

Periodicidad: trimestral

ISSN: 0120-3916

Revista indexada:

Publindex, categoría B a partir del 15 de septiembre de 2017

SciELO Colombia

Incluida:

Scopus

International Bibliography of the Social Sciences, IBSS

Educational Research Abstracts, ERA

Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, IRESIE

Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Biblioteca Digital OEI

Ulrich Periodicals Directory

Handbook of Latinamerican Studies of Library of Congress

Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades, Clase

Redib

Redalyc

Doaj

Dialnet

Ebsco

revistas.pedagogica.edu.co

La Revista Colombiana de Educación es una publicación trimestral del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional que data de 1978 y que ha pretendido ser una publicación de referencia para los estudiosos de la educación y la pedagogía. El público al que se dirige la revista contempla a los especialistas en temáticas educativas y pedagógicas, al magisterio en general y a estudiantes universitarios de pregrado y posgrado de las áreas de educación, ciencias sociales y humanidades.

La responsabilidad de las opiniones que se exponen en los artículos corresponde a sus autores.

Copyright:

Los artículos de este número se pueden utilizar, siempre y cuando se cite la fuente.

Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional.

Tarifa postal reducida por Resolución 2244 de septiembre de 1990 de la Administración Postal

División Gestión de Proyectos, Centro de Investigaciones

Universidad Pedagógica Nacional, DGP-CIUP

Carrera 16A N.º 79-08 piso 6, Bogotá, D. C., Colombia

(057-1) 6156537 - 6261048

rce@pedagogica.edu.co

rceupn@gmail.com

Bogotá, 2024

Rector (e)

Adolfo Atehortúa

Vicerrectora Académica

Yeimy Cárdenas Palermo

Vicerrectora de Gestión Universitaria

Mireya González Lara

Vicerrectora Administrativa y Financiera

Yaneth Romero Coca

Secretaría General

Gina Paola Zambrano

Editor general

Christian Hederich Martínez
Nydia Constanza Mendoza

Coordinadora editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera

Preparación editorial

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Coordinadora

Alba Lucía Bernal Cerquera

Editoras de revistas UPN

Laura Campo

Mariel Loaiza

Corrección de estilo

Yaneth Lizarazo

Traducción al inglés y portugués

Elkin Duván Estepa Barón

Diagramación

Paula Andrea Cubillos Gómez

Fredy Espitia Ballesteros

Composición de cubierta

Paula Andrea Cubillos Gómez

Fotografía de cubierta

Adrián Díaz



Comité editorial / Científico

Nombre	Afiliación	Correo
Adolfo León Atehortúa	Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia	adolate@pedagogica.edu.co
Agueda Bittencourth	Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil	agueda@unicamp.br
Aymer Granados	Universidad Autónoma Metropolitana, México D. F. México	aimer@correo.xoc.uam.mx
Alberto Martínez Boom	Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia	almarboom@yahoo.com
Araceli de Tezanos	Investigador independiente	araceli.tezanos@gmail.com
Emilio Tenti Fanfani	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE, Unesco, UBA Buenos Aires, Argentina	emilio@iipe-buenosaires.org.ar
Eveline Algebaile	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil	ealgebaile@gmail.com
Gabriela Diker	Centro de Estudios Multidisciplinarios, Buenos Aires, Argentina	gdiker@fibertel.com.ar
Gabriela Ossenbach	Universidad Nacional de Educación a Distancia España	gossenbach@edu.uned.es
Germán Vargas Guillén	Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia	gevargas@pedagogica.edu.co
Gonzalo De Amézola	Centro de Estudios Socio Históricos, Argentina	gonzalodeamezola@gmail.com
Inés Dussel	Departamento de Investigaciones Educativas Ciudad de México, México	idussel@gmail.com
Jefferson Jaramillo Marín	Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia	jefferson.jaramillo@javeriana.edu.co
Leonor Camargo Uribe	Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia	lcamargo@pedagogica.edu.co
Mariano Narodowski	Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Argentina	mnarodowski@utdt.edu
Maria do Carmo Martins	Universidade Estadual de Campinas, Brasil	carminhapousa@gmail.com
Olga Lucía Hoyos de los Ríos	Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia	ohoyos@uninorte.edu.co
Pablo Pineau	Universidad de Buenos Aires, Argentina	pablopineau@gmail.com
Rene Rickenmann	Université de Genève, Suiza	rene.rickenmann@unige.ch
Santiago Estaun	Universidad Autónoma de Barcelona, España	santiago.estaun@uab.cat

Arbitraje

Delfín Ortega Sánchez
Universidad de Burgos
dosanchez@ubu.es

Emilio José Delgado Algarra
Universidad de Huelva
emilio.delgado@ddcc.uhu.es

Dora Manjarrés
Universidad Pedagógica Nacional
dmanjarres@pedagogica.edu.co

Carolina Soler Martín
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
csmartin@pedagogica.edu.co

Pablo Pineau
Universidad Nacional de Luján, Universidad de Buenos Aires
pablopineau@gmail.com

Rosario Austral
Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ)
rosarioaustral@gmail.com

Elieth Angelica Diez Cejas
Universidad de Carabobo
eliethdiez@gmail.com

Francisco José Fernández Cruz
Universidad Complutense de Madrid
ffernandezcruz@ucm.es

Julián López Yañez
Universidad de Sevilla, España
lopezya@us.es

Claudia Gabriela Arreola Olivarría
Instituto Tecnológico de Sonora
gaarreoli@gmail.com

Norma Guadalupe Márquez Cabellos
Universidad de Colima
norma_marquez@uacol.mx

Dolores Madrid Vivar
Universidad de Málaga
lmadrid@uma.es

Sandra Patricia Varela Londoño
Universidad de la Sabana
sandrapatriciavarela@gmail.com

Soraya Calvo González
Universidad de Oviedo
calvosoraya@uniovi.es

Gloria Jiménez Moya
Pontificia Universidad Católica de Chile
gjimenezm@uc.cl

Francisco Guillermo Salcido Vega
Universidad Autónoma de Sinaloa
guillermo.salcido43@gmail.com

Jorge Alfredo Lera Mejía
Universidad de Tamaulipas
jorgeleramejia@hotmail.com

Noelia Ceballos López
Universidad de Cantabria

ceballosn@unican.es

Claudia Vélez
Universidad de San Buenaventura
cvelez02@yahoo.es

Hernán Bressi
Universidad del Salvador
h_bressi@hotmail.com

Nayla PIs Diez
Universidad Nacional de la Plata
naylapdiez@gmail.com

Nicolas Arias Velandia
Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano
nariasv@gmail.com

Yolanda González Castro
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
yolanda.gonzalez@unad.edu.co

Héctor Tronchoni
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
hector.tronchoni@gmail.com

José Antonio Pineda Alfonso
Universidad de Sevilla
apineda@us.es

María Rubio Gómez
Universidad de Granada
mariarubio@ugr.es

Ramiro Catalán Pesce
Universidad de Concepción
ramirocatalan@udec.cl

Isabel Martínez Álvarez
Universidad a distancia de Madrid
isabel.martinez.al@udima.es

Yusimi Guerra Véliz
Universidad Central Marta Abreu de las Villas
yusimig@uclv.cu

Carlos Alberto Abril Martínez
Secretaría de Educación Distrital
carlosabriljm@gmail.com

Ángel Alberto Valdés Cuervo
Instituto Tecnológico de Sonora
angel.valdes@itson.edu.mx

Angela Camargo Uribe
Universidad Pedagógica Nacional
acamargo@pedagogica.edu.co

Diana Margarita Abello
Universidad Pedagógica Nacional
dabello@pedagogica.edu.co

Carmita Villavicencio Aguilar
Universidad Técnica de Machala, Ecuador
cvillavicencio@utmachala.edu.ec

Lourdes Goicoechea
Universidad Latina de Panamá
Lgoicol3@gmail.com

Contenido

Revista Colombiana de Educación

Primer trimestre de 2024, 90

Artículos generales

7-32

Percepciones docentes sobre ciencias sociales: el caso de Nosotros Proponemos

Diego García-Monteagudo
Luis Filipe Gonçalves Mendes
Andrea Coelho Lastória

33-55

Líneas divisorias en la crianza, enseñanza y cuidado de la primera infancia: explorando la fragmentación y las desigualdades desde una perspectiva sistémica

Jenifer Guevara
Carolina Semmoloni

56-79

La educación secundaria en Argentina en la última década: un análisis cuantitativo

María Eugenia Vicente
Agustina María Corica
Analia Elizabeth Otero

80-101

La colaboración en grupos de investigación a través del análisis de redes sociales

Cynthia Martínez-Garrido
F. Javier Murillo

102-124

Caracterizar la innovación para validar la práctica educativa

María Rosa Rosselló
Carme Pinya
Virginia Morcillo

125-145

Educación y tecnologías: significados y esclarecimientos desde la pandemia

María Luisa Murga Meler

146-163

Sentido de la educación inicial: una pesquisa desde los documentos curriculares oficiales

Sandra Marcela Durán-Chiappe
Erika Liliana Cruz-Velásquez

164-184

Los estereotipos de género en adolescentes: análisis en un contexto multicultural

Gracia González-Gijón
Inmaculada Alemany-Arrebola
Francisca Ruiz-Garzón
María del Mar Ortíz-Gómez

185-217

Aprendizaje y educación temprana en México: un estudio de descomposición de factores 2012-2018

Sara Nohemí Cortez-Soto
Jorge Omar Moreno-Treviño

218-238

Participación infantil en la investigación cualitativa en educación: reflexiones ético-pedagógicas desde Chile

Carlos Willatt
Muriel Armijo Cabrera

239-258

Una universidad para formar "hombres buenos": aspectos militares y disciplinamiento social en la Universidad Obrera Nacional durante el peronismo (1953-1955)

Álvaro Sebastián Koc Muñoz

259-282

Abandono en la educación superior virtual colombiana: factores de riesgo para grupos vulnerables

Nuria Segovia-García
Elias Said Hung
Francisco José García-Aguilera

283-303

Lección magistral interactiva: una metodología universitaria asequible y eficiente

Manuel Iglesias-Soilán
Irene Sánchez San José
Andrés Cano-Maganto
Claudia Carretero-Peinado

304-325

Transiciones y expectativas de inmigrantes latinoamericanos en la educación superior chilena

César Marcelo Díaz-Pacheco
María Paz Sandín-Esteban
Juan Llanes-Ordóñez

326-352

Variables socioeducativas relacionadas con la creatividad en una muestra de estudiantes de bachillerato en la ciudad de Medellín, Colombia

Olena Klimentko

353-372

Enfrentamiento docente como mediador entre apoyo social y eficacia colectiva en violencia escolar

Ángel Emigdio
Lagarda-Lagarda
José Ángel Vera-Noriega
Úrsula Zurita-Rivera
Leonel De Gunter-Delgado

373-395

Concepciones de aprendizaje en las representaciones sociales de estudiantes universitarios argentinos

Ida Lucía Morchio
Roxana Graciela Marsollier

396-416

La vivencia del *bullying* como impulso en la elección de ser maestro

Ana Rodríguez-Groba
Esther Vila-Couñago
Fernando Fraga-Varela



Percepciones docentes sobre ciencias sociales: el caso de Nosotros Proponemos*

Teacher's Perceptions about Social Sciences:
The Case of Nosotros Proponemos

Percepções docentes sobre Ciências Sociais:
o caso de Nós Proponemos

Diego García Monteagudo** 

Luis Filipe Gonçalves Mendes*** 

Andrea Coelho Lastória**** 

Para citar este artículo: García Monteagudo, D., Gonçalves Mendes, L. F. y Coelho Lastória, A. (2024). Percepciones docentes sobre ciencias sociales: el caso de Nosotros Proponemos, *Revista Colombiana de Educación*, (90), 7-32. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-14391>



Recibido: 18/08/2021
Evaluado: 01/03/2022

* Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i INCLUCOM-"Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-1225190B-I00)", financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por "FEDER Una manera de hacer Europa". Igualmente pertenece al Proyecto de Innovación Educativa Emergente (PIEE), "Formación y praxis docente en problemas socioambientales con una perspectiva internacional: análisis y ejecución de propuestas didácticas para una ciudadanía sostenible (UV-SFPIE_PIEE-2710783)" financiado por la Universitat de València.

** Doctor en Didácticas Específicas (didáctica de las ciencias sociales). Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universitat de València. Diego.Garcia-Monteagudo@uv.es.

*** Máster en Geografía (Estudios Urbanos), Facultad de Artes, Universidad de Lisboa (Portugal). Centro de Estudios Geográficos del Instituto de Geografía y Ordenación del Territorio de la Universidad de Lisboa. luis.mendes@campus.ul.pt.

**** Doctora en Educación (Enseñanza de Geografía). Universidad de São Paulo (Brasil). Departamento de Educación, Información y Comunicación. Universidad de São Paulo. lastoria@ffclrp.usp.br.

Resumen

Nosotros Proponemos es un proyecto de innovación surgido en Portugal y centrado en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Geografía e Historia) en la educación básica, que se ha extendido a otros países como Brasil, España, México, Perú, Colombia y Mozambique. El profesorado ha formado al alumnado en aprendizajes comprometidos con las problemáticas reales y con la participación activa en la ciudadanía mediante el constructivismo social, pero todavía no se ha investigado acerca de la formación de los docentes que participan en este proyecto. El objetivo de esta investigación es analizar las percepciones que tiene el profesorado de educación secundaria que participa en ese proyecto, acerca de las ciencias sociales (Geografía e Historia) y la enseñanza de los problemas sociales con una metodología de aprendizaje-servicio. De tipo cuantitativo, esta recoge las respuestas de 136 docentes de tres países iberoamericanos (Portugal, Brasil y España) acerca de sus percepciones sobre aspectos que se desarrollan en ese proyecto (currículo, evaluación, materiales curriculares, salidas de campo y trabajo por proyectos) y que orientan la enseñanza sobre problemas sociales. Los resultados indican un contraste entre el interés manifestado por trabajar con esta metodología en torno a la enseñanza de problemas sociales y los elementos que obstaculizan el proceso de desarrollo de este proyecto en los centros escolares. Una de las limitaciones halladas es la falta de comparación de los resultados con los de otros países iberoamericanos que participan en este proyecto.

Palabras clave

profesor; ciencias sociales; educación básica; percepción; problemas sociales

Keywords

teacher; social sciences; basic education; perception; social problems

Abstract

Nosotros Podemos is an innovation project that emerged in Portugal and focused on the teaching of Social Sciences (geography and history) in basic education, which has spread to other countries such as Brazil, Spain, Mexico, Peru, Colombia and Mozambique. The teachers have educated students in learning that is committed to real problems and active participation in citizenship through social constructivism, but the training of teachers who participate in this project has not yet been investigated. The objective of this research is to analyze the perceptions that secondary education teachers who participate in Nosotros Podemos project regarding Social Sciences (geography and history) and the teaching of social problems from a service-learning methodology. The quantitative methodology collects the responses of 136 teachers from three Ibero-American countries (Portugal, Brazil and Spain) about their perceptions on aspects that are developed in this project (curriculum, evaluation, curricular materials, field trips and project work) that guide the teaching of social problems. The results show a contrast between the interest expressed in working with this methodology around the teaching of social problems and the elements that hinder the development process of this project in schools. Among the limitations found, it is necessary to compare the results with those of other Ibero-American countries participating in this project.

Resumo

Nosotros Proponemos é um projeto de inovação que surgiu em Portugal e teve como foco o ensino das Ciências Sociais (geografia e história) na educação básica, que se espalhou para outros países como Brasil, Espanha, México, Peru, Colômbia e Moçambique. Os professores têm formado alunos em uma aprendizagem comprometida com os problemas reais e na participação ativa na cidadania por meio do construtivismo social, mas a formação dos professores participantes desse projeto ainda não foi investigada. O objetivo desta pesquisa é analisar as percepções que os professores do ensino médio participantes do projeto Nós Proponemos têm sobre as Ciências Sociais (geografia e história) e o ensino de problemas sociais a partir de uma metodologia de aprendizagem-serviço. A metodologia quantitativa recolhe as respostas de 136 professores de três países ibero-americanos (Portugal, Brasil e Espanha) sobre as suas percepções sobre os aspectos que se desenvolvem neste projeto (currículo, avaliação, materiais curriculares, viagens de campo e trabalhos do projeto) e que orientam o ensino dos problemas sociais. Os resultados indicam um contraste entre o interesse manifestado em trabalhar com esta metodologia em torno do ensino de problemas sociais e os elementos que dificultam o processo de desenvolvimento deste projeto nas escolas. Dentre as limitações encontradas, é necessário comparar os resultados com os de outros países ibero-americanos participantes deste projeto.

Palavras-chave

professor; ciências sociais; educação básica; percepção; problemas sociais

Introducción

El proyecto Nosotros Proponemos (en adelante, Nós Propomos)¹ se ha desarrollado en el undécimo año del sistema escolar de Portugal, en el que ha ido definiéndose un modelo de aprendizaje-servicio (en adelante, APS), y se ha difundido progresivamente a otros municipios del mismo país, además de Brasil, España, México, Perú, Colombia y Mozambique. El propósito de este proyecto es formar al alumnado de educación secundaria en torno a la participación en la ciudadanía (Martínez-Odría, 2007; Santisteban y González-Monfort, 2019) y su compromiso con los problemas reales (Batlle, 2013; Ortega-Sánchez y Olmos, 2018; Tonge *et al.*, 2012), siguiendo las finalidades de las ciencias sociales (Davies *et al.*, 2018; Pagès, 2019). De hecho, son fines compartidos en proyectos de renovación pedagógica como *RedLadgeo* (Souto *et al.*, 2012), *Gea-Clío* (Ramírez y Souto, 2017) y el mismo Nós Propomos (Claudino *et al.*, 2019; Claudino y Mendes, 2021), que son parte de la formación docente en ciencias sociales (Geografía e Historia) a escala internacional.

En Nós Propomos se prioriza el aprendizaje socioconstructivista del alumnado, que trabaja en equipos a partir de la selección de problemas sociales o ambientales que detectan en sus localidades de residencia. Los proyectos didácticos promueven la intervención del estudiantado a través del trabajo de campo y su contribución a la solución de problemas reales que afectan a la ciudadanía (García-Yepes, 2020; Rodríguez y Claudino, 2018; Walkington *et al.*, 2018; Wei *et al.*, 2018). Recientemente, este proyecto se incardina en el enfoque de la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible (Granados y Medir, 2021; Mesa, 2019) mediante la promoción de la educación socioambiental (Ferguson *et al.*, 2021; Wei *et al.*, 2020) con el APS y la búsqueda de la relación efectiva con las instituciones locales (Guérin *et al.*, 2013; Hillyard y Bagley, 2015).

Este estudio se sustenta en el APS porque es la metodología utilizada en el proyecto Nós Propomos, con el cual se pretende que la formación docente minimice la separación entre la investigación académica y la innovación escolar, propias del área de ciencias sociales (Curiel-Marín y Olmedo, 2019; Levstik y Tyson, 2008). De hecho, el APS permite aunar la investigación y la innovación mediante la metodología de investigación-acción (Elliot, 2000; Sánchez, 2009; Simmons *et al.*, 2021) y formar al profesorado según un modelo investigador y reflexivo (Pruzzo, 2014; O'Siochru *et al.*, 2021; Rincón y Rincón, 2000). Este modelo docente formativo se nutre del Proyecto Investigación y Renovación Escolar (IRES) (Estepa y García Pérez, 2021; García Pérez y Porlán, 2017), que ha organizado

1 El nombre completo es Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica. Más información en <http://nospropomos2016.weebly.com/>

la formación docente con base en los “ámbitos de organización profesional” o conjuntos de “problemas prácticos profesionales”, que están relacionados entre sí y movilizan concepciones del profesorado que van contrastándose progresivamente para construir un conocimiento profesional significativo (Cárdenas y Fonseca, 2020). De esta forma, se promueve una enseñanza de los problemas globales a escala local, en consonancia con los tres ejes de ese proyecto (aprendizaje, ciudadanía e inclusión) (Claudino *et al.*, 2019) y su incardinación en la modalidad del APS.

Este ha venido aumentando su importancia en la formación del profesorado (Álvarez Castillo *et al.*, 2017; López-Fernández y Benítez-Porres, 2018; Uribe, 2018) a escala internacional (Rodríguez, 2014), aunque es una metodología más compleja que el servicio comunitario y el voluntariado, de los que debe diferenciarse (García Romero y Lalueza, 2019; Gezuraga, 2017). La variante reflexiva del APS permite el desarrollo crítico entre el alumnado y el profesorado acerca de temas asociados al poder, las desigualdades sociales y una serie de problemas que fomentan el compromiso social con un enfoque transformador (Aramburuzabala, 2013; Öhrn y Beach, 2018), además de los beneficios que reporta para otros agentes (alumnado, instituciones educativas y la misma sociedad), entre los que destaca el profesorado (Carrica, 2013; Prentice y Robinson, 2010; Roz y Pascual, 2021). Según las ciencias sociales, se ha demostrado que existen dificultades para formar al profesorado en el tratamiento didáctico de los problemas sociales relevantes, en la formación inicial y continua (López, 2000; Miralles y Molina, 2008; Ortega-Sánchez *et al.*, 2020; Palma, 2019; Tapiero, 2015), los cuales se han resuelto parcialmente mediante el trabajo en proyectos curriculares (Souto *et al.*, 2019), como se destacará más adelante.

La perspectiva didáctica de los problemas socialmente relevantes proviene de la tradición de los *Social Studies* de Estados Unidos y de los intentos por renovar la enseñanza de las ciencias sociales en el contexto francófono, en el que la terminología homónima traducida al castellano son cuestiones socialmente vivas (Thénard-Duvier, 2008). Ambos aspectos suponen la búsqueda de alternativas a la enseñanza de las ciencias sociales, entre las que se pretende la aplicación de competencias educativas para orientar la actuación docente hacia el compromiso, la intervención social y la promoción de la justicia social (Pagès y Santisteban, 2011).

Los problemas socialmente relevantes se trabajan en un ámbito interdisciplinar y plantean que el alumnado seleccione temas que vayan a investigarse escolarmente (Ocampo y Valencia, 2019), como ha venido haciéndose en el grupo de renovación pedagógica IRES. Por su parte, las cuestiones socialmente vivas hacen más hincapié en la participación ciudadana del alumnado ante conflictos candentes en la sociedad, tal como se ha reivindicado en grupos como Aula Sete y Cronos. En el caso de los temas controvertidos en la enseñanza de las ciencias sociales, se ha

pretendido que el alumnado sea capaz de elaborar juicios de valor éticos sobre problemas que se prestan para interpretarse según diversas casuísticas (González y Santisteban, 2020). Pese a estas diferencias conceptuales, las investigaciones apuntan a que la mayoría del profesorado de educación secundaria no defiende una enseñanza de los problemas sociales, a pesar de que la legislación curricular en el área de ciencias sociales permite la introducción de temas socialmente conflictivos en el aula (Santidrián y López-Facal, 2011). En la formación inicial, las propuestas didácticas del futuro profesorado de ciencias sociales están bastante alejadas del tratamiento de problemas y la intervención social (Ortega-Sánchez y Jiménez, 2019; Ortega-Sánchez y Pagès, 2017).

En consecuencia, este estudio pretende comprender la percepción del profesorado en actividad y su conducta en los contextos escolares de Portugal, Brasil y España para promover una enseñanza de los problemas sociales. Por esto, vale la pena introducir la teoría de las representaciones sociales, pues estas ayudan a aclarar el conocimiento que los y las docentes construyen en relación con el mundo educativo (Castorina, 2017; Lobato, 2013; Moscovici, 2019). Las representaciones sociales permiten conocer las características sociales y familiares que percibe el profesorado y que condicionan su visión del sistema escolar y su formación (Domingos, 2000). En concreto, la representación social de la Geografía influye en los motivos para elegir la profesión docente (Saraiva, 2007) y en la construcción posterior que realiza el alumnado en torno a la interpretación de derechos y deberes en el contexto de las ciencias sociales (Palacios y Herrera, 2013).

A los anteriores condicionantes, se suman otros que dificultan el desarrollo de la educación geográfica e histórica a escala internacional. La burocratización del sistema escolar se evidencia en las evaluaciones internacionales (caso de las pruebas PISA: Programme for International Student Assessment), que influyen en la representación que la sociedad tiene de la Geografía y la Historia en el sistema escolar (Claudino *et al.*, 2018). La presión que ejercen estas evaluaciones, según los y las docentes, limita su autoridad profesional y reconocimiento social, con un aumento del distanciamiento de los centros escolares que acogen al alumnado procedente de barrios marginales (Sanz *et al.*, 2020), en los que la educación es un valor fundamental para su desarrollo ciudadano.

La evaluación por competencias debe tener un sentido formativo y promover el desarrollo de aprendizajes y autoaprendizajes que regulen las prácticas pedagógicas, fomentándose el pensamiento crítico y responsable del alumnado (Evans, 2019; Ríos y Herrera, 2017). Esta modalidad evaluativa que opta por medir las competencias docentes y del alumnado induce a modificar algunas prácticas pedagógicas arraigadas en el sistema escolar. En el caso de las ciencias sociales, las salidas de campo han sido

una metodología activa de enseñanza y aprendizaje según la misma institucionalización de las disciplinas (Geografía e Historia), y han supuesto una alternativa educativa a las clases magistrales. Sin embargo, y pese a que sus beneficios en el aprendizaje del alumnado son una evidencia para el conocimiento crítico de la realidad, el profesorado destaca una serie de reticencias a su desarrollo. La propia legislación curricular, los problemas de logística y de organización en los centros escolares terminan condicionando los fines didácticos de las salidas de campo (Sousa *et al.*, 2016), que finalmente adquieren un carácter más lúdico que didáctico, si no se persiguen unas metas pedagógicas (Sánchez, 2021).

Hasta el momento, las propuestas didácticas desarrolladas en Nós Propomos se han conseguido en el contexto de funcionamiento de los proyectos curriculares. Estos son grupos de profesionales de la educación que trabajan activamente en equipo con un modelo educativo (Souto *et al.*, 2019). Esto implica el diseño de materiales curriculares alternativos y la formación continua del profesorado participante, para garantizar la innovación escolar basada en su relación con la investigación académica. En el caso que nos ocupa y las referencias que hemos realizado a grupos como IRES, Gea-Clío, ELO y el propio Nós Propomos, el profesorado implicado defiende un modelo educativo sociocrítico, coherente con las finalidades de las ciencias sociales, la enseñanza de los problemas sociales y el funcionamiento del APS.

Con este intento de formar al profesorado participante en este estudio en la metodología de APS y en el contexto de los proyectos curriculares, se evidencia que se han conseguido algunos logros con anterioridad al desarrollo de esta investigación. Por ejemplo, pueden señalarse algunos elementos que se orientan a estos principios metodológicos: la primacía de los contenidos urbanos y la inclusión de algunos principios de gestión social en Brasil (Bazzoli y Cardoso, 2019), el diálogo entre la universidad y las comunidades externas (el caso de la Universidad Federal de Tocantins, la Universidad de Castilla-La Mancha y la Universitat de València) (Bazzoli *et al.*, 2017; Rodríguez y Campo, 2018) y la ciudadanía territorial que se ha defendido originalmente en Portugal (Rodríguez y Claudino, 2018; Claudino y Mendes, 2021). Por todo esto, se requiere conocer las percepciones del profesorado y discernir los elementos que intervienen en el desarrollo de su quehacer docente con una perspectiva ética y comprometida con los problemas sociales.

Metodología

El estudio se encuadra en una investigación descriptiva concretada en un enfoque cuantitativo. De esa forma, se exploran las percepciones del profesorado de educación secundaria acerca de las ciencias sociales y su ense-

ñanza, según la óptica de los problemas sociales relevantes. En este estudio participaron 136 docentes correspondientes a tres países (Brasil, Portugal y España), en concreto procedentes de Ribeirão Preto (Brasil), Lisboa (Portugal) y la provincia de Valencia (España). Por países, la procedencia del profesorado fue de 42 en Brasil, 50 en Portugal y 44 en España. Las edades de los profesores oscilaban en un promedio de 48 años, tal como se recoge en la tabla 1. La selección de la muestra de profesorado fue de tipo incidental (Otzen y Manterola, 2017), cuyo requisito fue que el profesorado hubiese participado en el proyecto Nós Propomos durante un mínimo de tres cursos académicos, pues se considera que ese es el periodo suficiente para extraer conclusiones y reflexiones más sólidas que ayuden al profesorado de nuevo ingreso a formar parte de esta red de docentes innovadores en ciencias sociales. Esta muestra conforma un subgrupo de un estudio más amplio que les compete a otros países iberoamericanos que no han sido seleccionados en este estudio.

Tabla 1

Datos de la muestra por país de origen

País	Promedio de edad	Número de profesores participantes
Brasil	46	42
Portugal	47	50
España	51	44
Total	48	136

Con la intención de analizar las percepciones del profesorado de los tres países participantes en la enseñanza de los problemas sociales, se utilizó un cuestionario de representaciones docentes sobre la formación en ciencias sociales, diseñado y validado en el seno de un proyecto de investigación.² El cuestionario fue pilotado y validado, y se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,89, lo cual indica una buena consistencia interna para una escala unidimensional. Se trata de un instrumento que incluye siete ítems, tres de los cuales corresponden a preguntas con formato de respuesta múltiple; los otros cuatro contienen preguntas que se adscriben al formato de respuesta escala tipo Likert. En este segundo caso, el profesorado debía indicar el grado de conformidad o disconformidad con una serie de afirmaciones (1 significa totalmente en desacuerdo y 4, totalmente de acuerdo).

2 Es el proyecto "Educación y formación ciudadana del profesorado iberoamericano: conocer la representación del saber geográfico e histórico para promover una praxis escolar crítica (GV/2021/068)", financiado por la Conselleria d'Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana.

Las preguntas se relacionan con el conocimiento del currículo, la evaluación, el diseño de materiales curriculares, las salidas de campo y el trabajo por proyectos.

Como corresponde a los protocolos de investigación, se siguió una serie de normas y unos procedimientos de participación con documentos, en los que el profesorado manifestó por escrito su consentimiento. En cada uno de los países, el cuestionario se administró en papel y se respondió de forma conjunta en varias sesiones de trabajo, entre febrero y abril de 2021. Durante la respuesta al cuestionario, un representante del proyecto, en cada país, explicó algunas dudas que surgieron y se garantizó el anonimato de los y las participantes durante todo el proceso.

Como características propias del contexto de los tres países participantes, conviene señalar algunos elementos que aportan datos relevantes al estudio. En Portugal, se trabajó con centros escolares del municipio de Cascais; en Brasil, con Ribeirão Preto, y en Ontinyent, en España. En Cascais se tuvo contacto directo con la coordinación del proyecto Nós Propomos y se sensibilizó al profesorado y al alumnado mediante una metodología *bottom up*, de lo cual resultó una red de escuelas que representa casi el 30% de todo el país, y cubrió sesenta centros escolares desde el curso 2019-20 (Clemente, 2020). El grupo Estudos da Localidade (ELO) apoyó el desarrollo de Nós Propomos en Ribeirão Preto, con la intención de promover la formación ciudadana (Davies *et al.*, 2018; Pagès, 2019) y el protagonismo del alumnado en la construcción de un espacio público (Balbim, 2016). En España, el proyecto Gea-Clío (Ramírez y Souto, 2017) aportó la formación de equipos de profesorado para apoyar el desarrollo de Nós Propomos en Ontinyent, en cuyos centros escolares se configuró un equipo docente interdisciplinar que abordó la enseñanza del clima y del paisaje según una vertiente interdisciplinar (Martínez y Campo, 2017).

Los datos obtenidos se analizaron mediante el programa *Atlas.ti* (versión 7.5.4), el cual proporcionó la clasificación de las respuestas en categorías, que posteriormente se analizaron cuantitativamente con el programa IBM SPSS Statics 22. Este programa estadístico permitió relacionar algunas variables del estudio y evidenciar algunas hipótesis que refuerzan los objetivos de la investigación. En concreto, la estadística descriptiva se complementó con algunos análisis de distribución normal de probabilidad, como se muestra en el siguiente apartado.

Resultados

Los resultados de este estudio se organizaron en dos dimensiones: primera, la percepción docente sobre la enseñanza de los contenidos y la evaluación de las ciencias sociales, con el enfoque de los problemas sociales

en educación secundaria para los tres países; y segunda, la percepción sobre la metodología utilizada por el profesorado que desarrolla esta modalidad de enseñanza en el proyecto. En primer lugar, se presentan los resultados relacionados con los elementos que intervienen en sus prácticas docentes en torno a las temáticas consideradas como problemas sociales y el sistema de evaluación. En segundo lugar, se analizan las percepciones sobre la metodología desarrollada en las aulas, lo que supone contrastar los resultados de la primera dimensión respecto a la actuación docente en aspectos como el diseño de materiales curriculares, el desarrollo de salidas de campo y el trabajo por proyectos. En cada una de estas dimensiones, se presenta una serie de tablas que sintetizan el análisis de los datos, que en algunos casos proviene de estadísticos descriptivos.

En la tabla 2 se sintetizan unos estadísticos descriptivos para conocer algunas experiencias didácticas (temáticas y contenidos) que desarrolla el profesorado en torno a la enseñanza de los problemas sociales en educación secundaria.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de actividades sobre problemas sociales

Actividad	Promedio	Desviación típica	Rango
Contaminación acústica	3,81	0,952	1-4
Desempleo	2,74	0,861	1-4
Cambio climático	3,38	1,125	1-4
Despoblación	1,25	0,824	1-4
Impacto del turismo	3,86	0,923	1-4
Disminución de espacios de ocio	1,92	0,916	1-4

Nota: el promedio se ha obtenido de los rangos expresados entre 1 y 4 (1 = casi nunca; 2 = durante un trimestre; 3 = entre uno y dos trimestres; 4 = durante todo el curso académico).

Respecto a estos primeros resultados, se aprecia que las actividades que más se realizan por cada curso académico son las relacionadas con los impactos del turismo y la contaminación acústica (3,86 y 3,81 veces por curso académico, respectivamente), y las que menos se llevan a cabo son la disminución de los espacios de ocio y la despoblación (1,92 y 1,25 veces por curso académico, respectivamente).

El análisis más detallado de la frecuencia de desarrollo de las actividades que abordan la enseñanza de los problemas sociales (tabla 3) muestra que el 79,9% del profesorado dedica menos de un trimestre a la despoblación, que suele asociarse a los problemas de la sociedad rural. De forma similar, las actividades relacionadas con la disminución de espacios de ocio se realizan casi nunca o como máximo una vez por

trimestre en un 70,8% de los casos. En lo que concierne a las actividades que se desarrollan durante más de un trimestre, destacan el turismo y su impacto (28,5%) y el cambio climático (18,7%). Entre las actividades que pueden considerarse proyectos, debido a que su duración ocupa un curso académico, están las dos anteriores (impacto del turismo y cambio climático), además de la contaminación acústica (36,1%). En esa misma tabla se muestran los valores correspondientes que resultan de aplicar la distribución de probabilidad, en relación con las mismas actividades desarrolladas por el profesorado en torno a los problemas sociales.

Tabla 3

Frecuencia en la enseñanza de problemas sociales

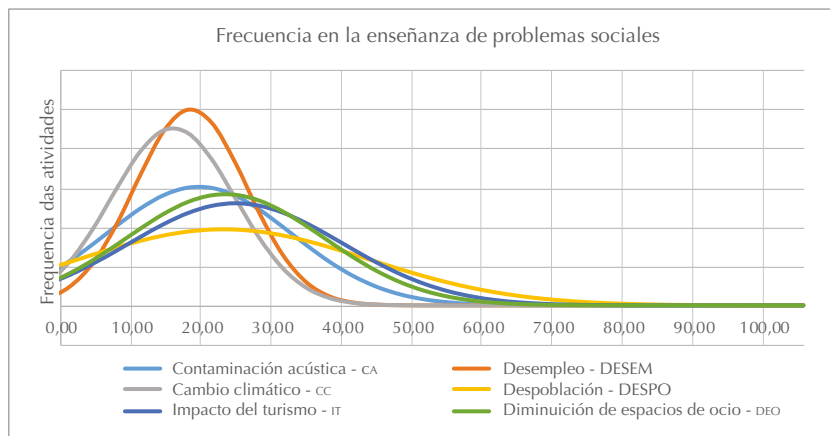
Actividad	Casi nunca	Durante un trimestre	Entre uno y dos trimestres	Todo el curso académico	Media (x)	Desviación típica (y)	$X + 4y$	$X - 4y$
Contaminación acústica (CA)	4,8	15,4	22,6	36,1	19,73	13,13	72,27	-32,82
Desempleo (DESEM)	21,3	28	9,4	15,5	18,55	7,95	50,37	-13,27
Cambio climático (CC)	7,3	11	18,7	27,2	16,05	8,82	51,33	-19,23
Despoblación (DESPO)	48,7	31,2	7,5	5,4	23,2	20,63	105,74	-59,34
Impacto del turismo (IT)	5,5	23,6	28,5	42,3	24,98	15,2	85,8	-35,85
Disminución de espacios de ocio (DEO)	37,6	33,2	14,3	8,8	23,48	14,06	79,74	-32,79

Nota: solamente los valores de frecuencia se corresponden con porcentajes.

A partir de la tabla 3 se han considerado los análisis de frecuencia por distribución normal de probabilidad, que se representan en la figura 1. Las curvas más acentuadas hacen referencia al desempleo y al cambio climático, lo cual indica que el profesorado ha sido más uniforme en el tratamiento didáctico de esas temáticas. Las curvas que representan el impacto del turismo y la contaminación acústica presentan una mayor variabilidad en las respuestas, de entre la totalidad de la muestra seleccionada en el estudio. Se trata de actividades que fueron más trabajadas por el profesorado, pese a que existe una mayor variabilidad en su frecuencia.

Figura 1

Frecuencia en la enseñanza de problemas sociales



Nota: los datos se pueden consultar en el anexo I.

La evaluación que se ha realizado de esas actividades y su contextualización en proyectos es de tipo competencial (tabla 4). La dificultad para evaluar por competencias se evidencia cuando solo el 27,7% del profesorado la ha ejecutado en más de dos cursos académicos. En el otro extremo, el 42,4% manifiesta que casi nunca ha evaluado según esta modalidad, pese a que ya es una realidad en dos (Portugal y España) de los tres países participantes.

Tabla 4

Frecuencia en la utilización de la evaluación por competencias

Evaluación por competencias	Porcentaje
Casi nunca	42,4
Un curso académico	30,3
Entre dos y tres cursos académicos	18,6
Más de tres cursos académicos	8,7
Total	100

En la tabla 5 se presentan los estadísticos descriptivos sobre la percepción docente acerca del diseño de materiales curriculares. Los datos revelan que el predominio de materiales didácticos diseñados por el profesorado tiene un marcado enfoque disciplinar (3,85 puntos de media), mientras que presentan más dificultades para crear materiales con carácter interdisciplinar (2,4 puntos de media), más si cabe cuando hacen referencia a problemas sociales (1,96 puntos de media). Se evidencia que el profesorado no encuentra facilidades para coordinarse con otros docentes que permitan buscar la interdisciplinariedad en sus materiales curriculares.

Tabla 5*Percepciones de los docentes sobre el diseño de materiales curriculares*

Diseño de materiales curriculares	Promedio	Desviación típica
Enfoque puramente disciplinar	3,85	0,452
Enfoque multidisciplinar	3,14	0,571
Enfoque interdisciplinar	2,4	0,484
Enfoque interdisciplinar con referencia a problema sociales	1,96	0,393

Como metodología de enseñanza arraigada en las ciencias sociales, las salidas de campo presentan una serie de obstáculos y ofrecen algunas posibilidades didácticas para el conocimiento del medio (tabla 6). Entre los obstáculos, los aspectos logísticos (organización de la propia salida, los recursos económicos de las familias, ...) son la principal barrera para su desarrollo (3,83 puntos de media). A esto se suman las dificultades internas de los centros escolares que, básicamente, tienen que ver con la escasa disponibilidad mostrada por el profesorado para acompañar a otros docentes en las salidas de campo (3,25 puntos de media). Por el contrario, el profesorado destaca la utilidad de las salidas de campo para formar una visión más compleja de la realidad en términos de espacio vivido (2,86 puntos de media), aunque siga siendo un recurso del que no cuentan con demasiadas facilidades para integrarlo en sus programaciones didácticas (1,74 puntos de media).

Tabla 6*Percepciones de los docentes sobre el desarrollo de las salidas de campo*

Elementos que influyen en las salidas de campo	Promedio	Desviación típica
Aspectos logísticos	3,83	0,475
Dificultades en el seno de la comunidad escolar	3,25	0,511
Complemento a la programación didáctica del aula	1,74	0,262
Formación de una visión más compleja sobre el espacio vivido	2,86	0,386

En último término, la percepción docente del trabajo por proyectos indica que existe un cierto desconocimiento sobre las oportunidades que ofrecen los proyectos para aunar la investigación académica y la innovación escolar (tabla 7). De entrada, se constata que menos del 4 % del profesorado conoce que existen proyectos que trabajan con el APS. El funcionamiento como proyectos de renovación pedagógica (casos de Gea-Clío e IRES en España, ELO en Brasil y el mismo Nós Propomos con

origen en Portugal), que aportan la posibilidad de formar al profesorado, es el elemento más valorado (55,2 %) debido, en parte, a que participan docentes en actividad. La existencia de grupos de trabajo específicos es escasamente conocida por el profesorado (31,3 %), que desconoce que estos grupos de docentes puedan acompañar en la fase de servicio (9,6 %).

Tabla 7

Frecuencia de elementos valorados en el trabajo por proyectos

Elementos del trabajo por proyectos	Porcentaje
Conocimiento sobre la existencia de proyectos de APS	3,9
Creación de grupos de trabajo sobre temas específicos	31,3
Oferta de cursos de formación	55,2
Acompañamiento en la fase de servicio	9,6
Total	100

Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar las percepciones que tiene el profesorado de educación secundaria de tres países iberoamericanos (Portugal, Brasil y España) sobre las ciencias sociales (Geografía e Historia) y la enseñanza de problemas sociales, que ha venido participando en el proyecto de aprendizaje-servicio Nós Propomos. Los resultados del cuestionario que respondieron los 136 docentes muestran una escasa variedad de temáticas relacionadas con la enseñanza de los problemas sociales con bastantes similitudes respecto al profesorado en formación. La diferencia es que el profesorado en actividad ha contado con más tiempo para experimentar y debatir con otros agentes educativos acerca de los modelos didácticos más coherentes para fomentar la enseñanza de problemas socioambientales, si bien es cierto que aparecen algunos elementos más propios del estilo de docente técnico que investigador, con bastante consonancia con lo que han apuntado otros estudios en la formación inicial del profesorado (Ortega-Sánchez y Jiménez, 2019; Ortega-Sánchez y Pagès, 2017).

A escala general, se aprecia que las temáticas elegidas por el profesorado concuerdan con un aumento de la preocupación didáctica por abordar temas sociales conflictivos en la enseñanza. Esto supone reconceptualizar algunos contenidos y tratar aspectos que generan opiniones contrapuestas y conflicto en las aulas, en la línea de la corriente de las cuestiones socialmente vivas (Thénard-Duvier, 2008). El ejemplo de este estudio es la enseñanza del cambio climático y los impactos que tiene el turismo en la ciudadanía. Por tanto, se infiere que el tratamiento didáctico de estos

problemas es más efectivo para incentivar el compromiso ciudadano del alumnado y la educación en competencias de sostenibilidad cuando se realiza a escala local (Wei *et al.*, 2018). No obstante, el profesorado de los tres países analizados presenta algunos problemas para promover la educación socioambiental y realizar propuestas efectivas que alcancen el paradigma global de la sostenibilidad, como también han señalado otros estudios internacionales (Ferguson *et al.*, 2021; Granados y Medir, 2021; Wei *et al.*, 2020).

Respecto a las temáticas que mayor frecuencia han tenido en el desarrollo de proyectos didácticos, se puede afirmar que se ha superado el estadio de la percepción, y los resultados son parte de una representación social. La representación social cobra importancia en la explicación de las decisiones que toma el profesorado (Domingos, 2000) y ayuda a comprender la influencia que ejercen las características sociales y familiares del profesorado en su visión del sistema escolar y la formación continuada (Saraiva, 2007). De hecho, el tratamiento del cambio climático y los impactos del turismo ofrecen estereotipos similares en las explicaciones que han proporcionado los docentes en los tres países analizados. Esto influye en la definición didáctica de los problemas sociales y su incorporación al currículo escolar, como también se ha evidenciado en estudios previos a escala iberoamericana (Claudino *et al.*, 2018; Claudino y Mendes, 2021).

En la línea del APS y su fase final de servicio, las relaciones efectivas con las instituciones son mejorables. Portugal es el país que más apoyo institucional tiene respecto a Brasil y España, lo cual explica que aun exista un margen considerable para que los proyectos didácticos tengan repercusiones en la vida familiar y en la ciudadanía. Esas dificultades son propias de proyectos que funcionan con la metodología APS (Prentice y Robinson, 2010) y pretenden que las instituciones locales tengan un papel activo en la promoción de la ciudadanía (Guérin *et al.*, 2013; Hillyard y Bagley, 2015).

De los condicionantes que más preocupan al profesorado de este estudio destaca la evaluación. En concreto, el profesorado presenta dificultades similares a las detectadas por Martínez y Mercado (2015) para diseñar instrumentos y apoyarse en otros agentes educativos, que favorezcan el desarrollo de una evaluación que comprenda el diagnóstico, la contextualización y los registros continuados mediante evidencias y resultados de la praxis escolar. Los resultados concuerdan con Ríos y Herrera (2017), cuando afirman que se requiere un cambio en la práctica evaluativa que favorezca la integración entre las competencias y las vinculaciones existentes entre los conocimientos y los contextos en los que se pueda transferir la toma de decisiones. De hecho, en este estudio se ha demostrado que más del 40 % del profesorado de los tres países participantes tiene algunas reticencias para coordinarse y evaluar por competencias de forma regular.

En el trasfondo de la situación que dio a conocer el profesorado de este estudio se evidencia una falta de flexibilidad curricular, con la que también coinciden otras investigaciones en la formación docente en ciencias sociales (López, 2000; Miralles y Molina, 2008; Palma, 2019). Esta rigidez que afecta a la metodología docente se concreta en una acusada visión disciplinar de la enseñanza y de las áreas de conocimiento, así como de las funciones docentes, que han ido incluyendo una serie de tareas burocráticas en detrimento de la formación e investigación necesarias para ser un docente innovador (Estepa y García Pérez, 2021; Sanz *et al.*, 2020). De hecho, esta falta de tiempo para organizar la enseñanza de las ciencias sociales mediante proyectos es una de las quejas que más apareció en las respuestas abiertas a algunas preguntas del cuestionario.

Una de las consecuencias más notorias de ese déficit de flexibilidad curricular se constata en las escasas posibilidades que tiene el profesorado para diseñar materiales curriculares alternativos a los libros de texto, y otros recursos didácticos alternativos a los proporcionados por las empresas editoriales. Entre estos materiales didácticos, el profesorado pudo conocer los elaborados por un grupo de docentes de Lisboa y Valencia (Claudino, 2016; Campo *et al.*, 2018) y que han servido de modelo para la formulación de actividades didácticas en los centros escolares en los que imparten docencia. En el diseño de estas actividades apareció de nuevo la barrera de la evaluación y del carácter interdisciplinar de los contenidos, aspectos que crean dudas en el profesorado, ya que les supone un conflicto entre sus principios de actuación y las rutinas asumidas previamente al ingreso en este proyecto (Cárdenas y Fonseca, 2020).

Otra de las consecuencias de esas carencias en la flexibilidad curricular es la que afecta al desarrollo de las salidas de campo y el trabajo de campo con el alumnado. Se trata de aspectos que ofrecen ciertas dificultades en su organización y posterior desarrollo, ya que se requiere la movilización de recursos personales y materiales. Esto concuerda con los obstáculos logísticos y de organización del profesorado señalados por Sousa *et al.* (2016) en su investigación sobre la representación docente de las salidas de campo. La legislación curricular y la misma planificación de una salida de campo empeoran otros elementos que no favorecen su desarrollo, como las carencias de recursos económicos y humanos, que terminan por trastocar el desarrollo y los objetivos de esta metodología activa de enseñanza, y pone de manifiesto el estudio de Sánchez (2021). Por tanto, se constata una evidente complejidad para que las salidas de campo se incardinan en las programaciones didácticas, aunque son de gran utilidad para incitar a que el alumnado reflexione sobre problemas sociales locales con trascendencia global.

La experiencia del profesorado en el proyecto Nós Propomos le ha ayudado a descubrir una serie de potencialidades del trabajo por proyectos y del APS, en particular. Los docentes han tomado conciencia de las

características sociales y profesionales que intervienen en el camino hacia la innovación escolar, adentrándose en algunos principios del modelo docente investigador (Pruzzo, 2014; Rincón y Rincón, 2000). Una parte de estas reflexiones ya se habían recopilado en publicaciones científicas del mismo profesorado participante en *Nós Propomos* a escala internacional (Clemente, 2020; Martínez y Campo, 2017; Rodríguez y Campo, 2018; Rodríguez y Claudino, 2018) con anterioridad al desarrollo de este estudio. Estos materiales curriculares ayudan al profesorado participante en este estudio a orientar la participación ciudadana del alumnado en el momento de diseñar las actividades, y coincide con lo que ha venido haciéndose en otros grupos de renovación pedagógica que han funcionado como proyectos curriculares (Ocampo y Valencia, 2019; Ramírez y Souto, 2017). De entre los elementos que forman los proyectos curriculares, la formación docente es un pilar para mejorar la innovación que se pretende impulsar mediante *Nós Propomos*.

Conclusiones

En este estudio se efectuó un análisis profundo de los elementos que intervienen en la formación del profesorado que desarrolla sus proyectos didácticos en el proyecto *Nós Propomos*. Esto no es un asunto frecuente respecto a las publicaciones científicas derivadas de este proyecto curricular, tan extendido a escala internacional. De modo similar, la información más abundante sobre el proyecto *Nós Propomos* estriba en mostrar los resultados de aprendizaje del alumnado, mientras que ha sido más difícil penetrar en el pensamiento docente que sigue trabajando con esta metodología didáctica.

La percepción a la que se alude en el título de la investigación se ha convertido en una representación social. El tamaño de la muestra y la coincidencia de resultados entre países, así como las similitudes en torno a la cosmovisión de las ciencias sociales y la enseñanza de problemas socioambientales respaldan esta afirmación. Pese a la abundante bibliografía científica acerca de enseñar ciencias sociales con base en problemas socialmente relevantes y otros postulados similares, este estudio demuestra que existen algunas barreras entre la didáctica de las ciencias sociales y ese enfoque problematizador, que deben tenerse en cuenta para proyectar estrategias didácticas relacionadas con la sostenibilidad y la nueva agenda educativa para los próximos años. No es suficiente que el profesorado reproduzca las temáticas o problemáticas que están en la agenda de las instituciones, si no es capaz de tomar conciencia de sus limitaciones en la formación docente y cuestionarse algunos comportamientos que forman parte de una representación que interfiere en su quehacer profesional.

Con todo lo expuesto anteriormente, se evidencia que la formación docente en el contexto del APS y Nós Propomos debe continuar según las orientaciones de los proyectos curriculares (Souto *et al.*, 2019). Esto es un asunto clave porque permite cuestionar la representación sobre las temáticas que el profesorado elige para diseñar sus proyectos didácticos, y se evita así la hegemonía de los problemas sociales urbanos frente a los de otros espacios geográficos de menor entidad, como se ha demostrado en Brasil (Bazzoli y Cardoso, 2019). Para lograr que se aúne la investigación académica con la innovación escolar se requiere que el profesorado universitario y el de educación secundaria puedan trabajar desde una óptica horizontal, como ya ha venido haciéndose en algunas regiones de Brasil y España que participan en Nós Propomos (Bazzoli *et al.*, 2017; Rodríguez y Campo, 2018). De esta forma, se garantizará el cumplimiento de promoción de la ciudadanía territorial que se ha defendido originalmente en Nós Propomos en Portugal (Rodríguez y Claudino, 2018; Claudino y Mendes, 2021) y se afianzará la fase de servicio del APS.

En síntesis, este estudio analizó algunos elementos relevantes de la formación docente en ciencias sociales según los efectos del proyecto Nós Propomos con repercusión en la enseñanza de problemas sociales. El profesorado de los tres países declaró su interés por esta metodología, pero se muestra relativamente reticente a cambiar sus hábitos de trabajo (formar equipos interdisciplinarios, reuniones con otros centros escolares, búsqueda de apoyo institucional...), sobre todo cuando se dan recomendaciones en los centros universitarios. En plena consonancia con Aramburuzabala (2013), sostenemos que estas barreras que apunta el profesorado son limitaciones propias del APS, que requieren del apoyo institucional y de las universidades como espacios de formación y de búsqueda de sinergias con los agentes locales que deben participar en la fase de servicio, para que esta metodología no se reduzca a un proceso más simple de voluntariado (Gezuraga, 2017).

Una de las limitaciones de esta investigación es la falta de comparación de estos resultados con los de profesorado de otros países participantes para obtener generalizaciones y analizar el aprendizaje del alumnado (revisión de trabajos, proyectos didácticos...), así como la mejora de la fase de servicio (implicando más directamente a las instituciones) para que se minimice la falta de vinculación entre la investigación y la innovación escolar (Curiel-Marín y Olmedo, 2019; Levstik y Tyson, 2008), con la intención de iniciar otro ciclo de formación y actuación docente más participativo. Esto debe hacerse con entrevistas y grupos de discusión en los que afloren explicaciones más detalladas de las fortalezas y las debilidades que encuentra el profesorado que forma parte de Nós Propomos y se compromete con la enseñanza de los problemas sociales, que cuenta con el apoyo del marco de la Agenda 2030.

Referencias

- Álvarez Castillo, J. L., Martínez Usarralde, M. J., González González, H. y Buenestado Fernández, M. (2017). Service-learnig in teacher training in Spanish universities. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/editorial.pdf>
- Balbir, R. (2016). *Geopolítica das cidades: velhos desafios, novos problemas*. Instituto de Pesquisa Económica Aplicada.
- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC.
- Bazzoli, J. A. y Cardoso, A. (2019). Nós propomos: uma análise sob a ótica da gestão social. En S. Claudino, X. M. Souto, M. A. Rodríguez, J. Bazzolli, R. Lenilde, C. Gengnagel, L. Mendes y A. Silva (eds.), *Geografia, educação e cidadania* (pp. 346-360). ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.
- Bazzoli, J. A., Costa, M. V. y Rocha, S. (2017). *Manual Nós Propomos*. Editora da Universidade Federal de Tocantins (EDUFT).
- Campo, B., Martínez, M. y Castellà, M. (2018). *Ens seguirem banyant en el Pou Clar? Unitat didàctica 1r ESO*. Nau Llibres.
- Cárdenas, D. M. y Fonseca, A. P. (2020). El profesor como constructor de conocimiento, una mirada que resignifica. *Educación y Ciudad*, 38, 35-46. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2313>
- Carrica, S. (2013). Aprendizaje y servicio: un buen medio de educación para el desarrollo. En L. Rubio, E. Prats y L. Gómez (eds.), *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad* (pp. 316-321). Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/46344>
- Castorina, J. A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza/aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicología da Educação*, 44, 1-13. <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20170001>
- Claudino, S. (2016). Projeto nós Propomos!: tentar mudar a educação geográfica em pequenos passos. En R. Sebastiá y E. M. Tonda (eds.), *La investigación e innovación en la enseñanza de la geografía* (pp. 661-667). Ediciones de la Universidad de Alicante.
- Claudino, S. y Mendes, L. (2021). Project "We Propose!" territorial citizenship and curricular innovation in Portuguese geographical education. *Didáctica Geográfica*, (22), 47-71. <https://doi.org/10.21138/DG.564>

- Claudino, S., Souto, X. M. y Araya, F. R. (2018). Los problemas socioambientales en geografía: una lectura iberoamericana. *Revista Lusófona de Educação*, 39(39), 55-73. <http://dx.doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle39.04>
- Claudino, S., Souto, X. M., Rodríguez M. A., Bazolli, J., Lenilde de Araújo, R., Gengnagel, C., Mendes, L. y Silva, A. (eds.) (2019). *Geografia, educação e cidadania*. zoe/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.
- Clemente, F. (2020). A importância do Projeto *Nós Propomos* para uma cidadania participativa. *Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II*, 6(11), 17-26. <http://dx.doi.org/10.33025/grgcp2.v6i11.2461>
- Curiel-Marín, E. y Olmedo, E. M. (2019). Definiendo el área de didáctica de las ciencias sociales mediante entrevistas a los expertos españoles en el área: la importancia de la complementariedad metodológica en evaluación de la investigación y en ciencimetría. *Publicaciones*, 49(2), 255-271. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i2.11347>
- Davies, I., Ching, Li., Kiwan, D., Peck, C., Peterson, A., Sant, E. y Waghid, Y. (2018). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5>
- Domingos, M. (2000). Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. En A. S. P. Moreira y D. C. Oliveira (eds.), *Estudos Interdisciplinares de Representação Social* (pp. 117-159). AB.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Estepa, J. y García Pérez, F. F. (2021). El modelo del profesor investigador en el aula del proyecto IRES. *ÍBER: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (100), 22-28.
- Evans, T. L. (2019). Competencies and pedagogies for sustainability education: A roadmap for sustainability studies program development in colleges and universities. *Sustainability*, 11(5526). <https://doi.org/10.3390/su11195526>
- Ferguson, T., Roofe, C. y Cook, L. D. (2021). Teacher's perspectives on sustainable development: The implications for education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 27(9), 1343-1359. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1921113>
- García Pérez, F. F. y Porlán, R. (2017). Los principios didácticos y el modelo didáctico personal. En R. Porlán (ed.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 93-104). Morata.
- García Romero, D. y Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XXI*, 22(2), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>
- García-Yepes, K. (2020). Papel del docente y de la escuela en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA). *Revista Colombiana de Educación*, 1(79). <https://doi.org/10.17227/rce.num79-7453>

- Gezuraga, M. (2017). El aprendizaje-servicio y su contribución a la función de extensión universitaria. *Desarrollo en la Universidad del País Vasco. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 5-18. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.001>
- González, N. y Santisteban, A. (2020). Alfabetización crítica para interpretar problemas sociales. *ÍBER: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 99, 39-45.
- Granados, J. y Medir, R. (2021). *Enseñar y aprender geografía para un mundo sostenible*. Octaedro.
- Guérin, L. J. F., Ploeg, P. A. y Sins, P. H. M. (2013). Citizenship education: The feasibility of a participative approach. *Educational Research*, 55(4), 427-440. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.844945>
- Hillyard, S. y Bagley, C. (2015). Community strikes back? Belonging and exclusion in rural English villages in networked times. *International Journal of Inclusive Education*, 19(7), 748-758. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.964569>
- Levstik, L. y Tyson, C. (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge.
- Lobato, A. (2013). Representaciones sociales y didáctica: construcción teórica de un espacio común. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 277-295. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m5-11.rsdc>
- López, J. I. (2000). Al otro lado de la academia: el conocimiento empírico del profesorado. *Revista de Educación*, 321, 245-268. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2000/re321/re321-15.html>
- López-Fernández, I. y Benítez-Porres, J. (2018). El aprendizaje servicio en la universidad: una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 195-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9127>
- Martínez-Odriá, A. (2007). *Service-learning* o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la Ciudadanía. *Bordón*, 59(4), 627-640. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36336>
- Martínez, M. y Campo, B. (2017). Saber geografía mediante un problema escolar: ¿nos seguiremos bañando en el Pou Clar? En D. García-Monteagudo, S. Ramírez y X. M. Souto (eds.), *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula* (pp. 141-152). Nau Llibres.
- Martínez, F. y Mercado, A. (2015). Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 17-32. <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-mtnzrizo-mercado.html>

- Mesa, M. (2019). La educación para la ciudadanía global y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una agenda para la transformación social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/10977>
- Miralles, P. y Molina, S. (2008). Docencia, innovación e investigación. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos títulos de posgrado de la Universidad de Murcia. En R. M. Ávila, M. Alcázar y M. C. Díez (eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (pp. 191-205). Universidad de Jaén.
- Moscovici, S. (2019). Trois présupposés sur les représentations sociales. En N. Kalampalikis (ed.), *Psychologie des représentations sociales* (pp. 9-16). Editions des Archives contemporaines.
- Ocampo, L. y Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 60-75. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.60>
- Öhrn, E. y Beach, D. (2019). *Young people's life and schooling in rural areas*. Tufnell.
- Ortega-Sánchez, D. y Jiménez-, A. (2019). Project-based learning through information and communications technology and the curricular inclusion of social problems relevant to the initial training of infant school teachers. *Sustainability*, 11(22), 6370. <https://doi.org/10.3390/su11226370>
- Ortega-Sánchez, D. y Olmos, R. (2018). Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las ciencias sociales. En M. A. Jara y A. Santisteban (coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 203-2014). Universidad Nacional del Comahue - Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ortega-Sánchez, D. y Pagès, J. (2017). Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de magisterio de Educación Primaria. *Investigación en la Escuela*, 93, 1-15. <https://hdl.handle.net/11441/71885>
- Ortega-Sánchez, D., Alonso, A. y Corbí, M. (2020). Socio-environmental problematic, end-purposes, and strategies relating to Education for Sustainable Development (ESD) through the perspectives of Spanish Secondary Education trainee teachers. *Sustainability*, 12(14), 5551. <https://doi.org/10.3390/su12145551>
- O'Siochru, C., Norton, L., Pilkington, R., Parr, E., Anderson, B. y Maslen, J. (2021). Active learning: How can you contribute to a collaborative action pedagogical research process? *Educational Action Research*, 29(2), 191-205. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1850495>

- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35, 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). *Les Qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2011/197111/quesocvivenciesoc_a2011.pdf
- Palacios, N. y Herrera, J. D. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 411-437. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m5-11.sspd>
- Palma, A. (2019). Caballos de Troya en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94, 145-162. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.73034>
- Prentice, M. y Robinson, G. (2010). *Improving student learning outcomes with service learning*. American Association of Community Colleges. <http://www.aacc.nche.edu/>
- Pruzzo, V. (2014). La enseñanza entre la praxis y la poiesis. Aportes a la didáctica general. *Revista Pilquen*, xvi(11), 1-13. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2103>
- Ramírez, S. y Souto, X. M. (2017). GEA-CLIO. La praxis escolar para mejorar la autonomía ciudadana. En D. García-Monteagudo, S. Ramírez y X. M. Souto (eds.), *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica de aula* (pp. 153-177). Nau Llibres.
- Rincón, D. y Rincón, B. (2000). Revisión, planificación y aplicación de mejoras. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 39, 51-73. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/31247>
- Ríos, D. y Herrera, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1073-1086. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201706164230>
- Rodríguez, M. A. y Campo, B. (2018). Soluciones escolares a los problemas ciudadanos. La experiencia de "Nos Propomos". *IBER: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 93, 22-28.
- Rodríguez, M. A. y Claudino, S. (2018). ¡Nosotros proponemos! *Ciudadanía, sostenibilidad e innovación geográfica ante los desafíos educativos de la sociedad*. Graó.
- Rodríguez, M. R. (2014). El aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 1, 95-113. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157
- Roz, C. C. y Pascual, I. (2021). Beneficios de la investigación-acción en un programa de formación docente. *REICE: Revista Iberoamericana*

- sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(2), 73-88. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.005>
- Sánchez, E. (2009). La práctica reflexiva, una pedagogía para formar profesionales. *Revista Temas*, 3, 61-86. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i3.784>
- Sánchez, J. (2021). La cohesión salida de campo y geografía como recurso educativo. *GeoGraphos: Revista Digital para Estudiantes de Geografía y Ciencias Sociales*, 12(132), 1-37. <https://doi.org/10.14198/GEOGRA2021.12.132>
- Santidrián, V. M. y López-Facal, R. (2011). Los “conflictos socialmente candentes” en el aula. *ÍBER: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- Santisteban, A. y González-Monfort, N. (2019). Education for citizenship and identities. En J. A. Pineda-Alfonso, N. de Alba-Fernández y E. Navarro-Medina (eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 551-567). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7110-0>
- Sanz, R., Serrano, A. y González, A. (2020). PISA: el precio pedagógico de una evaluación internacional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(e22), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e22.2673>
- Saraiva, J. (2007). *Habitus docente e representação social do “ensinar geografia” na Educação Básica de Teresina-Piauí* [Tesis de posgrado]. Programa Posgraduação em Educação. Universidade Federal Río Grande do Norte.
- Simmons, M., McDermott, M., Eaton, S. E., Brown, B. y Jacobsen, M. (2021). Reflection as pedagogy in action research. *Educational Action Research*, 29(2), 245-258. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1886960>
- Sousa, S. A., García, D. y Souto, X. M. (2016). Educación geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano. *Biblio3W: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XXI(1155), 1-22. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1155.pdf>
- Souto, X. M., Moreno, N. y Lastoria, A. (2012). La formación ciudadana en las sociedades tecnocráticas: una perspectiva crítica desde el Geoforo Iberoamericano de Educación. *Investigación en la Escuela*, 76, 65-76. <https://core.ac.uk/download/pdf/41577558.pdf>
- Souto, X. M., Palacios, N. y Rodríguez, L. A. (2019). Un congreso para imitar. Cuando el compromiso y la coherencia convergen. *Biblio3W, Revista Bibliográfica y de Ciencias Sociales*, XXIV(1279), 1-25. <https://doi.org/10.1344/b3w.0.2019.28493>
- Tapiero, E. (2015). Obstáculo epistemológico sistémico del sistema colombiano de formación de educadores. *Revista Colombiana de Educación*, 1(68), 267-291. <https://doi.org/10.17227/01203916.68rce267.291>

- Thénard-Duvier, F. (2008). *L'enseignement des questions socialement vives en histoire e géographie*. ADAPT.
- Tonge, J., Mycock, A. y Jeffery, B. (2012). Does citizenship education make young people betterengaged citizens? *Political Studies*, 60(3), 578-602. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2011.00931.x>
- Uribe, P. A. (2018). Percepción de los estudiantes de educación inicial frente al desarrollo de experiencias formativas en modalidad A+S. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 110-122. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1826>
- Walkington, H., Dyer, S., Solem, M., Haigh, M. y Waddington, S. (2018). A capabilities approach to higher education: Geocapabilities and implications for geography curricula. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(1), 7-24. <https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1379060>
- Wei, C. A., Brown, M. y Wagner, M. (2018). Pursuing the promise of case studies for sustainability and environmental education: Converging initiatives. *Case Studies in the Environment*, 2(1), 1-8. <https://doi.org/10.1525/cse.2018.001065>
- Wei, C. A., Deaton, M., Shume, T., Berardo, R. y Burnside, W. (2020). A framework for teaching socio-environmental problem-solving. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, (10), 467-477. <https://doi.org/10.1007/s13412-020-00603>

Anexo I. Datos de frecuencia de probabilidad normal de la enseñanza de problemas sociales

Eje X	CA	DESEM	CC	DESPO	IT	DEO
	FPM	FPM	FPM	FPM	FPM	FPM
-59,35	4,146E-10	7,659E-23	6,1682E-18	6,48516E-06	5,52711E-09	8,42262E-10
-55,98	1,877E-09	4,425E-21	1,50114E-16	1,22957E-05	1,84237E-08	3,3529E-09
-52,61	7,961E-09	2,137E-19	3,15731E-15	2,26992E-05	5,84703E-08	1,26032E-08
-49,24	3,161E-08	8,626E-18	5,7392E-14	4,08028E-05	1,76675E-07	4,47327E-08
-45,87	1,175E-07	2,91E-16	9,01616E-13	7,14157E-05	5,08274E-07	1,49919E-07
-42,50	4,091E-07	8,206E-15	1,22413E-11	0,000121708	1,3922E-06	4,7443E-07
-39,13	1,333E-06	1,934E-13	1,43639E-10	0,000201963	3,63066E-06	1,41767E-06
-35,76	4,07E-06	3,81E-12	1,45663E-09	0,000326322	9,01472E-06	4,00003E-06
-32,39	1,163E-05	6,273E-11	1,27663E-08	0,000513386	2,13108E-05	1,06571E-05
-29,02	3,112E-05	8,633E-10	9,66979E-08	0,000786441	4,79655E-05	2,68101E-05
-25,65	7,799E-05	9,93E-09	6,33002E-07	0,001173036	0,000102787	6,36859E-05
-22,28	0,000183	9,547E-08	3,5812E-06	0,001703651	0,000209716	0,000142848
-18,92	0,000402	7,672E-07	1,75101E-05	0,002409202	0,000407384	0,000302547
-15,55	0,0008269	5,153E-06	7,39922E-05	0,003317337	0,000753458	0,000605057
-12,18	0,0015927	2,893E-05	0,000270221	0,00444764	0,001326767	0,001142577
-8,81	0,0028726	0,0001357	0,000852881	0,005806217	0,002224396	0,002037327
-5,44	0,0048513	0,0005322	0,00232645	0,007380411	0,003550674	0,003430218
-2,07	0,0076713	0,0017446	0,00548448	0,00913464	0,005396237	0,005453414
1,30	0,0113586	0,0047798	0,011174123	0,011008445	0,007808229	0,008186554
4,67	0,0157479	0,0109455	0,019675587	0,012917669	0,010757106	0,011604318
8,04	0,0204439	0,0209493	0,029941821	0,014759307	0,014109765	0,015531877
11,41	0,0248509	0,0335135	0,039379028	0,016419934	0,017620795	0,01962972
14,78	0,0282855	0,0448108	0,044759789	0,01778691	0,020951378	0,023425567
18,15	0,0301457	0,0500795	0,043969076	0,018760881	0,023718166	0,026396842
21,52	0,0300835	0,0467791	0,037328703	0,019267688	0,02556413	0,028086632
24,88	0,0281108	0,0365223	0,027388909	0,019267688	0,026233867	0,028218453
28,25	0,0245957	0,023833	0,017367721	0,018760881	0,025631557	0,026770259
31,62	0,0201505	0,0129991	0,009518033	0,01778691	0,023843449	0,023980475
34,99	0,015458	0,005926	0,004508041	0,016419934	0,0211176	0,020283778
38,36	0,0111035	0,002258	0,00184529	0,014759307	0,017807437	0,016200401
41,73	0,0074681	0,0007191	0,000652797	0,012917669	0,014296828	0,012217673
45,10	0,0047033	0,0001914	0,000199585	0,011008445	0,01092847	0,008700357
48,47	0,0027735	4,259E-05	5,27367E-05	0,00913464	0,007953539	0,005850211
51,84	0,0015315	7,92E-06	1,2043E-05	0,007380411	0,005511158	0,003714427
55,21	0,0007918	1,231E-06	2,3768E-06	0,005806217	0,003635856	0,002226885

	CA	DESEM	CC	DESPO	IT	DEO
Eje X	FPM	FPM	FPM	FPM	FPM	FPM
58,58	0,0003833	1,599E-07	4,05404E-07	0,00444764	0,002283768	0,001260636
61,95	0,0001738	1,736E-08	5,97611E-08	0,003317337	0,001365773	0,000673857
65,32	7,376E-05	1,576E-09	7,61352E-09	0,002409202	0,000777654	0,000340119
68,68	2,931E-05	1,195E-10	8,38279E-10	0,001703651	0,000421576	0,000162099
72,05	1,091E-05	7,579E-12	7,97679E-11	0,001173036	0,000217594	7,29484E-05
75,42	3,802E-06	4,017E-13	6,56E-12	0,000786441	0,00010693	3,09983E-05
78,79	1,24E-06	1,779E-14	4,66247E-13	0,000513386	5,00302E-05	1,24378E-05
82,16	3,79E-07	6,586E-16	2,86394E-14	0,000326322	2,22868E-05	4,71234E-06
85,53	1,084E-07	2,038E-17	1,52037E-15	0,000201963	9,45244E-06	1,68584E-06
88,90	2,904E-08	5,271E-19	6,97541E-17	0,000121708	3,817E-06	5,69482E-07
92,27	7,284E-09	1,139E-20	2,76584E-18	7,14157E-05	1,46751E-06	1,81648E-07
95,64	1,711E-09	2,059E-22	9,47808E-20	4,08028E-05	5,37182E-07	5,471E-08
99,01	3,762E-10	3,109E-24	2,80705E-21	2,26992E-05	1,87216E-07	1,55593E-08
102,38	7,747E-11	3,924E-26	7,18482E-23	1,22957E-05	6,21222E-08	4,17827E-09
105,75	1,494E-11	4,14E-28	1,58934E-24	6,48516E-06	1,9626E-08	1,05947E-09



Líneas divisorias en la crianza, enseñanza y cuidado de la primera infancia: explorando la fragmentación y las desigualdades desde una perspectiva sistémica

Dividing Lines in Parenting, Teaching and Care in Early Childhood: Exploring Fragmentation and Inequalities from a Systemic Perspective

Linhas divisórias na criação, ensino e cuidado da primeira infância: explorando a fragmentação e as desigualdades sob uma perspectiva sistêmica

Jenifer Guevara* 
Carolina Semmoloni** 

Para citar este artículo: Guevara, J. y Semmoloni, C. (2024). Líneas divisorias en la crianza, enseñanza y cuidado de la primera infancia: explorando la fragmentación y las desigualdades desde una perspectiva sistémica, *Revista Colombiana de Educación*, (90), 33-55.
<https://doi.org/10.17227/rce.num90-14444>



Recibido: 27/08/2021
Evaluado: 27/10/2022

pp. 33-55

N.º 90

* Doctora en Educación (UdeSA) Early Childhood Research Center, Dublin City University.
jennifer.guevara@dcu.ie
** Doctoranda en Educación (UdeSA) Early Childhood Research Center, Dublin City University.
carolina.semmoloni@dcu.ie

Resumen

A pesar de las persistentes críticas a la división entre educación y cuidado, según la investigación, las políticas y prácticas, continúan trazándose líneas divisorias entre la crianza, enseñanza y cuidado (cec) de la primera infancia (pi). Estos bordes se enfrentan con perspectivas que van más allá de la sectorialización del campo y que tienden hacia enfoques holísticos e integrales. Desde una perspectiva sistémica, en el presente artículo se explora la noción de líneas divisorias como una herramienta teórica para interrogar a los sistemas de cec, superando la mirada sectorial y la falsa oposición que divide educación y cuidado. El artículo, respaldado por un análisis empírico de las líneas divisorias existentes en el sistema cec en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), examina dónde y cómo se dibujan estos bordes en la arquitectura institucional, en la esfera discursiva y en el territorio. El análisis arroja luz sobre la fragmentación y las desigualdades en los sistemas cec, un problema persistente en Argentina y América del Sur.

Palabras clave

primera infancia; crianza; enseñanza; cuidado; derecho a la educación; oportunidades educativas

Keywords

early childhood; education; care; education rights; educational opportunities

Abstract

Despite persistent criticism of the division between education and care, from research, policies, and practices continue to draw dividing lines between early childhood (ec) and early childhood, education and care (ecec). These borders are increasingly challenged by perspectives that move beyond the sectorialization of the field towards more holistic and integrated approaches. From a systemic perspective, this article explores the notion of borderlines as a theoretical tool to question ecec systems, moving beyond sectorial perspectives and the false opposition that separates education and care. The paper is supported by an empirical examination of borderlines in the ecec system in the city of Buenos Aires. In this manner, it examines where and how borderlines are drawn in the institutional architecture, the discursive sphere, and the territory. Lastly, the analysis sheds new light on fragmentation and inequalities in ecec systems, a pressing problem not only in Argentina but also in South America.

Resumo

Apesar das críticas persistentes à divisão educação-cuidado, desde a pesquisa, as políticas e as práticas continuam a traçar as linhas entre criação, ensino e cuidado (cec) na primeira infância (pi). Essas fronteiras são cada vez mais desafiadas por perspectivas que vão além da setorialização do campo e que tendem a abordagens holísticas e integrais. A partir de uma perspectiva sistêmica, este artigo explora a noção de linhas divisorias como ferramenta teórica para questionar aos sistemas de cec, superando a perspectiva setorial e a falsa oposição que faz uma divisão entre educação e cuidado. O artigo se apoia em uma análise empírica das linhas divisorias existentes no sistema cec da Cidade Autónoma de Buenos Aires (Argentina). Dessa forma, se examina onde e como essas fronteiras são desenhadas na arquitetura institucional, na esfera discursiva e no território. Finalmente, a análise lança luz sobre a fragmentação e as desigualdades nos sistemas de cec, um problema persistente tanto na Argentina quanto na América do Sul.

Palavras-chave

criação; ensino; cuidado; primeira infância; direitos à educação; oportunidades educacionais

Introducción

Con el cambio de siglo, las políticas para la primera infancia (PI) se han convertido, a nivel mundial, en un área de creciente prioridad para los gobiernos. En los hemisferios norte y sur, este interés político ha llevado al diseño e implementación de diversos programas de crianza, enseñanza y cuidado (CEC).¹ En su mayoría, estas iniciativas se centraron en ampliar el acceso, lo cual implicó un aumento significativo en el número de niñas y niños² cobijados (Staab, 2010). El foco en la creciente ampliación de las tasas de cobertura eclipsó la discusión de políticas vinculadas a su organización.

En América del Sur, la ampliación de acceso responde a una creciente diversidad de programas de CEC (Adlerstein y Pardo, 2017). Como sedimentos de distintos momentos e iniciativas políticas, estos sucesivos programas se superpusieron unos sobre otros (Turgeon, 2014). El resultado es un mapa fragmentado: coexisten una heterogeneidad de espacios de crianza, enseñanza y cuidado (en adelante, espacios CEC)³ que conviven bajo la rectoría de diferentes niveles (nacional, provincial y municipal) y sectores de gobierno (desarrollo social, educación, salud). En la región más desigual del mundo, la oferta tiende a reforzar las desigualdades preexistentes al ofrecer experiencias de diferente calidad a niños y niñas de entornos socioeconómicos muy dispares (Kulic *et al.*, 2017).

Sin embargo, los estudios que arrojan luz sobre el mapa completo de espacios CEC son escasos, especialmente en Sudamérica (Guevara *et al.*, 2020). Este artículo contribuye a llenar ese vacío a través de la exploración de la noción de líneas divisorias para comprender la fragmentación y las desigualdades en los sistemas CEC. La hipótesis de este trabajo es que

- 1 Los sistemas de la PI en su conjunto incluyen una gama de programas para los niños, niñas y sus familias desde el embarazo hasta la escuela primaria. Estos programas incluyen no solo la provisión de instituciones destinadas a la crianza, enseñanza y cuidado, sino también licencias familiares, programas para padres y madres, transferencias de ingresos y atención médica. En este documento se hace referencia al sistema de CEC y se enfoca exclusivamente en los espacios CEC, sin perder de vista que forman parte de un sistema más amplio destinado a garantizar los derechos y las necesidades de los niños y niñas.
- 2 El uso de un lenguaje que no discrimine, que no reproduzca estereotipos sexistas y que permita visibilizar todos los géneros es una preocupación de las autoras. Puesto que no hay acuerdo sobre la manera de hacerlo en castellano, se visibiliza el género cuando la situación comunicativa lo requiere, y no se visibiliza cuando no se necesita.
- 3 Los espacios de crianza, enseñanza y cuidado (espacios CEC) se conceptualizan aquí como espacios físicos donde adultos interactúan con niñas y niños entre 0 y 6 años a los que no están unidos por vínculos de parentesco, con el fin de contribuir a su crianza, enseñanza y cuidado según una determinada selección, organización y secuenciación de saberes con distinto grado de formalización y reconocimiento de la existencia de esa estrategia (Florito *et al.*, 2020).

las políticas para la PI deben examinarse desde una perspectiva holística e integral, que tenga en cuenta el amplio espectro de instituciones destinadas a la crianza, enseñanza y cuidado en un territorio determinado.

En este artículo se adopta un enfoque sistémico para la investigación, que contempla la complejidad del contexto en todos los niveles de los sistemas CEC. Los enfoques sistémicos se encuentran en incipiente desarrollo en el campo de la PI. Este documento se ubica dentro del “giro sistémico” (Urban *et al.*, 2018), que reconoce que la CEC no existe en el vacío sino más bien en un sistema que –si es competente– conecta las políticas, las prácticas y la investigación a través de sus diferentes actores. En este artículo, los sistemas CEC se conceptualizan como rompecabezas, compuestos por piezas que solo pueden entenderse teniendo en cuenta el sistema más amplio al que pertenecen.

En este artículo se explora la noción de líneas divisorias como una herramienta analítica que puede contribuir a la perspectiva sistémica, a partir del estudio del caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Argentina. Mediante el análisis empírico, se indaga dónde se dibujan los bordes en el sistema CEC y cómo contribuyen a la fragmentación y la ampliación de las desigualdades. Las líneas divisorias existentes se examinan a través de tres dimensiones complementarias: institucional, discursiva y territorial. Luego, se discuten las implicancias para las políticas de PI, la investigación y la justicia social.

Sectorialización y sistemas CEC

A pesar de las persistentes críticas a la separación entre educación y cuidado, dentro de los sistemas CEC se siguen trazando líneas divisorias. La falsa dicotomía entre educación y cuidado continúa siendo recreada por los diseñadores de política y por las y los investigadores. De hecho, la sectorialización es una de las características distintivas del campo de la PI. Como Robertson (2011) explica,

la sectorialización hace referencia a un conjunto de instituciones y actores cuyas actividades están agrupadas [...] y consiste en el [...] límite que define lo que está dentro y lo que está fuera de lo que se llama a sí mismo “el sector” [...]. Los límites, la gestión de límites, el establecimiento de normas internas y la reproducción de normas ayudan a hacer visible quién puede considerarse un actor legítimo y quién debe ser excluido (p. 293).

Por tanto, la sectorialización es un proceso de aislamiento que implica la “cajanegrización” (invisibilización) de lo que queda por fuera de sus límites. En este contexto, las investigaciones y las políticas tienden a reflejar una sola “cara de la moneda”: la “educación” o el “cuidado”. Como

sugiere Urban (2010), la concepción de “nosotros” y de “ellos” –el otro generalizado– ha sido durante mucho tiempo una configuración clave en la narrativa de la educación de la PI.

Esta configuración del campo de la PI ha tenido un gran impacto en la investigación, las políticas y las prácticas. En primer lugar, ha reforzado la existencia de enfoques desarticulados y aislados, cuestionados por numerosos académicos (Adlerstein y Pardo, 2017; Urban *et al.*, 2019). En la investigación de la PI, se generó el desarrollo de esferas disciplinarias que tienden a interactuar solo con aquellos que se encuentran dentro de su “sector”. Los enfoques fragmentados también siguen dominando el ámbito de la política de la PI. La provisión de CEC generalmente se divide en una multitud de programas desconectados bajo la rectoría de sectores y carteras de gobierno desarticuladas entre sí. Así, los escasos estudios existentes no logran problematizar las divisiones históricas y hacen que la fragmentación sea invisible.

En segundo lugar, esta configuración ha contribuido a la construcción de dicotomías que tienden a subestimar la complejidad del sistema. La sectorialización parece haber atrapado el campo de la PI (o bien alguna de sus partes) para hacer una separación entre educación y cuidado. Las diferencias teóricas complejas entre los conceptos de educación y cuidado, en general, se han traducido en definiciones dicotómicas y simplistas. Esta simplificación ha dado como resultado una visión reduccionista del sistema, compuesto por dos sectores opuestos (los sectores de “educación” y los sectores de “cuidado”). Esta diferenciación invisibiliza otras configuraciones (más fragmentadas). Siguiendo esta lógica, las políticas y las prácticas de CEC, a menudo, se conciben desde esta perspectiva: los espacios y los trabajadores CEC “educan” o “cuidan” a niñas y niños.

Sin embargo, la educación y el cuidado –o la crianza, enseñanza y cuidado, como Broström (2006) lo refina con lucidez– no pueden separarse ni en la política, ni en la investigación. Más allá de la fragmentación institucional, estas son acciones indivisibles en la acogida de niños y niñas. Esta falsa dicotomía se fortalece en contextos anglohablantes, en los que generalmente se comprende que la educación está sujeta a los entornos escolares, donde se enseñan ciertos contenidos y habilidades (medibles) a niños y niñas. En los idiomas latinos, la educación se entiende como un fenómeno holístico en el sentido más amplio de socialización (Cardini *et al.*, 2017). Por tanto, el cuidado y la crianza son componentes de la enseñanza fundamentales de la educación y no deben referirse o investigarse como fenómenos o sectores separados.

En el presente artículo se analiza la provisión de “educación” y “cuidado” como una parte de un sistema destinado a brindarles a los niños y las niñas la acogida a nuestro mundo. La perspectiva sistémica comprende

la naturaleza holística de la crianza, enseñanza y cuidado de la PI, sin perder de vista las diversas piezas que conforman este rompecabezas. Los sistemas CEC pueden ser más o menos coherentes o “competentes”, como sugiere Urban (2014). Puede haber límites más o menos fuertes dentro de estos. Esta perspectiva no excluye del análisis a la sectorialización, sino que la comprende a través de sus efectos, es decir, a través de cómo crea y refuerza los límites dentro de los sistemas.

Las líneas divisorias en los sistemas CEC

El estudio de las líneas divisorias se ha movilizadod recientemente más allá del campo de la geografía. La investigación contemporánea sobre las fronteras y los bordes involucra una variedad de disciplinas y campos de estudio en las ciencias sociales (Newman, 2006). Lejos de ser el límite exterior de los territorios, dondequiera que haya movimiento de personas o cosas hay líneas divisorias: “las líneas divisorias se dispersan por todas partes un poco” (Balibar *et al.*, 2002, p. 71). Las líneas divisorias no solo delimitan bordes, sino que también simbolizan una práctica social de diferenciación: una práctica de b/orde(n) (Van Houtum y Van Naerssen, 2002). Las líneas divisorias se (re)construyen todos los días a través de tecnologías de borde, de bordes que ordenan quién pertenece y quién no, que separan a “nosotros” de “ellos”, que delimitan quiénes son incluidos y quiénes excluidos (Yuval-Davis, 2006). Forman parte de las políticas de inclusión/exclusión, que aquí se entienden “como un recurso discursivo que construye, afirma, justifica o resiste formas de inclusión/exclusión socioespacial” (Antonsich, 2010, p. 645).

El estudio de las líneas divisorias se relaciona con su generación –el proceso de elaboración y mantenimiento de bordes– como con una dinámica que tiene el derecho de distinguir lo “incluido” y lo “excluido” (Newman, 2016). Siguiendo a Newman, no solo el proceso de generación de bordes, sino también su forma de relacionarse con el orden debe constituirse en objeto de investigación analítica. La cotidiana generación de líneas divisorias implica ordenar: hay una interacción entre la creación de divisiones y el orden social. En otras palabras, las líneas divisorias no solo segmentan, sino que también estratifican a la sociedad. Como Guentner *et al.* (2016) las definen: “Fragmento en inglés [las prácticas de generación de líneas divisorias son medidas tomadas por instituciones estatales [...] que delimitan categorías de personas para incorporar a algunas y excluir a otras, en un orden social específico]”.

En este artículo se explora la noción de líneas divisorias como una herramienta analítica para abordar las desigualdades en los sistemas CEC, es decir, una herramienta para descubrir sistemas de poder e injusticias. Así, busca separarse aquellos análisis sectoriales que han hecho invisibles las

líneas divisorias al “cajanegrizar” el sistema. En la PI, las desigualdades se han estudiado principalmente como brechas en el acceso a los espacios CEC –véanse, por ejemplo, Bassok *et al.* (2016) y Magnuson y Waldfogel (2016)–. Las desigualdades sistémicas en el campo de la CEC se han explorado principalmente desde la óptica de los sistemas y regímenes de cuidado –véanse, por ejemplo, Faur (2010; 2011), y Palriwala y Neetha (2011)–. Estos estudios generalmente se centran en las necesidades de cuidado de las familias y, en última instancia, de las mujeres, ya que por razones culturales continúan siendo las principales responsables del cuidado. Los resultados de estas investigaciones contribuyen a comprender la estratificación del cuidado en las sociedades contemporáneas, pero pierden de vista “el otro lado de la moneda”; es decir, abordan el problema desde una perspectiva sectorial.

En lo que sigue, las líneas divisorias se estudian en tres dimensiones distinguibles pero entrelazadas entre sí: la institucional, la discursiva y la territorial. Estas categorías no son neutrales sino intencionalmente elegidas para señalar los bordes y apuntalar las desigualdades en los sistemas CEC. Permiten demostrar cómo las líneas divisorias definen diferentes categorías de instituciones, agentes y territorios. El análisis de la arquitectura institucional arroja luz sobre las líneas divisorias invisibilizadas bajo la organización de la provisión de la CEC a nivel estatal. La dimensión discursiva hace visible la esfera simbólica que define a los destinatarios de los diversos programas y espacios CEC. Si las líneas divisorias institucionales iluminan la diferenciación de las instituciones, los discursivos muestran que estos espacios están orientados a diferentes grupos sociales. Siguiendo a Van Houtum (2017), en el discurso “las agrupaciones sociales y las distinciones entre ellas son creadas y mantenidas” (p. 20). Finalmente, el elemento territorial les agrega a las líneas divisorias institucionales y discursivas una demarcación más formal que es visible en el paisaje. Los bordes a menudo son espaciales y se relacionan con una territorialidad específica: la pertenencia y la exclusión están inextricablemente territorializadas. Al final del día, como argumenta Antonsich (2010), quién pertenece y quién no está inscrito en el paisaje.

Metodología

La naturaleza de este artículo es exploratoria y argumentativa. Por un lado, explora nuevos horizontes dentro de las perspectivas sistémicas emergentes en el campo de la PI que reclaman la naturaleza integrada de crianza, enseñanza y cuidado (Urban, 2014). También explora las líneas divisorias como una herramienta teórica –un elemento para incluir en la caja de herramientas de los sistemas de la PI, en el sentido foucaultiano– para comprender el orden social y el establecimiento de bordes dentro

de los sistemas CEC. Por otro lado, construye un argumento en torno a las desigualdades: la sectorialización y los enfoques fragmentados tienden a ocultar las desigualdades presentes en los sistemas CEC. Asimismo, el examen empírico de la disposición de la CEC en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA) proporciona una base para desarrollar en mayor profundidad este argumento.

Para esto, se presentan los espacios CEC para las niñas y los niños más pequeños (de cero a tres) en CABA. Mientras se escribe este artículo, CABA es el único distrito argentino con datos completos, públicos y confiables sobre los espacios CEC. A nivel nacional, no existen datos de inscripción actualizados que comprendan todos los tipos de instituciones CEC para todos los grupos de edad (Steinberg *et al.*, 2019). Para los propósitos de este artículo, se organiza el rompecabezas de espacios CEC en tres piezas principales: las instituciones oficiales del sistema escolar (jardines maternos y jardines de infantes), las instituciones no oficiales y las instituciones dependientes de desarrollo social (Centros de Desarrollo Infantil, Espacios de Primera Infancia, entre otros). Cabe señalar que la arquitectura institucional de los espacios CEC es mucho más compleja (es decir, dentro del área de bienestar social es posible encontrar muy diversos tipos de instituciones). Una descripción detallada de las características de todos los espacios CEC disponibles en CABA está más allá del alcance de este artículo y puede encontrarse en investigaciones anteriores (Snaider, 2014; Argüello, 2018). Se excluyen aquí los espacios relacionados con el desarrollo infantil que no están orientados a las niñas y los niños más pequeños (como las Casas de Niñas, Niños y Adolescentes), o no ofrecen una actividad diaria a cargo de un/a trabajador/a CEC (Juegotecas Barriales, Centros Lúdicos y Centros de Acción Familiar, entre otros).

El análisis se basa en datos públicos secundarios disponibles en los sitios web oficiales del Ministerio de Educación y del Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat de CABA. Asimismo, se apoya en investigaciones anteriores (Snaider, 2014; Argüello, 2018; Marzonetto, 2016; Repetto *et al.*, 2012; Steinberg *et al.*, 2019), así como en el análisis de contenido y discurso de datos secundarios. En particular, se analizan nueve documentos que regulan los diferentes espacios CEC en CABA: el Diseño Curricular para la Educación Inicial: niños de 45 días a 2 años (Resolución N.º 1332, 2016); el Reglamento Escolar (Resolución N.º 4776 [Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2009]); el reglamento de ingreso y funcionamiento de los Centros de Desarrollo Infantil (Resolución N.º 114 [Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat de la Ciudad de Buenos Aires, 2010]); la creación de “Centros de PI” (Decreto N.º 306 [Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009]); el manual de procedimiento del programa de Centros de PI (Resolución N.º 407 [Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat de la Ciudad de Buenos Aires, 2013]); y las secciones

del sitio web del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (GCABA) relacionadas con estas cuestiones (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2019a; 2019b; Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat, 2019a; 2019b).

Finalmente, se mapean todos los espacios CEC anclados en CABA. El mapa que resulta combina cuatro registros diferentes que localizan a los espacios CEC en la jurisdicción: el registro de instituciones de educación para la PI, el registro de instituciones no oficiales, el registro de Centros para el Desarrollo Infantil y el registro de Centros de la PI. El mapa se desarrolló con la tecnología de Google Maps. Siguiendo a Steinberg y Tófaló (2018), el mapa identifica cuatro escenarios socioeconómicos en la ciudad. Luego, señala los 699 espacios CEC en CABA para hacer visible por primera vez el paisaje completo.

Las líneas divisorias institucionales

Dentro de la región, Argentina tiene uno de los sistemas de bienestar más grandes, que coexiste con altos niveles de segmentación y estratificación en diferentes sectores (Pribble, 2013). La crianza, enseñanza y cuidado de la PI no es una excepción: diferentes tipos de instituciones coexisten y reciben a diferentes grupos sociales (Cardini *et al.*, 2017; Marzonetto, 2016).

La organización de los espacios CEC en Argentina, en general, y en CABA, en particular, es un conjunto complejo de diferentes piezas sedimentadas con el tiempo. Es decir, la actual arquitectura institucional de los espacios CEC es el resultado de un proceso de sedimentación de dos siglos de políticas CEC y respuestas locales.

Las piezas más visibles del rompecabezas CEC son las instituciones oficiales del sistema educativo. Por lo general, estos espacios se denominan “instituciones educativas” o de “educación formal”,⁴ pero probablemente lo que mejor los define es el hecho de ser reconocidos oficialmente como una parte del sistema educativo. En Argentina, la educación inicial es el primer nivel del sistema educativo, y se compone de jardines maternos, que reciben a niños y niñas desde los 45 días hasta los tres años, y por jardines de infantes, destinados a los niños y niñas de los tres a los cinco años.

El reconocimiento de los jardines maternos como una parte de la educación inicial es relativamente reciente: data de 1983 en CABA y es aún más reciente a nivel nacional (Ministerio de Educación, 2006). Como una

4 Estas definiciones se evitan explícitamente. Primero, porque la educación no se limita a la adquisición de habilidades formales. La educación puede (y debe) ser un componente de cualquier programa para la PI, no solo de las instituciones administradas por el Ministerio de Educación. En segundo lugar, porque el término “formal” es muy controversial y sugiere que el resto de las instituciones carecen de formalidad, un argumento que no puede sostenerse al menos en el caso de CABA.

parte del sistema educativo, los jardines maternos deben cumplir los mismos estándares (personal, plan de estudios, infraestructura, seguridad, entre otros) que el resto de las instituciones de todos los niveles que conforman el sistema escolar. Como consecuencia, los jardines maternos están dirigidos por docentes calificados/as, empleados/as en condiciones de trabajo estable, que reciben orientación de los/as supervisores/as del nivel del distrito, y se desempeñan según los lineamientos curriculares vigentes.

Los departamentos subnacionales de educación son sus órganos rectores (en este caso, el Ministerio de Educación de CABA), a pesar de que estos entornos pueden ser provistos y/o financiados por el Estado nacional o por organismos privados. En CABA, los 123 jardines maternos estatalmente administrados (donde el Estado proporciona y financia esta oferta) y los 303 de gestión privada (donde la provisión es privada y podrían tener algún apoyo estatal), reciben 18355 y 22718 niños y niñas, respectivamente⁵.

La segunda pieza del rompecabezas se compone de los espacios provistos por el Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat. Los servicios de bienestar social generalmente tienen menos regulaciones y menos garantías de calidad, en comparación con los dependientes del sistema educativo. Por ejemplo, mientras que los jardines maternos siguen un plan de estudios y reciben apoyo pedagógico para implementarlo, se supone que los dependientes del área de desarrollo social están “orientados” por el plan de estudios, pero no reciben orientación pedagógica (Repetto *et al.*, 2012). En CABA, el personal que se desarrolla en estos espacios generalmente tiene una calificación en el campo de la crianza, la enseñanza y el cuidado, pero es contratado en condiciones de trabajo precarias que no coinciden con las de las y los docentes en el sistema educativo (Marzonetto, 2016; Vinocur y Mercer, 2018).

Hasta aquí, el sistema se asemeja a los límites dicotómicos entre la educación y el cuidado, descritos en las secciones anteriores. Siguiendo la bibliografía existente, los espacios dependientes de la cartera de Desarrollo Humano son solo una parte de un conjunto de políticas sectoriales dirigidas a niños, niñas y familias en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica. En este sentido, parecen seguir la lógica de las políticas compensatorias para familias, niños y niñas vulnerables, que ha sido criticado por constituir “servicios pobres para niños pobres” (Rozengardt, 2017; Faur, 2010). Sin embargo, una mirada más profunda trae mayor complejidad a esta imagen. Primero, dentro de los entornos de desarrollo social se pueden identificar dos tipos de instituciones: los Centros de Desarrollo Infantil (CEDI) y Espacios de Primera Infancia (EPI).

5 Cifras de la matrícula de 2015, último año en el que pudieron compararse los datos entre todos los diferentes espacios, siguiendo a Argüello (2018).

Los CEDI se remontan a los años 1980: son antiguas guarderías transformadas en Centros para el Desarrollo Infantil como resultado de la Ley Nacional N.º 26233. De los veinte CEDI que en CABA reciben a 1066 niños, una cuarta parte se dedica a los hijos e hijas de funcionarios públicos, y el resto prioriza la entrada de acuerdo con un índice de vulnerabilidad desarrollado *ad hoc*. La regulación existente establece estándares básicos, como instalaciones adecuadas, salud, seguridad y nutrición; ratios adecuados adulto-niño; y un seguimiento individual del desarrollo de cada niño o niña. En los CEDI, las niñas y niños no están a cargo de adultos con formación docente, sino de promotores sociales a quienes no se les exige (ni se espera) que trabajen siguiendo los diseños curriculares existentes.

Por el contrario, los EPI son relativamente nuevos dentro del rompecabezas de espacios CEC: son antiguas organizaciones de base comunitaria, transformadas por el Estado en 2008 a partir del programa de Espacios de Primera Infancia. En este esquema, la provisión subcontrata a organizaciones comunitarias. Estas instituciones son heterogéneas y dependen en gran medida de las características y posibilidades de cada proveedor. En CABA, 76 EPI reciben a 7743 niños y niñas de hogares socialmente vulnerables. En estos espacios, niños y niñas son recibidos por docentes de educación inicial titulados o en formación, de quienes se espera que trabajen siguiendo los lineamientos curriculares, pero son contratados en condiciones inestables y de baja remuneración.

La diferenciación entre estos dos tipos de provisión dentro del ámbito del desarrollo social supera la división entre educación y cuidado, y conduce a la dificultad de abrazar la complejidad. Por ejemplo, los EPI y los jardines maternos contratan docentes de educación inicial, mientras que los CEDI no lo hacen. Al mismo tiempo, los jardines maternos y los CEDI proporcionan condiciones de trabajo estables, mientras que los EPI no. Para agregar aún más complejidad, según Argüello (2018), la mayor inversión por niña/o se coloca en los CEDI (USD18000 por año en 2016), seguidos por los jardines maternos (USD9000) y los EPI (USD7000). Entonces, ¿dónde se dibujan los límites? ¿Es realmente entre la educación y el cuidado? La noción de sedimentos políticos cobra entonces especial importancia en este análisis.

La pieza final del rompecabezas de espacios CEC aporta aún más complejidad. Probablemente porque no “pertenecen” a ninguno de los “sectores”, las instituciones no oficiales han recibido poca atención de las y los investigadores (Cardini *et al.*, 2017). Los espacios no oficiales (instituciones no incorporadas a la enseñanza oficial) son entornos privados que no cumplen los estándares para ser reconocidos por el Ministerio de Educación como instituciones educativas oficiales. Esto puede deberse a situaciones muy diversas, desde condiciones de infraestructura deficientes

(por ejemplo, problemas de seguridad o sanitarias, el tamaño de las aulas o ventanas) hasta la falta de cumplimiento de los estándares de los lineamientos curriculares (por ejemplo, enfoques pedagógicos alternativos).

En CABA, un reglamento específico (Ley N.º 621, 2001) sancionó que estos espacios deberían estar bajo la supervisión de las autoridades educativas y estableció un registro para identificarlos (Registro de Institutos Educativos Asistenciales [RIEA]). Durante el 2015, 179 espacios no oficiales según el registro permanente, y 94 con un número de registro temporal⁶, recibieron a 18333 niños y niñas en CABA (Dirección General de Estadística y Censos, 2015). Esto significa que la pieza más invisible del rompecabezas es, en términos de inscripción, tan importante como los jardines maternos estatales, y mucho más importante que los CEDI y los CPI.

La Ley N.º 621 también establece que los servicios no oficiales requieren contratar educadoras/es calificadas/os, ratios establecidas entre adultos/as y niños/as, así como para el personal auxiliar, ciertos equipos de acuerdo con la edad de niños y niñas, condiciones de salud (por ejemplo, los espacios de alimentación y cambiado deben estar a una distancia segura uno del otro) e infraestructura en concordancia con el código de construcción.

Aunque se sabe poco sobre estos espacios, hay un límite trazado entre ellos y las instituciones oficiales. La regulación menciona explícitamente que los espacios no oficiales deben exhibir un claro mensaje a las familias en la puerta indicando que no han sido incluidos dentro del sistema educativo oficial (Ley N.º 621, art. 16). La intención normativa parece que es responsabilidad de las familias elegir entre una institución de “primera y segunda clase”, en lugar de ser responsabilidad del Estado garantizar una crianza, enseñanza y cuidado universal y de calidad para todas las niñas y los niños. Paralelamente, las familias, niños y niñas en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica están excluidos de los espacios oficiales y no oficiales, y son destinatarios de instituciones específicas dependientes de la cartera de desarrollo social. Este argumento se explorará en la esfera discursiva, en la siguiente sección.

A pesar de las historias y regulaciones específicas, existen algunas diferencias fundamentales entre estas distintas piezas del rompecabezas de espacios CEC. Se parecen a la “división paradigmática” pero, al mismo tiempo, requieren un análisis más complejo. La línea divisoria no parece estar establecida entre dos “sectores” dominantes que crean un borde entre ellos, protegiendo ambos espacios. Más bien, es una línea divisoria fuerte que preserva el sistema educativo en su espacio. No es accidental

6 Cuando ingresan en el registro, las instituciones reciben un número provisional. Después de dos visitas de supervisión consecutivas exitosas, se les da un número de registro permanente.

que se requiera que las instituciones no oficiales muestren a la entrada de sus edificios una señal que indique que no son reconocidos como una parte del sistema educativo.

Además, esta relación de poder define niveles de visibilidad. Como Robertson (2011) sugiere, las líneas divisorias son “medios para definir qué entidades e identidades se hacen visibles y gobernables” (p. 286). En este caso, la arquitectura institucional dada establece al sistema educativo como la pieza más visible del rompecabezas, eclipsando totalmente la existencia de los servicios no oficiales. Al mismo tiempo, es interesante ver cómo la provisión de desarrollo social, a pesar de ser más visible que los espacios no oficiales, está “menos gobernada”, en el sentido de que está sujeta a menos regulaciones que las instituciones educativas.

Las líneas divisorias discursivas

Más allá de la visibilidad de la arquitectura institucional, las líneas divisorias están presentes en espacios menos obvios, como los discursos que sustentan al sistema. Siguiendo esta premisa, el lenguaje tiene un valor simbólico y contribuye a la creación de fronteras, confiriendo poder e identidad. Esta sección se centra en el lenguaje utilizado para presentar y regular las diferentes piezas del rompecabezas de espacios CEC que, a su vez, define los destinatarios a los que se orienta cada pieza.

Los documentos que regulan la educación inicial enfatizan en que los jardines maternos dan cuenta del “derecho fundamental” de niños y niñas a una “educación de calidad” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2019a). Las palabras “educación” (por ejemplo, ética educativa, desafío educativo, responsabilidad educativa), “enseñanza” (por ejemplo, enseñar contenidos, enseñar a jugar, enseñar a descubrir), “aprendizaje” (por ejemplo, aprendizaje significativo, aprendizaje diverso) y “cuidado” (cuidado de uno mismo y de otros, cuidado emocional, cuidado de la salud, actividades de cuidado, cuidado de la PI) se utilizan ampliamente en el documento para describir el papel de los jardines maternos. Se argumenta que estas instituciones son “(...) un espacio institucional de enseñanza y aprendizaje, donde la socialización y el juego se unifican con la adquisición de aprendizajes socialmente válidos, así como significativos para los niños” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2019a, p. 19). Respecto a las familias, las pautas curriculares sostienen: “esta misión educativa se realizará en colaboración con las familias de cada niño” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2016, p. 12).

La idea subyacente es que niños y niñas (que acceden a los jardines maternos) poseen un derecho fundamental a la educación. Estos espacios se entienden como una oferta educativa de alta calidad. En el documento

analizado, la educación se entiende en su sentido amplio, principalmente vinculada a la cultura y al juego, en oposición a una perspectiva escolarizada. Las ideas de poner a niños y niñas en contacto con la cultura como conocimiento, de promover la integración activa y del juego como actividad respaldan esta afirmación. Los niños, las niñas y sus familias se conciben como agentes activos de este proceso, cuya participación debe ser fuertemente promovida.

Por el contrario, los espacios dependientes de la cartera de Desarrollo Humano (CEDI y EPI) se conciben desde una perspectiva fundamentalmente diferente. Si los documentos de política en torno a los jardines maternos se refieren a la educación, la enseñanza y el aprendizaje, los documentos de política de desarrollo social utilizan el lenguaje de la psicología del desarrollo y del ámbito de la salud pública, como la prevención, la estimulación temprana y la contención. La naturaleza del trabajo en estos “espacios de contención” se refiere a asegurar, estimular, facilitar y satisfacer.

Sin embargo, existen algunas diferencias entre los CEDI y los EPI. Las regulaciones establecen que el primer objetivo de los EPI es proporcionar “elementos básicos para la satisfacción de las necesidades fisiológicas, emocionales, psicomotoras, de juego, recreación y socialización [a través de] un espacio que promueve la estimulación temprana, y la formación y adquisición de hábitos” (Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat, 2019a). Su objetivo es

garantizar el crecimiento y el desarrollo saludable de los niños en situación de vulnerabilidad social [mediante la creación de] espacios de contención y apoyo a las familias para facilitar el proceso de crianza de los niños [y] fortalecer el vínculo entre madre e hijo (Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat, 2019a).

Por el contrario, los CEDI se definen como “centros de prevención con proyección social” que ofrecen un “entorno seguro y confiable”. Apoyar el desarrollo infantil y “guiar a cada familia a través de la educación de sus hijos” son dos funciones destacadas de los CEDI. Los documentos muestran que los CEDI promueven el desarrollo de la PI a través de la estimulación temprana, el “desarrollo psicopedagógico, la promoción de la lectura, el juego y el desarrollo artístico y recreativo” (Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat, 2019b).

Aunque ambos programas están orientados explícitamente a niños y niñas de hogares desfavorecidos, los significados que rodean a los EPI y los CEDI son relativamente distintos. Los EPI se definen como espacios de protección para satisfacer las necesidades básicas, mientras que los CEDI se denominan centros de prevención donde se promueve el desarrollo de niñas y niños. Aunque la estimulación temprana se menciona en referencia a ambos programas, los documentos de política de CEDI mencionan una

amplia gama de actividades que son (aunque no explícitamente) educativas. Además, hay una gran diferencia en cuanto a la relación con las familias. Una lectura de los documentos permite encontrar perspectivas que ubican a las familias (madres, en realidad) como disfuncionales y deficientes en el vínculo con sus hijos e hijas. Desde esta mirada, se asume que su situación de vulnerabilidad socioeconómica se traduce en una mala crianza, lo que requiere corregirse o normalizarse. Por el contrario, los CEDI se refieren a guiar y apoyar a las familias en la crianza de sus hijas e hijos.

Finalmente, al igual que los EPI, las instituciones no oficiales deberían ser “espacios de protección que complementen la atención de los niños” (Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2001, art. 3). Se afirma que estos espacios deberían “trabajar con un contexto pedagógico adecuado, un edificio con licencia y cumplir con las obligaciones relacionadas con su actividad”. La atención se centra en “proteger la integridad biopsicosocial de los niños”, “garantizando un ambiente afectivo para favorecer la maduración del niño”, “garantizando las condiciones ambientales y de infraestructura que aseguren la seguridad y la salud, la prevención de enfermedades y la nutrición” (Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2001, art. 4).

Los extractos sugieren la intención de garantizar condiciones mínimas en instituciones que anteriormente no estaban sujetas a ninguna regulación estatal. Esto puede observarse en las referencias a la infraestructura, la seguridad, la salud y las acciones de prevención y protección. Se podría inferir que el énfasis está en evitar violaciones a los derechos de niños y niñas, en lugar de definir la naturaleza de estos espacios. A pesar de esta referencia al contexto pedagógico, la educación, la enseñanza o el aprendizaje no se mencionan en los documentos. Por el contrario, se espera que estas instituciones protejan y aseguren la maduración de niños y niñas en un entorno seguro.

El documento define explícitamente estos espacios como complementarios a las prácticas familiares. De hecho, uno de sus objetivos es garantizar “un vínculo basado en la continuidad del cuidado materno”. Aquí es posible inferir, de manera similar a los EPI, que la idea subyacente es que las familias (y especialmente las madres) de niños y niñas que asisten a instituciones de apoyo educativo deben ser cercanas a sus hijos. Puesto que estos espacios no reciben necesariamente a familias de bajos ingresos, se necesita más investigación para comprender exactamente a quiénes (familias, niños y niñas) se dirigen estos servicios.

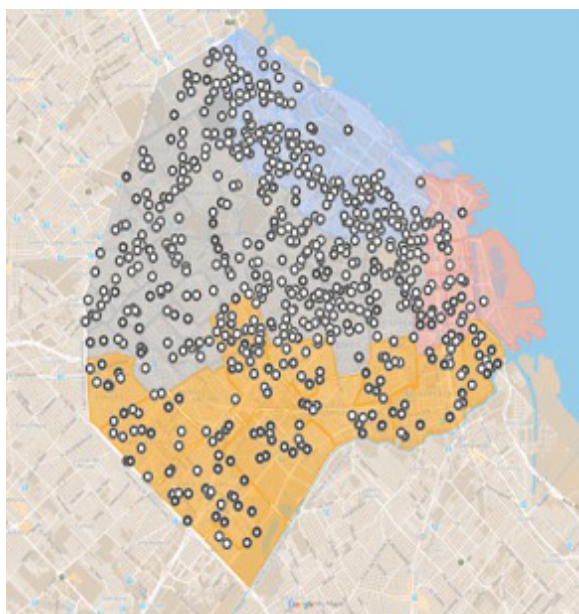
Líneas divisorias en el territorio

Las líneas divisorias en el sistema CEC pueden abordarse desde otra dimensión: el anclaje territorial. El análisis de la distribución de los espacios CEC en el territorio puede hacer visibles estas líneas divisorias invisibles en el sistema.

La figura 1 señala la localización de los 699 espacios CEC ubicados en CABA. El mapa muestra la distribución de 123 jardines maternos de gestión estatal (señalados con un diamante); 303 jardines maternos de gestión privada (resaltadas con un cuadrado); 94 espacios dependientes de la cartera de desarrollo humano (indicados con una estrella) y 179 instituciones no oficiales⁷ (señaladas con un círculo). La distribución de estos espacios en el mapa se contrastada con los cuatro escenarios socioeconómicos urbanos construidos por Steinberg y Tófaló (2018), quienes advierten que coexisten en CABA diferentes escenarios territoriales con estructuras de oportunidades desiguales que evidencian brechas respecto al ejercicio de derechos económicos, sociales y culturales por la población que allí reside. A partir del uso y análisis de distintos indicadores socioeconómicos de las comunas, los autores diferencian cuatro escenarios: un escenario claramente favorable en el noroeste, hogar del 20% de la población de la ciudad;⁸ un escenario intermedio en el centro, donde vive el 42% de la población CABA; un escenario marcadamente desfavorable en el sur, hogar del 30% de la población; y un escenario heterogéneo en el noreste, con el 8% de la población.

Figura 1

Distribución territorial de espacios CEC en CABA, Argentina



Nota: elaborado a partir de datos oficiales, 2018.

- 7 Solo los servicios con número de registro permanente se incluyen en el mapa.
- 8 Proyecciones de población, Dirección General de Estadística y Censos, Ministerio de Hacienda GCBA.

El ejercicio de mapeo hace visibles dos tipos de líneas divisorias territoriales. Una primera y más evidente emerge de la distribución desigual de los distintos tipos de espacios CEC, en diferentes escenarios socioeconómicos. Un segundo límite oculto señala la distribución de instituciones estatales y privadas en el territorio.

A nivel territorial, la frontera entre educación y desarrollo social también se evidencia. Mientras los jardines maternos se concentran en las áreas del noroeste y del centro, los servicios de desarrollo humano se encuentran principalmente en el sur y el noreste. Los jardines maternos, estatales y privados, se concentran en escenarios favorables e intermedios. De los 426 jardines maternos de gestión estatal y privada, 130 (el 30%) están situados en el noroeste, y 82 (el 19%) están en el escenario sur. Por el contrario, se pueden encontrar 74 (el 17%) en el escenario sur y noreste. Además, de los 123 jardines maternos estatales (los únicos gratuitos), solo 32 (el 26%) están disponibles en el área menos favorable de la ciudad, mientras el 80% de los CEDI se localizan en la zona más vulnerable.

Sin embargo, esta línea divisoria se hace menos clara cuando todas las piezas del rompecabezas se visibilizan. El borde que separa a las instituciones estatales y privadas (independientemente del sector gubernamental que las regula) ofrece una revelación poderosa. Al considerar todos los espacios, las instituciones privadas (que incluyen jardines maternos privados e instituciones no oficiales) representan el 73% de la provisión total de la ciudad. Eso significa que solo el 27% de los espacios son gratuitos, una cifra que incluye 123 jardines maternos estatales y 94 espacios de desarrollo humano. Esta cifra es relevante porque no suele considerarse en las políticas ni en la investigación, ya que los espacios no oficiales no tienden a tomarse en cuenta en los análisis sectoriales del sistema CEC en CABA en particular, y en Argentina en general.

Hacia una perspectiva integral de los sistemas CEC

Aunque los espacios CEC están fragmentados y son desiguales, el campo de la PI generalmente ha pasado por alto al sistema y sus desafíos. En cambio, la política, la investigación y la práctica se han caracterizado por la sectorialización. Esta configuración ha llevado al refuerzo de enfoques desarticulados y aislados. Al mismo tiempo, ha contribuido a evitar la complejidad a través de construcciones binarias y simplistas.

Desde un enfoque sistémico, este artículo pretendió abordar el mapa de la provisión de espacios CEC en su complejidad. Sin embargo, abrazar lo complejo tiene sus propios desafíos teóricos y empíricos. Las herramientas analíticas para abordar los sistemas CEC están en pleno desarrollo. Este artículo tuvo como objetivo contribuir a la investigación de estos sistemas, a través del estudio de las posibilidades del análisis de las líneas divisorias para obtener nuevos conocimientos sobre los mapas de la provisión CEC.

Este análisis mostró que el concepto de líneas divisorias ofrece un medio analítico para abarcar la complejidad en dos direcciones. Por un lado, permite el estudio de todo el sistema sin perder de vista cada una de sus partes, es decir, las piezas del rompecabezas. Este artículo asumió el desafío de contabilizar a los diversos espacios CEC para niños y niñas de 0 a 3 años, en el caso de CABA.

El análisis empírico reveló que la fragmentación es una característica de los sistemas CEC que no puede continuar ignorándose. Por el contrario, debe desempeñar un papel en cualquier análisis de políticas CEC. Los espacios CEC se encuentran bajo el paraguas de carteras de gobierno desconectadas, a la vez que existen programas heterogéneos (incluso superpuestos) dentro de un mismo sector. Así, ofertas que surgieron con décadas de diferencia, como los EPI y los CEDI, coexisten en el panorama actual. La arquitectura institucional del sistema es el resultado de la sedimentación política, que refleja la realidad política, histórica y económica de esta ciudad en particular, dentro de una región específica. Entonces, el rompecabezas CEC no solo resulta de la histórica división entre estos espacios, sino también de políticas que se superponen entre sí y que no están integradas en un sistema. Las marcas dejadas por las intenciones políticas y la historia, y la participación de diversos actores en el proceso político, requieren más atención en el campo de la PI.

El análisis del sistema no solo arrojó luz sobre la fragmentación, sino también sobre las desigualdades. El artículo reveló que el análisis de la fragmentación no puede separarse de un análisis del poder. En una región marcada por desigualdades de larga data, la fragmentación no solo puede entenderse como una variación benigna: la diversidad y la desigualdad están a veces ingeniosamente entrelazadas. El mapeo de la ubicación de los espacios CEC en CABA hizo visible una línea divisoria socioeconómica que había permanecido invisible. La sectorialización no es neutral, sino que funciona para construir y mantener los bordes de poder y vulnerabilidad.

Al mismo tiempo, el estudio de todo el sistema requiere acercarse con una lupa. Si a simple vista se sugeriría que las instituciones que conforman el sistema educativo están orientadas a los grupos socioeconómicos medios y altos, y los espacios de desarrollo humano a los sectores pobres, un examen exhaustivo invitaría a dejar a un lado cualquier conclusión simplista. El análisis presentado en este artículo reveló que los espacios dependientes de la cartera de Desarrollo Humano son internamente diversos y altamente desiguales. La frontera parece haber sido trazada por la sedimentación de políticas, y estar más relacionada con el contexto de creación de cada programa que con el departamento o cartera gubernamental donde se ubica.

Por otro lado, el binario tradicional en el campo de la PI que separa a la educación y al cuidado como dos sectores dicotómicos en la investigación, la política y la práctica. El análisis presentado aquí sugiere que la

comprensión dicotómica de los sistemas CEC (es decir, sistemas divididos versus sistemas integrados) hace que algunas piezas del rompecabezas sean invisibles. Los espacios no oficiales son un claro ejemplo de eso. A pesar de recibir a muchos niños, niñas y sus familias, continúan ignorándose por la política, la investigación y la práctica. Todavía no está claro qué rol desempeñan en el sistema, lo cual requiere mayor investigación.

En la esfera discursiva, el análisis sugiere que la línea divisoria no se interpone entre la educación y el cuidado, sino más allá de estos. Dentro del sector “educación”, el cuidado como ética se reclama. Los jardines maternos (espacios de “educación”) no solo defienden la educación como un propósito, sino también el cuidado. Por el contrario, los EPI y las instituciones no oficiales (espacios de “cuidado”) no definen su función como de cuidado, sino que tienen como objetivo la compensación de los déficits. Por un lado, los espacios que componen el sistema CEC apuntan a la enseñanza, el cuidado y la crianza. Por otro lado, su propósito es compensar los déficits (reales o imaginarios). Estas variaciones en la política están fuertemente arraigadas en las concepciones sociales de los niños, las niñas y sus familias de acuerdo con sus estratos socioeconómicos.

Finalmente, la realidad desordenada de los sistemas (Urban, 2014) necesita un mayor andamiaje conceptual que va más allá de la tradicional dicotomía entre educación y cuidado. Este artículo descubrió una poderosa ayuda analítica, pero aún se necesita más para fortalecer el potencial de la investigación de la PI e interrumpir los sistemas de poder e injusticias que se esconden bajo el estudio sectorializado del campo.

Agradecimientos

Las autoras agradecen a Martina Sapia, por su contribución al mapeo de espacios CEC en CABA; a Inés Inzúa, por su apoyo en la tarea de traducción; a Mathias Urban, Anita Berge, Anette Emilson, Thomas Andre Ims, Lorena Fernández Fastuca, Claudia Aberbuj y Valeria Scacchi por sus comentarios a versiones anteriores de este manuscrito.

Referencias

- Adlerstein, C. y Pardo, M. (2017). Highlights and shadows in ECEC policy in Latin America and the Caribbean. En L. Miller, C. Cameron, C. Dalli y N. Barbour (eds.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Policy* (pp. 180-202). Sage.
- Antonsich, M. (2010). Searching for belonging—An analytical framework. *Geography Compass*, 4(6), 644-659.

- Argüello, M. L. (2018). *Ta te ti ¿suerte para mí?: derecho al cuidado y educación de 0 a 3 años en la CABA* [Tesis de maestría]. Flacso.
- Balibar, E., Williams, T. b. E. M. y Apter, I. b. E. (2002). World borders, political borders. *PMLA*, 117(1), 68-78. doi:10.1632/003081202x63519
- Bassok, D., Finch, J. E., Lee, R., Reardon, S. F. y Waldfogel, J. (2016). Socioeconomic gaps in early childhood experiences: 1998 to 2010. *AERA Open*, 2(3). <https://doi.org/10.1177/2332858416653924>
- Broström, S. (2006). Care and education: Towards a new paradigm in early childhood education. *Child and Youth Care Forum*, 35(5), 391-409. <https://doi.org/10.1007/s10566-006-9024-9>
- Cardini, A., Díaz Langou, G., Guevara, J. y De Achával, O. (2017) *Enseñar, cuidar y criar al mismo tiempo: el desafío para las políticas públicas de infancia en Argentina*. (Vol. 167). Documentos de trabajo. CIPPEC.
- Dirección General de Estadística y Censos. (2015). *Anuario estadístico de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. https://www.estadistica-ciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2016/10/anuario_estadistico_2015.pdf
- Faur, E. (2010). Desencuentros entre oferta y demanda de servicios de cuidado infantil en Buenos Aires. Lógicas en tensión. *Revista de Ciencias Sociales*, (27), 68-81.
- Faur, E. (2011). A widening gap? The political and social organization of childcare in Argentina. *Development and Change*, 42(4), 967-994.
- Florito, J., Guevara, J. y Camisassa, J. (2020). *¿Quiénes crían, enseñan y cuidan en Argentina? Condiciones laborales y trayectos formativos de trabajadoras CEC en Argentina*. CIPPEC.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2009). Decreto N.º 306. Creación de *Espacios de Primera Infancia*. <https://ar.vlex.com/vid/decreto-n-59309299>
- Guentner, S., Lukes, S., Stanton, R., Vollmer, B. A. y Wilding, J. (2016). Bordering practices in the UK welfare system. *Critical Social Policy*, 36(3), 391-411. <https://doi.org/10.1177/0261018315622609>
- Guevara, J., Nigro, M. y Cardini, A. (2020). *El sentido del currículum para la primera infancia en América del Sur*. (Vol. 190). Documentos de trabajo. CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/06/190-DT-EDU-El-sentido-del-curr%C3%ADculum-Guevara-Nigro-Cardini-abril-2020.pdf>
- Kulic, N., Skopek, J., Triventi, M. y Blossfeld, H.-P. (2017). Childcare, early education, and social inequality: Perspectives for a cross-national and multidisciplinary study. En H. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek y M. Triventi (eds.). *Childcare, early education and social inequality: An international perspective* (pp. 3-28). Edward Elgar.

- Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2001). *Ley N.º 621. Regulación de habilitación, funcionamiento y supervisión de instituciones privadas de carácter educativo asistencial, destinadas a niños de 45 días a 4 años, no incorporadas a la enseñanza oficial.*
- Magnuson, K. y Waldfogel, J. (2016). Trends in income-related gaps in enrollment in early childhood education: 1968 to 2013. *AERA Open*, 2(2). <https://doi.org/10.1177/2332858416653924>
- Marzonetto, G. (2016). *Educación inicial y servicios asistenciales para la primera infancia en la Ciudad de Buenos Aires: derechos universales, servicios estratificados.* (Vol. 95). Documentos de trabajo. CIEPP. <http://www.ciepp.org.ar/index.php/documentosdetrabajo1/472-documentos-95>
- Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat de la Ciudad de Buenos Aires (2010). *Resolución N.º 114. Reglamento de autorización y funcionamiento de los Centros de Desarrollo Infantil.* <https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MDSGC-MDSGC-114-10.-ANX.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat de la Ciudad de Buenos Aires (2013). *Resolución N.º 407. Manual de procedimiento del programa de Centros de Primera Infancia.* <https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/20130517.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat de la Ciudad de Buenos Aires (2019a). *Espacios de primera infancia.* <https://www.buenosaires.gob.ar/desarrollohumanoyhabitad/ninezyadolescencia/ninez/centros-de-primera-infancia>
- Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat de la Ciudad de Buenos Aires (2019b). *Centros de desarrollo infantil.* <https://www.buenosaires.gob.ar/desarrollohumanoyhabitad/centros-de-desarrollo-infantil-cedis>
- Ministerio de Educación (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206.* <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2009). *Resolución N.º 4776. Reglamento Escolar.* <https://buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/reglamento-escolar>
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2016). *Diseño curricular para la Educación inicial: niños de 45 días a 2 años, Resolución N.º 1332.*
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2019a). *Educación inicial.* <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/inscripcionescolar/inicial/modalidades>
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2019b). *Registro de instituciones educativas asistenciales.* <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelas/gestion-privada/registro-de-instituciones-educativas-asistenciales>

- Newman, D. (2006). The lines that continue to separate us: Borders in our 'borderless' world. *Progress in Human Geography*, 30(2), 143-161. <https://doi.org/10.1191/0309132506ph599xx>
- Newman, D. (2016). Contemporary research agendas in border studies: An overview. En D. Wastl-Walter (ed.), *The Routledge Research Companion to Border Studies* (pp. 55-70). Routledge.
- Palriwala, R. y Neetha, N. (2011). Stratified familialism: the care regime in India through the lens of childcare. *Development and Change*, 42(4), 1049-1078.
- Pribble, J. (2013). *Welfare and party politics in Latin America*. Cambridge University Press.
- Repetto, F., Díaz Langou, G. y Aulicino, C. (2012). *Cuidado infantil en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ¿la disyuntiva entre pañales y pedagogía?* (Vol. 93). Documentos de trabajo. CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2419.pdf> [Accessed on 01/03/2020].
- Robertson, S. L. (2011). The new spatial politics of (re)bordering and (re)ordering the state-education-citizen relation. *International Review of Education*, 57(3), 277-297. <https://doi.org/10.1007/s11159-011-9216-x>
- Rozengardt, A. (2017). *Desigualdad y experiencias comunitarias y públicas no formales de cuidado y educación de la primera infancia en Argentina*. Mimeografiado.
- Snaider, C. (2014). *El nivel inicial en la ciudad de Buenos Aires: lógicas que ordenan ofertas educativas crecientes y diversas* [Tesis de maestría, Universidad Torcuato Di Tella].
- Staab, S. (2010). Social investment policies in Chile and Latin America: Towards equal opportunities for women and children? *Journal of Social Policy*, 39(4), 607-626.
- Steinberg, C. y Tófaló, A. (2018). La Ciudad Autónoma de Buenos Aires como objeto de análisis de las desigualdades educativas, sociales y territoriales. En V. Dabenigno, T. Vinacur y M. Krichsky (eds.), *La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Contribuciones del campo de la investigación socioeducativa* (pp. 110-123). Eudeba.
- Steinberg, C., Cardini, A. y Guevara, J. (2019). Mapa de la educación inicial en Argentina: síntesis de resultados. En C. Steinberg y A. Cardini (eds.), *Mapa de la educación inicial en Argentina*. Unicef-CIPPEC.
- Turgeon, L. (2014). Activists, policy sedimentation, and policy change: The case of early childhood education in Ontario. *Journal of Canadian Studies*, 48(2), 224-249.
- Urban, M. (2010). Rethinking professionalism in early childhood: Untested feasibility and critical ecologies. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(1), 1-7. <https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.1.1>




- Urban, M. (2014). Not solving problems, managing messes: Competent systems in early childhood education and care. *Management in Education*, 28(4), 125-129.
- Urban, M., Cardini, A. y Flórez Romero, R. (2018). *It takes more than a village. Effective early childhood development, education and care services require competent systems*. Consejo Argentino para las Relaciones Internacionales (CARI). https://t20argentina.org/wp-content/uploads/2018/07/TF-1-It-takesmore-than-a-village_final_with-template.pdf
- Urban, M., Cardini, A., Guevara, J., Okengo, L. y Flórez Romero, R. (2019). Early childhood development education and care: the future is what we build today. En P. Morgan y N. Kayashima (eds.), *Realizing education for all in the digital age* (pp. 9-16). Asian Development Bank Institute.
- Van Houtum, H. (2017). *B/ordering space*. Routledge.
- Van Houtum, H. y Van Naerssen, T. (2002). Bordering, ordering and othering. *Tijdschrift voor economische en sociale geografie*, 93(2), 125-136. <https://doi.org/10.1111/1467-9663.00189>
- Vinocur, P. y Mercer, R. (2018). *Informe sobre evaluación de efectos del programa CPI: un sampling muestral*. Flacso. https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Evaluacion_CPI_Version_FINAL_ERD_with_Annexes_Argentina2018-001.pdf
- Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197-214.



La educación secundaria en Argentina en la última década: un análisis cuantitativo

Secondary Education in Argentina in the Last Decade: A Quantitative Analysis

Ensino médio na Argentina na última década: uma análise quantitativa

María Eugenia Vicente* 
Agustina María Corica** 
Analía Elizabeth Otero*** 

Para citar este artículo: Vicente, M. E., Corica, A. M. y Otero, A. E. (2024). La educación secundaria en Argentina en la última década: un análisis cuantitativo, *Revista Colombiana de Educación*, (90), 56-79. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-14488>



Recibido: 06/09/2021
Evaluado: 12/12/2022

* Doctora en Ciencias Sociales. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de La Plata. eugevicente@yahoo.com.ar.
** Doctora en Ciencias Sociales. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. agustinacorica@gmail.com.
*** Doctora en Ciencias Sociales. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. aoterol4@gmail.com.

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar la situación de la educación secundaria en Argentina, a través de un conjunto de indicadores socioeducativos, desde 2010 hasta 2020, en el actual contexto de pandemia. Para ello, se utilizan datos cuantitativos provenientes de estadísticas de bases de datos nacionales (Ministerio de Educación de la Nación Argentina) e internacionales (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina). Estos datos se ponen en discusión a partir de aportes bibliográficos especializados en el tema. En un primer apartado, se presenta el contexto educativo de Argentina durante la última década. Posteriormente, se desarrolla un conjunto de datos que habilitan a plantear tensiones respecto de la sobreedad y la repitencia escolar; las segregaciones y fragmentaciones que ocurren entre y en las instituciones según la zona geográfica, el clima educativo de las familias, el nivel de ingresos y las brechas digitales. El tercer apartado analiza la situación del nivel de educación secundaria en contexto de pandemia, que permite plantear ciertos puntos de inflexión para el nivel. Finalmente, en las conclusiones se presentan algunas reflexiones sobre las características de la escuela secundaria en la actualidad y los desafíos que esto representa.

Palabras clave

juventud; sistema educativo; escuela secundaria; pandemia; Argentina

Keywords

youth; educational system; secondary school; pandemic; Argentina

Abstract

This study aims to analyze the situation of secondary education in Argentina, through a set of socio-educational indicators, from 2010 to 2020, in the current context of pandemic. For this, quantitative data from statistics national databases (Ministry of Education of the Argentine Nation) and international databases (Information System on Educational Trends in Latin America) are used. These data are discussed based on specialized bibliographic contributions on the subject. In the first section, the educational context of Argentina during the last decade is presented. Subsequently, in a second section, a set of data is developed that enables to raise tensions related over-age and school repetition; the segregations and fragmentations that occur within and between the institutions according to the geographical area, the educational climate of the families, the level of income and the digital gaps. Similarly, a third section is dedicated to analyzing the situation of the secondary education level in the context of a pandemic, which allows us to propose certain inflection points for the level. Lastly, the conclusions present some reflections on the current characteristics of secondary school and the challenges that this represents.

Resumo

O presente investigação tem como objetivo analisar a situação do ensino médio na Argentina, por meio de um conjunto de indicadores socioeducativos, desde 2010 até 2020, no atual contexto de pandemia. Para isso, são utilizados dados quantitativos de estatísticas de bases de dados nacionais (Ministério da Educação da Nação Argentina) e internacionais (Sistema de Informação sobre Tendências Educacionais na América Latina). Esses dados são colocados em discussão a partir de contribuições bibliográficas especializadas no assunto. Na primeira seção, é apresentado o contexto educacional da Argentina durante a última década. Posteriormente, em uma segunda seção, desenvolve-se um conjunto de dados que permite levantar tensões que mostram as estratégias da sobre-idade e a repetência oferecidas pela escola; as segregações e fragmentações que ocorrem entre e nas instituições de acordo com a área geográfica, o clima educacional das famílias, o nível de renda e as lacunas digitais. Da mesma forma, uma terceira seção é dedicada a analisar a situação do ensino médio no contexto de uma pandemia, o que nos permite propor alguns pontos de inflexão para o nível. Por fim, as conclusões apresentam algumas reflexões sobre as características do ensino secundário hoje e os desafios que este representa.

Palavras-chave

juventude; sistema escolar; ensino médio; pandemia; Argentina

Introducción

En los procesos de escolarización secundaria convergen múltiples factores que constituyen la matriz institucional, algunos de los cuales son característicos de los jóvenes y de sus situaciones socioeconómicas (factores extraescolares), y de otros más asociados a las características del propio sistema educativo (factores intraescolares) (Espíndola y León, 2002; Valls *et al.*, 2015; Otero *et al.*, 2021).

En relación con los factores socioeconómicos, se reconoce la existencia de circuitos educativos que atienden a estudiantes de distinto origen socioeconómico y que desarrollan trayectorias educativas diferenciadas, fenómeno que se ha denominado como segmentación educativa (Sassera, 2022; Riquelme, 2004; Katzman, 2015). Se trata de un proceso que orienta a los distintos grupos sociales hacia circuitos o grupos de instituciones educativas con características disímiles en lo edilicio, los recursos materiales y humanos, el acceso al transporte, las condiciones ambientales que las rodean y que incide en la participación y apropiación del conocimiento. Particularmente, la segmentación del sistema educativo contribuye al mantenimiento y aislamiento de los sujetos de los sectores sociales empobrecidos. Puesto que la estratificación de los circuitos educativos debilita la solidaridad, reduce la participación de las familias con menores recursos económicos y sociales en instituciones educativas donde puedan experimentar la pertenencia a una comunidad con iguales derechos y obligaciones, problemas similares y recompensas por méritos con sus pares de otras clases (Baudelot y Leclercq, 2008; Passeron y García, 1983; Bourdieu y Passeron, 1996; Gutiérrez, 2002).

Respecto a los factores familiares, se reconoce que mientras para unos aquello que se transmite en la escuela coincide, se reconoce, respeta y amplifica por lo que ocurre en sus entornos familiares y extraescolares, para otros supone un choque, una renuncia o una lucha constante. Mientras para unos hay continuidades, materiales y simbólicas, entre la escuela y la vida, para otros son dos mundos aparte, a menudo opuestos. Por tanto, ciertas formas de organización familiar constituirían un soporte social insuficiente para el proceso de socialización formal (Giroux, 1985; Dussel, 2014; Cerletti, 2010; Tarabini, 2020). Particularmente, se reconoce la necesidad de que los padres supervisen las tareas escolares, cumplan con la búsqueda de información complementaria, asistan a las reuniones, citas y a los actos escolares. No obstante, este vínculo esperable entre familias y escuelas no es natural y depende del sentido que cada entorno familiar encuentre en la asistencia a la escuela que, como se mencionó, para algunos entornos se encuentra una continuidad en torno a las

prácticas, símbolos, proyectos y prácticas entre las familias y la escuela, para otros, las líneas de sentido y continuidad no necesariamente son tan claras (Santillán y Cerletti, 2011).

Entre los factores institucionales educativos, se reconoce la existencia de determinadas características históricas del sistema educativo sustentadas por la idea de homogeneidad que complejiza la incorporación, tránsito y permanencia de las diversas trayectorias por el sistema educativo que evocan lo que se denomina trayectorias teóricas (Terigi, 2008). Particularmente, la progresión lineal prevista por el sistema educativo que responde a tiempos marcados por una periodización estandarizada, se organiza en torno a la anualidad de los grados de instrucción, la graduación del currículo y la organización del sistema por niveles. Así, se establece la secuenciación temporal del aprendizaje en etapas, se establece un tiempo determinado para el cumplimiento de los grados formales de instrucción, y se organiza el sistema educativo por niveles (inicial, primaria, secundaria, superior), manteniendo sus propias lógicas. Sobre este punto, se reconoce que la gradualidad combinada con la anualidad produciría la repitencia, siendo que en la combinación gradualidad/anualidad, no acreditar una etapa coloca a los sujetos en situación de rehacerla, recursarla, repetirla (Terigi, 2007).

En este marco, cabe decir que, en el campo educativo, el abandono ha sido y es un problema que se plantea como un signo de necesaria atención e intervención para las políticas educativas. Pese a que Argentina, en el conjunto de la región de América Latina, muestra un resultado alentador en términos de la extensión de la matrícula secundaria y de obligatoriedad ya que el nivel de educación secundaria es parte de la escolarización formal obligatoria a partir de la Ley N.º 26206 de 2006, persiste un porcentaje de la población que no logra egresar del nivel secundario y sigue siendo una cuestión que requiere atención.

Como una parte de la primera etapa de revisión y estado de arte de la cuestión, en este texto, nos propusimos trabajar a partir de una revisión de las estadísticas oficiales utilizadas como fuente secundaria de información. En función de esto, en el primer apartado se presenta el contexto educativo de Argentina durante la última década. Posteriormente, en el segundo apartado, se desarrolla un conjunto de datos que habilitan a plantear tensiones que muestran las estrategias de sobreedad y repitencia que ofrece la escuela; las segregaciones y fragmentaciones que ocurren entre/y en las instituciones según la zona geográfica, el clima educativo de las familias, el nivel de ingresos y las brechas digitales. El tercer apartado se dedica a analizar la situación del nivel de educación secundaria en contexto de pandemia, que permite plantear ciertos puntos de inflexión para el nivel. En las conclusiones, se presentan algunas reflexiones sobre las características de la escuela secundaria en la actualidad y los desafíos que esto representa.

Reseña de la historia del nivel secundario en Argentina

Desde sus inicios, la escuela secundaria se caracterizó por una racionalidad selectiva orientada a la formación de sectores medios y altos, con un currículo marcadamente enciclopedista y humanista que cumplió el ideal de una formación general que prepararía para el cursado de estudios universitarios (Tenti Fanfani, 2007; Tiramonti, 2011). Las características particulares que estructuraron el nivel se relacionan con la distribución de estudiantes por edades y en cursos graduales, la aprobación de casi la totalidad de las asignaturas de un ciclo para promover un grado y la organización disciplinar del currículo.

En este sentido, la organización de la escuela secundaria sería una consecuencia de que el capital cultural que la institución exige y transforma en capital escolar, es el que portan determinados sectores. Se trata de un capital cultural escolar que amplía los capitales de origen que ya poseían ciertos sectores sociales (Bourdieu, 1988).

No obstante, a partir de la sanción de la obligatoriedad del nivel en 2006, con la inclusión de los sectores sociales anteriormente excluidos, se pone de manifiesto que estas características tradicionales de organización escolar no se adecuan a las particularidades y necesidades de estos nuevos grupos, que terminan por retrasarse o abandonar el sistema escolar (Sendón, 2011; Southwell, 2008). Al mismo tiempo, ello implicó que la incorporación de nuevos sectores sociales al sistema educativo conlleve la diversificación mayor de los patrones culturales que circulan dentro de las instituciones como consecuencia de las pautas que aquellos grupos encarnan y reproducen (Kantor, 2008). Con esto, la exclusión del sistema escolar de los sectores más bajos de la estructura de clases sociales no se realizaría de manera explícita –por ejemplo, por medio de la prohibición del acceso a las instituciones a ciertos grupos–, sino que se produce de manera implícita y paulatina. La repitencia y el abandono escolar serían operaciones que funcionan como mecanismos sutiles de exclusión social (Garino, 2013).

Con base en estas características generales, la situación de pandemia a partir del 2020, y la situación de aislamiento social, la distancia digital fue factible de resolver para algunos sectores que poseían los recursos tecnológicos necesarios, y se tornó más difícil de lograr para otros que carecen de esos recursos, profundizando así las desigualdades iniciales. Al mismo tiempo, se evidenciaron las desigualdades entre tipos de escuelas, puesto que algunas utilizaron plataformas de internet propias donde se conectaban en línea la totalidad de sus estudiantes con sus profesores, mientras que en otras los docentes debían dejar fotocopias que las familias retiraban con los bolsones de comida. Por tanto, las propuestas oficiales de educación a distancia (por ejemplo, “Seguimos Educando”),

se encontraron ante diversas dificultades al momento de aplicarlo, en un escenario educativo diverso, con desigualdades educativas y brechas digitales (Anderete Schwal, 2021). Paulatinamente, a lo largo del artículo, analizaremos con mayor detenimiento estas características del nivel secundario, incluyendo los desafíos que plantea el escenario de pandemia.

La finalización de la escuela secundaria y las desigualdades sociales

Tal como se planteó al inicio del artículo, en la actualidad, van superándose tanto las visiones sobre abandono escolar que hacían caer todo el peso sobre los factores individuales como aquellas que ponían el énfasis en los problemas de privación cultural, haciendo hincapié en el carácter determinante de las condiciones de vida. Estos enfoques de investigación, solo centrados en las características individuales y sociales de los estudiantes, pasaban por alto que la organización escolar también podría constituir una matriz uniforme que no necesariamente facilita todas las trayectorias por el sistema educativo, y que es necesario considerar su papel en el desencadenamiento de situaciones de repitencia, absentismo y abandono, más allá de las características personales y sociofamiliares de los estudiantes. Tal como ha venido planteándose, la configuración de las trayectorias escolares depende de un conjunto complejo de factores: sociales, familiares e institucionales.

Respecto a las formas de vinculación de los estudiantes con las instituciones educativas (Kessler, 2003), existe lo que hoy se denomina “escolaridad de baja intensidad” a la forma de transitar el paso por la escuela, y llaman “desenganche” al proceso acumulativo, dinámico y progresivo de alejamiento de la escuela. Esta idea de “desenganche” supera la suposición acerca de que la decisión de abandonar es una decisión tomada por cada estudiante, generalmente a la luz de un patrón de bajo compromiso con la escuela y de conductas individuales que llevan al fracaso escolar, y se reconoce el papel que desempeñan las escuelas a la hora de “empujar” a ciertos estudiantes a que abandonen o a que permanezcan en estas. La escuela no está absuelta de la responsabilidad del hecho de que una cierta porción de sus estudiantes no encuentre sentido asistir a la escuela para abandonar antes de la titulación. Al respecto, la matriz institucional de la escuela secundaria, en particular, mantendría sus características de su origen de élite, lo que originaría un conflicto entre las prácticas y los saberes sobre los cuales la educación secundaria sigue organizándose y que las características de los “nuevos” estudiantes, muchas veces, no son lo que la escuela espera como tales (Krichesky y Benchimol, 2008).

En este punto, la legislación educativa actual ha avanzado en la incorporación a la educación secundaria de sectores sociales y grupos etarios que históricamente habían sido excluidos de ella, a través de la obligatoriedad escolar que alcanza el nivel secundario. No obstante, y atendiendo a los datos de la tabla 1, se mantienen oportunidades desiguales de acceso y egreso de la educación secundaria según el clima educativo familiar. Por tanto, vale reconocer que las políticas de inclusión social del nivel secundario se mantienen en un contexto signado por el aumento de la polarización social, la desocupación y la pobreza, que en los últimos años fue configurándose en un problema estructural de la sociedad.

Tabla 1

Porcentaje de población de 20 años y más con nivel educativo hasta secundario completo en Argentina, por región y clima educativo del hogar, en 2010 y 2018

Región	Clima educativo del hogar	2010	2018
Gran Buenos Aires	Bajo	1,7	1,8
	Medio	27,1	30,1
	Alto	96,2	95,8
Noroeste	Bajo	1	2,3
	Medio	32	35,4
	Alto	94,8	95,3
Noreste	Bajo	1,8	0,5
	Medio	31,3	36,5
	Alto	95,5	96,8
Cuyo	Bajo	0,3	0,9
	Medio	31	30,1
	Alto	94	95,3
Pampeana	Bajo	0,5	1,5
	Medio	26,1	29,1
	Alto	96,7	97,1
Patagonia	Bajo	0,3	0,5
	Medio	26,5	30,1
	Alto	95,3	96,1

Nota: Siteal, a partir de la *Encuesta permanente de hogares*, del Instituto Nacional de Estadística y Censos, Argentina, 2010.

En el campo de la educación, se reconoce que la escuela es un lugar que presenta una oportunidad para no naturalizar la desigualdad social, se piensa como un territorio que, en el orden de la transmisión, anude generaciones incluyendo las diferencias, dispute el modo en que se configuran las subjetividades, así como garantizar el derecho a enseñar y aprender (Redondo, 2006). No obstante, acorde con los datos, se puede observar una tendencia similar en todas las regiones de Argentina, con una alta heterogeneidad entre la población que presenta secundaria completa ubicada en los niveles altos de clima educativo, respecto a quienes presentan secundario completo ubicados en niveles de clima educativo bajo. Esta disparidad se traduce en una tendencia que configura un fenómeno directamente proporcional entre clima educativo y finalización de la escuela secundaria. Cuando mayor es el clima educativo del entorno del sujeto, mayores posibilidades de ingresar, permanecer y egresar del nivel secundario. Esta característica se presenta en parecidas proporciones en las distintas regiones de Argentina. En este punto, se advierte que las diferencias entre los entornos simbólicos y culturales de la escuela, y los entornos de origen de los sujetos, se definen por los capitales culturales que los sujetos poseen al ingresar en la escuela. Así, la cultura juvenil y la diversidad de origen se colocan como la antípoda de los currículos escolares (Zibas, 2003). Esto es, se comprende que en las instituciones educativas se reproduce y se supone un conjunto de bienes culturales de partida que ayudan en mayor medida al tránsito por la institución a aquellos con mayores capitales, y dificulta el tránsito de aquellos con menores capitales. Ello produce una dislocación entre el origen y lo que la escuela brinda o facilita que, acorde con los datos, esa diferencia no se logra resolver en los entornos escolares, sino que se intensifica, y repercute en el éxito o fracaso del tránsito por la escuela.

Metodología

El presente artículo se inscribe en una investigación en curso denominada “Abandono escolar: un estudio sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria de Ciudad Autónoma de Buenos Aires CABA y Gran Buenos Aires”,¹ financiado por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT), y se desarrolla entre los años 2021 y 2024, y en desarrollo del Programa Juventud de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), sede Argentina. Este estudio tiene el objetivo

1 Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica PICT 2019-03906 financiado por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica FONCYT, Agencia de Ciencias y Técnica del Ministerio Nacional de Ciencia, Argentina.

de aportar al conocimiento sobre la problemática del abandono en la escuela secundaria a través de un estudio de seguimiento longitudinal de jóvenes que asisten/asistieron al secundario. En particular, se indagará en los procesos de desvinculación/revinculación escolar de jóvenes de entre 15 y 17 años que han asistido a la escuela secundaria en Ciudad Autónoma de Buenos Aires-CABA-y Gran Buenos Aires, en el periodo 2019-2021.

En desarrollo de la investigación, este artículo presenta avances y reflexiones sobre el tema, guiado por el objetivo de analizar la situación de la educación secundaria en Argentina, a través de un conjunto de indicadores socioeducativos, desde 2010 hasta 2020, en contexto de pandemia. Para esto, se utilizan datos cuantitativos provenientes de estadísticas de bases de datos nacionales (Ministerio de Educación de la Nación Argentina) e internacionales (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina). Estos datos se ponen en discusión a partir de aportes bibliográficos especializados en el tema. El análisis se posiciona en el caso de Argentina, retomando indicadores de sobreedad y repitencia, en tanto predictivos del abandono. Asimismo, para el último año, 2020, se realiza una aproximación conceptual y estadística a la situación del nivel de educación secundaria, a fin de relevar los puntos de inflexión que representa el contexto de pandemia para el nivel.

Resultados

La sobreedad y la repitencia en el nivel secundario en Argentina

En la actualidad, tal como viene planteándose, se reconoce que las trayectorias educativas presentan distintos modos de vinculación de los jóvenes con la escuela secundaria, y remiten a procesos acumulativos, dinámicos y progresivos de alejamiento de la escuela. Así, emergen itinerarios denominados como “escolaridad de baja intensidad” que se vinculan con procesos de sobreedad, tal como se verá en este apartado.

Vale señalar que la “escolaridad de baja intensidad” remite a trayectorias en las que los estudiantes continúan inscritos en sus escuelas, asisten de manera más o menos frecuente, según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: sin estudiar la lección, sin hacer los deberes, sin llevar carpetas ni útiles, y sin que importen mucho las consecuencias de no hacerlo. Si bien la deserción puede ser un corolario de este proceso, tampoco se constituye en un destino inexorable (Kessler, 2002). Es posible advertir que los procesos de baja intensidad remiten a diversos tipos de vinculaciones que no necesariamente redundan en abandono, y que pueden configurar otro tipo de fenómeno, como la sobreedad. Tal como puede verse en la tabla 2, y en orden al planteamiento que viene

realizándose, puede apreciarse una tendencia que concentra la característica de la sobreedad principalmente en los sectores con clima educativo bajo y medio.

Tabla 2

Porcentaje de alumnos con dos o más años de sobreedad en secundaria en Argentina, por región y clima educativo, entre 2010 y 2018

Región	Clima	2010	2015	2016	2017	2018
Gran Buenos Aires	Bajo	26,1	15,1	26,8	17,6	36,9
	Medio	31,3	34,9	37,7	41,7	39,4
	Alto	17,1	10,4	14,6	15,7	14,4
Noroeste	Bajo	35,8	36	30,3	41,8	33,6
	Medio	38,6	44,7	37,5	44,4	47,3
	Alto	11,4	17,1	16,3	22,6	23,9
Noreste	Bajo	59,9	35,4	37,3	56,9	55
	Medio	46,3	40,5	44,5	49,3	53,9
	Alto	15	11,7	18,4	26	15,4
Cuyo	Bajo	65,2	*	*	*	*
	Medio	37,1	50,7	45,8	46,6	44,4
	Alto	10,5	20,7	16,2	19,1	20,2
Pampeana	Bajo	51,2	43,4	36,2	43,6	49
	Medio	41,2	38,9	40,2	41,2	40
	Alto	15	15,4	15,8	17,1	13,9
Patagonia	Bajo	57,8	48,7	41,5	40,3	46,6
	Medio	47,9	47,9	48,5	46,5	46,8
	Alto	21	20	20,8	20,3	21

Nota: Siteal, a partir de la *Encuesta permanente de hogares*, del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, Argentina, 2010.

En este contexto, el clima educativo no solo determina los procesos de egreso, sino también fenómenos como la sobreedad que se configura a partir de una determinada matriz institucional que fuerza a la homogeneización, y se procesa a través de la gradualidad organizada por edad, y, por otro lado, por características sociales y familiares orientadas a obtener mayores logros educativos en tanto se posea mayores condiciones educativas y culturales que determinan los sentidos para transitar por y egresar de la escuela secundaria.

En este sentido, se afirma que muchos de los jóvenes que hoy transitan por la escuela estarían alejados de la edad teórica que deberían tener para cursar cada año o grado. Esto es, la sobreedad es un rasgo que hoy sigue definiendo a la población que asiste a las escuelas de todos los niveles, y existe una clara correlación: a mayor condición de pobreza de los estudiantes, mayor sobreedad. Se reconoce, asimismo, que en el nivel secundario son pocas las experiencias que intervienen en la gradualidad del sistema. Tradicionalmente, en la escuela secundaria las materias son anuales, y cuando un estudiante desaprueba los exámenes de marzo de ciertas asignaturas, debe repetir y volver a cursar el año completo (no solo las materias desaprobadas). Estas instancias, sin duda asociadas a la gradualidad y a la anualidad del sistema, generan sobreedad, ralentizan las trayectorias escolares de los jóvenes y, en muchos casos, desembocan en el abandono escolar (Krichesky y Benchimol, 2008).

La sobreedad se relaciona con otro de los fenómenos educativos presentes en la organización de las trayectorias de los jóvenes en la escuela y que constituye una figura eminentemente escolar: la repitencia. Este fenómeno remite a un modo de mantener un orden en los tránsitos por la escuela que se suponen anuales y graduales. Al respecto, la tabla 3 muestra el porcentaje de repitentes en el nivel secundario por provincia, y se puede advertir que, en términos generales, el nivel secundario se presenta como la instancia de la escolaridad obligatoria que supone mayores desafíos para el sistema educativo, ya que en todos los escenarios (incluso en los más aventajados) se vislumbran problemas para garantizar trayectorias continuas y completas. De igual modo, cabría ahondar acerca de lo que ocurre en jurisdicciones particulares, puesto que, en los territorios con estructuras de oportunidades más desfavorables, estas dificultades se acen- tuarían y se combinarían además con niveles significativos de exclusión (Steinberg *et al.*, 2019).

Al mismo tiempo, en zonas que concentran la mayor densidad poblacional nacional, no necesariamente los porcentajes de repitencia son mayores. Por ejemplo, en la provincia de Buenos Aires que representa el mayor sistema educativo provincial dentro de Argentina, la tasa de repitencia (11,10 en 2017) es menor que en la provincia de Entre Ríos (12,66 en 2017). Asimismo, cabe advertir que desde el año 2017 al año 2019 las tasas de repitencia han descendido en todas las provincias, aun manteniendo las diferencias señaladas anteriormente.

Tabla 3*Tasa de repitencia en el nivel secundario por jurisdicciones en Argentina, 2017-2019*

Jurisdicción	2017	2018	2019
Total país	10,83	10,02	8,87
Buenos Aires	11,10	10,29	9,36
Conurbano	11,01	10,36	9,37
Resto de Buenos Aires	11,25	10,17	9,36
Catamarca	10,04	10,02	7,91
Chaco	11,19	9,52	9,25
Chubut	10,72	10,09	7,94
Ciudad de Buenos Aires	8,38	8,12	6,39
Córdoba	7,55	6,94	6,47
Corrientes	10,62	10,33	9,14
Entre Ríos	12,66	12,28	11,20
Formosa	10,57	9,26	8,24
Jujuy	12,65	11,62	9,63
La Pampa	13,53	11,50	11,56
La Rioja	3,94	3,88	2,98
Mendoza	9,89	8,97	8,30
Misiones	10,49	10,11	10,35
Neuquén	15,02	14,57	13,43
Río Negro	12,16	7,92	7,45
Salta	12,37	11,09	10,44
San Juan	11,75	10,63	8,66
San Luis	7,87	8,17	7,07
Santa Cruz	16,12	17,96	0,36
Santa Fe	12,06	11,92	11,27
Santiago del Estero	11,69	11,12	9,25
Tierra del Fuego	7,16	5,45	5,95
Tucumán	12,18	10,00	6,73

Nota: Anuarios estadísticos educativos de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación Argentina, 2017-2019.

El porcentaje de repitencia es un indicador de rendimiento que muestra, en términos relativos, la cantidad de estudiantes que estando matriculados en un año de estudio no llegan a aprobarlo y vuelven a matricularse en el mismo al año siguiente, en condición de repitentes. Se reconoce que los índices de repitencia y sobreedad, muchas veces, se utilizan como criterios para medir la eficacia interna y externa de la educación y que se relacionan con cierto concepto de calidad educativa. Se trata de variables que tienen su origen en relaciones determinísticas

de causalidad y que forman parte de la calidad como concepto abstracto, neutro, objetivo para cualquier institución y sociedad. No obstante, vale aclarar que en este estudio se comprende que el concepto de calidad no es neutro, esencial e inmutable, sino que constituye un juicio de valor que informa sobre un determinado proceso o resultado educativo, caracterizado por su relatividad. Desde esta perspectiva, si el concepto de calidad es relativo y difícilmente pueda admitir una definición completa y terminada, una educación de calidad, más que al aprendizaje o la repetición de determinado tipo de contenidos, hace referencia a las interacciones cotidianas que se presentan en la escuela, al clima institucional en el cual se presentan esos procesos, a las condiciones y situaciones en que se hacen posibles la construcción, interpretación y transformación de los saberes en la institución (Chávez, 1995).

En este contexto, se advierte que la repitencia y la sobreedad se volvieron frecuentes en la escuela secundaria. Con ello, las trayectorias escolares de los jóvenes, especialmente –aunque no exclusivamente– de los sectores más vulnerables desde el punto de vista socioeconómico, se muestran cada vez más entrecortadas e interrumpidas, y menos lineales. Al respecto, cabe señalar que, a partir del año 2006, se inicia un proceso de masificación de la educación secundaria a través de la promulgación de la legislación que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina. Así, la secundaria obligatoria es incorporada al patrón normativo que delimita las trayectorias de quienes están en edad de asistir a esta, y pasa a ser una exigencia para los jóvenes contemporáneos. No obstante, la masificación y la promulgación de la obligatoriedad marcan un cambio en los procesos de desigualdad educativa, ya que si hace décadas atrás la diferenciación se daba principalmente entre quienes asistían o no a la escuela secundaria, actualmente cobran una mayor relevancia las diferenciaciones al interior del sistema que conllevan experiencias educativas desiguales (Nobile, 2016). Esta incorporación de nuevos grupos sociales aparece como una situación compleja en la que proliferan múltiples tensiones, entre las que se destacan aquellas que son producto del mantenimiento del formato escolar tradicional y su masificación. Así, puede reconocerse la manera en que la rigidez horaria y la obligación de aprobar todas las asignaturas de un ciclo para promover un año contribuyen al incremento de los índices de repitencia de quienes combinan la realización de estudios secundarios y la necesidad de trabajar (Garino, 2016).

Por tanto, la repitencia del año parece la respuesta más frecuente ante el bajo rendimiento académico o las inasistencias reiteradas. Repetir implica volver a pasar las mismas situaciones de enseñanza que condujeron al fracaso, sin que exista un análisis de los factores que llevaron a tomar esta determinación y sin que se le ofrezca, en muchos casos, una propuesta que atienda sus necesidades de aprendizaje. También se requiere

reconocer que, en la práctica usual, tal como se mencionaba en líneas anteriores, se enseña de maneras que resultan muy distantes y muchas veces incomprensibles para los jóvenes, principalmente para los que han tenido poco contacto con el lenguaje escrito o con el uso de los números en su primera infancia (Krichesky y Benchimol, 2008).

Lo desarrollado hasta aquí constata que en los procesos de escolarización secundaria convergen múltiples factores, algunos de los cuales son característicos de los jóvenes y de sus situaciones socioeconómicas (factores extraescolares), y de otros más asociados a las características del propio sistema educativo, de la matriz institucional (factores intraescolares).

Además, los diferentes datos permiten aseverar que se enfrentan procesos heterogéneos, multidimensionales y acumulables que remiten a un conjunto de fenómenos y situaciones instituidas en el tiempo, como los procesos diferenciales de acceso a la escuela secundaria, las diversas formas de (des)vincularse los estudiantes con las escuelas, las heterogéneas trayectorias educativas que distan de las esperables o teóricas, el procesamiento de trayectorias en el nivel secundario que responden a lógicas uniformes de anualidad y gradualidad; las segregaciones y fragmentaciones que ocurren entre/y en las instituciones según la zona geográfica y el clima educativo de las familias.

Abandono, desvinculaciones. La pandemia, ¿un punto de inflexión?

América Latina ha sido uno de los epicentros mundiales de la crisis del covid-19 debido, en gran medida, a su alta concentración de población urbana en condiciones deficitarias, la debilidad de los sistemas de salud y la precariedad laboral (Benza y Kessler, 2020). En este sentido, el entorno social y comunitario ha sido, en esta pandemia, un determinante social de la salud. En rigor, la prevención del covid-19 atañe a toda una gama de escalas espaciales y de las relaciones sociales que allí se entretejen. A nivel personal y familiar, supone la disponibilidad de espacio suficiente para la buena convivencia, el cuidado, el teletrabajo y la educación a distancia y, si fuera necesario, la posibilidad para un miembro del hogar de aislarse en su propia vivienda. En este sentido, la buena conectividad se reveló como un “derecho de intermediación” para poder trabajar, educarse, acceder a servicios o relaciones sociales a la distancia. En 2019, casi el 34% de los habitantes de la región no tenía una conexión adecuada a internet, esto es, 244 millones de personas tenían acceso limitado o ninguno a las tecnologías digitales, debido a su condición económica y social, en particular su edad y localización.

En términos educativos, la pandemia, una situación crítica de alcance global, no tiene precedentes desde que la obligatoriedad escolar se ha instrumentado gradualmente en el mundo occidental desde el siglo XIX.

En la educación moderna, el aula y la institución educativa formal se han diseñado como espacio material y estructura comunicativa, como un espacio específicamente concebido para la escolarización masiva. Además, se construyó sobre la idea del para todos y para cada uno, la cual remite al principio de igualdad. Al respecto, las políticas dispuestas a partir de marzo de 2020 han modificado estas características básicas, pues han apuntado a mantener la continuidad pedagógica de la educación formal a través de plataformas digitales. Así, se generó una situación en la cual se produce una separación del espacio comunicativo respecto al material. La enseñanza se ha separado de la copresencialidad en las aulas e instituciones educativas, y los hogares se han transformado en espacios de trabajo escolar (Ruiz, 2020).

Asimismo, se comprende que una educación para la democracia implica la identificación de prácticas de transmisión del conocimiento (construcción, circulación, distribución), donde los estudiantes habitan, experimentan formas de saber-poder tendientes a la creación y al sostenimiento de un orden (Bambozzi y Vadori, 2011). No obstante, cabe recordar, como ha venido planteándose, que ese orden responde a una matriz socioinstitucional tradicional del nivel secundario caracterizada por un currículo fuertemente clasificado, acompañado de docentes especializados y contratados por hora de clase. Este patrón organizacional suele ir de la mano, a su vez, de una pedagogía basada en la transmisión de conocimiento superficial y fragmentado, con poco anclaje en la vida real (Terigi, 2008; Vicente *et al.*, 2021).

A ello se suma, en la actualidad, la desigualdad digital en contexto de aislamiento social. En un extremo, se encuentran escuelas que casi “ni han notado” el paso de la escuela presencial a la virtual; en el otro, docentes desbordados, abrumados, superados por un entorno digital totalmente ajeno para estos. En un lado, escuelas que casi desde el primer día de confinamiento envían actividades educativas obligatorias y evaluables a su estudiantado y que han convertido los espacios familiares prácticamente en entornos escolares; en el otro, escuelas que luchan desesperadamente por encontrar a aquellos estudiantes con los que no han podido volver a contactar desde el primer día de confinamiento. Unos preocupados porque sus estudiantes no pierdan el ‘ritmo’ de aprendizaje y adquisición de competencias; otros porque sus estudiantes puedan alimentarse en buenas condiciones ahora que los comedores escolares se han suspendido. Unos centrados en el rendimiento académico; otros en el acompañamiento emocional de niños, niñas y jóvenes que viven la situación actual desde la soledad, la angustia y el miedo; por lo que viene y lo que vendrá, por la pérdida de futuro y de predictibilidad (Tarabini, 2020).

Las tablas 4 a 7 caracterizan, según múltiples dimensiones, la situación educativa actual en tiempos de pandemia, donde también se cristalizan ciertos sesgos y diferencias. En la tabla 4, puede observarse que el nivel

educativo del principal preceptor de ingresos del hogar tiende a aumentar según sus hijos asistan a escuela estatal o privada. En este punto, se puede reconocer que quienes han tenido trayectorias educativas inconclusas repercute en el nivel de ingresos del hogar, determinando la calidad de los trabajos obtenidos, lo cual condiciona la posibilidad de pagar una institución privada. Por tanto, se destaca que dentro del universo de estudiantes que asisten al sector estatal, los principales perceptores de ingresos del hogar presentan trayectorias educativas incompletas; mientras que, dentro del sector privado, los principales perceptores de ingresos del hogar presentan trayectorias educativas más completas (secundario completo o más).

Tabla 4

Nivel educativo alcanzado por el principal preceptor de ingresos del hogar, según sector de gestión de asistencia del (de la) estudiante, 2020

	Secundario incompleto o menos	Secundario completo o más	Total
Gestión estatal	58 %	42 %	100 %
Gestión privada	30 %	70 %	100 %

Nota: Evaluación nacional del proceso de continuidad pedagógica, Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación Argentina, 2020.

Asimismo, se pueden encontrar diferencias en términos de área geográfica y clima educativo, tal como venía planteándose, se trata de una dimensión explicativa que se mantiene en momentos de aislamiento social y virtualidad escolar. Acorde con los datos de la tabla 5, el mayor nivel educativo del acompañante del estudiante en el hogar se concentra en el Centro de Argentina, con una marcada diferencia respecto a las demás regiones. El 66 % de los acompañantes educativos, esto es, de las personas del entorno próximo de los estudiantes que los ayudan a realizar las tareas escolares en sus hogares, de la zona central del país presenta secundario completo o más; mientras que un promedio de 45 % de acompañantes que no tienen secundario completo se encuentran en el resto de las regionales nacionales. Estas características constituyen un punto de inflexión para la continuidad educativa que, en contexto de pandemia, se han afectado por nuevos roles que acompañan los procesos escolares de los estudiantes en sus hogares. En contexto de aislamiento, el rol de acompañante (sea un familiar o una persona cercana al estudiante que lo pueda asistir en sus tareas), en modo alguno reemplaza la figura del docente, pero se emplaza como una presencia relevante para la escolaridad del estudiante en momentos en que las condiciones pedagógicas se trasladaron a los hogares. El punto de inflexión aquí se presenta cuando la condición de acompañamiento se refuerza o no por las características educativas de quien acompaña al estudiantado, y esas características se presentan de modo desigual entre las regiones de Argentina, e impactan en las posibilidades de acompañamiento escolar.

Tabla 5

Nivel educativo alcanzado por el acompañante educativo en el hogar, según región, en 2020

	Secundario incompleto o menos	Secundario completo o más	Total
Centro	34%	66%	100%
Cuyo	41%	59%	100%
Noreste	47%	53%	100%
Noroeste	43%	57%	100%
Sur	43%	57%	100%

Nota: *Evaluación nacional del proceso de continuidad pedagógica*, Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación Argentina, 2020.

El aislamiento social y la virtualidad educativa han descargado, en gran parte, en la esfera familiar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y ello está condicionado, como se ha visto, por múltiples dimensiones de tipo social, cultural, geográfica, educativa e institucional. Ello implica la posibilidad de reproducir las condiciones que tiene el estudiante para llevar a cabo las actividades pedagógicas planteadas por la escuela, en el entorno escolar. En este punto, vale advertir que una de las características clásicas y naturalizadas de la escuela es su presencialidad. La no asistencia a la escuela pone en jaque la idea de un orden anclado en esa presencialidad y en las normas producidas en otros contextos distintos a la virtualidad. Con esto, ya no acontecen ciertas rutinas y prácticas que hacían de la escuela y sus propuestas una posibilidad de construcción y apropiación de los saberes colectivo y presencial. A ello se suma que los hogares deben constituirse en verdaderos espacios escolares cuando, en realidad, su fin social no lo es. En tal sentido, hace décadas la escolarización y la socialización secundaria pasa a ser una ocupación pública, en tanto que el contexto actual vuelve a situar la formación en el plano privado. Ello implica que las condiciones de cada espacio familiar son diferentes, y a las brechas de sentido, sociales, institucionales, se suma la brecha digital. Estas dimensiones constitutivas del tejido social, tal como se ha visto, impactan en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Un indicador de ello es la disponibilidad de computadoras en los hogares para uso educativo. Tal como lo muestran los datos de la tabla 6, en Cuyo, Noreste y Noroeste, más de la mitad de los jóvenes no cuentan en sus hogares con una computadora que puedan utilizar para realizar sus tareas escolares. Por su parte, en la región Sur y Centro de Argentina, la mitad o más de la mitad de los encuestados poseen una computadora que esté disponible para el uso escolar en sus hogares. Esta desigualdad constituye un punto de inflexión para la educación secundaria que, en contexto de

pandemia, ha dejado al descubierto que no en todos los casos se dan las condiciones necesarias para que la virtualidad se constituya en una estrategia de continuidad pedagógica que sostenga los procesos de enseñanza y aprendizaje que antes se desarrollaban en contexto de asistencia a la institución educativa física.

Tabla 6

Computadora disponible para uso educativo, según región, en 2020

	Al menos una	Ninguna computadora disponible	Sin computadoras en el hogar	Total
Centro	50%	8%	42%	100%
Cuyo	41%	9%	50%	100%
Noreste	36%	5%	59%	100%
Noroeste	36%	5%	59%	100%
Sur	55%	8%	38%	100%

Nota: Evaluación nacional del proceso de continuidad pedagógica, Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación Argentina, 2020.

El tradicional sistema escolar reglado, acostumbrado a un funcionamiento constante, repetitivo, es sacudido por las demandas de la nueva situación. El rol docente resulta, también, afectado porque la rutina de enseñanza-evaluación-promoción se interrumpe y probablemente no retome su ritmo tradicional (Puigrós, 2020). Pero, al mismo tiempo, resultan, también, afectadas las expectativas y representaciones de los jóvenes en torno a la necesidad de volver a la escuela presencial. Al respecto, las representaciones sociales, que se presentan de formas variadas, se componen de un conjunto de ideas, conceptos, percepciones y prácticas que los sujetos comparten como colectivo de un sector social, en relación con el entorno de las organizaciones escolares y con el medio social y político. En este sentido, ¿cuál será el posicionamiento de los jóvenes al día de hoy, luego de transcurrida la pandemia con la virtualidad y la alternancia en la asistencia escolar? Algunos datos podrían contribuir a una posible respuesta ante ello. Así, según los datos de la tabla 7, casi la mitad de los jóvenes consideran necesario volver a las escuelas secundarias con las expectativas de aprender en modalidad presencial. Ello implica un punto de inflexión en las representaciones acerca de la necesidad de asistir presencialmente a las escuelas, puesto que, si bien el contexto de pandemia ha demostrado otras formas pedagógicas y sociales de llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje por fuera del espacio físico escolar, una gran proporción de jóvenes consideran la presencialidad como condición necesaria para continuar aprendiendo.

Tabla 7

Jóvenes según grado de acuerdo con el enunciado "Si no volvemos cuanto antes a clases presenciales, siento que no voy a aprender nada", para el nivel secundario en Argentina, 2020

Región	De acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	No sabe/ No contesta	Total
Centro	47%	25%	27%	1%	100%
Cuyo	45%	23%	30%	2%	100%
Noreste	48%	32%	16%	4%	100%
Noroeste	38%	34%	27%	1%	100%
Sur	43%	25%	31%	2%	100%

Nota: Evaluación nacional del proceso de continuidad pedagógica, Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación Argentina, 2020.

Tal como se ha visto, la desigualdad social, antes y durante el aislamiento, se expresa sobre todo en el capital cultural de las familias; en su mayor o menor distancia con las normas, los requisitos, conocimientos, dados por supuestos de las instituciones educativas. Por esto, delegar la responsabilidad de la instrucción a las familias agudiza las desigualdades sociales. En la actualidad, la desigualdad también se expresa en forma de capital emocional, manifestado en expectativas y representaciones respecto al rol de la escuela presencial en los procesos de aprendizaje. Se sostiene que se trata de un capital mediado por la clase social (Tarabini, 2020), y que no tiene que ver necesariamente con la mayor o menor preocupación de las familias de diferente clase social por la situación educativa de sus hijos. Estas familias no tienen más preocupación, y lo que tienen son más estrategias, más legitimidad, más voz y más recursos para mostrar esa preocupación y ejercerla a favor. En este contexto se comprende el capital emocional, porque la angustia, el miedo, la sensación de incapacidad para hacer frente a los requisitos de la institución escolar están marcados por la clase social y las características institucionales tradicionales de la escuela secundaria.

Conclusiones

A lo largo del texto, se ha podido constatar algunos fenómenos que caracterizan a la educación secundaria en los últimos tiempos. Por un lado, se confirma que la escuela mantiene ciertas formas homogéneas y modernas de procesamiento de trayectorias que, en realidad, son heterogéneas y disímiles de origen. Por otro lado, se reconoce que el contexto de pandemia y la virtualización de la educación han provocado puntos de inflexión respecto a las características y procesos tradicionales que configuran la matriz institucional de la escuela secundaria.

Respecto al procesamiento de trayectorias en el nivel secundario, se advierte un conjunto de tendencias permanentes en el tiempo en Argentina. En este sentido, la mayor concentración de estudiantes repitentes o con sobreedad recae en los sectores más vulnerables, con clima educativo bajo, y diferencialmente según regiones. Esta tendencia requiere de una relectura de los fundamentos y estrategias pedagógicas con las que se atienden a la diversidad de trayectorias que arriban a la escuela. En la actualidad, el nivel mantiene un conjunto de bienes culturales y simbólicos propios de una educación tradicional y moderna que no han logrado resignificarse a la luz de los avances en las legislaciones sobre la obligatoriedad escolar y la presencia de la diversidad cultural y social que en la actualidad configuran las trayectorias juveniles. Ello se traduce en procesos que remiten a un conjunto de fenómenos y situaciones instituidas en el tiempo, como los procesos diferenciales de acceso a la escuela secundaria, las formas persistentes de procesamiento de la heterogeneidad de las trayectorias a través de estrategias como la repitencia o sobreedad; el éxito de la finalización de estudios secundarios logrado, principalmente, por los sectores con mayores capitales sociales, culturales y económicos; y en una gravitación de los índices de egreso, según el área geográfica, lo cual genera inequidades territoriales.

Por otro lado, en el contexto de pandemia que atraviesa el sistema educativo, en el último tiempo, los datos permiten prever ciertos puntos de inflexión respecto a la relación misma entre sociedad y escuela. En este punto, como antecedentes del nivel secundario se presenta un conjunto de características sociales, culturales y económicas cuya distribución social desigual incide en los propios recorridos por la escuela secundaria, lo cual contribuye al logro o fracaso escolar. Al mismo tiempo, la virtualidad ha incidido en los modos de relacionarse los estudiantes y las familias con las instituciones educativas. Esta relación, mediada por las posibilidades de acceso a condiciones tecnológicas y el clima educativo del hogar, ha marcado puntos de inflexión respecto a la colectivización del conocimiento en escenarios presenciales, a las posibilidades de comunidad y simultaneidad que ofrece la asistencia física a la escuela y a las representaciones de los estudiantes sobre la relevancia de volver a la institución educativa.

Estas líneas de reflexión, apoyadas en datos longitudinales vertidos a lo largo del artículo, pretenden aportar conocimiento sobre la situación actual del nivel de educación secundaria, orientado a sostener las estrategias de procesamiento de las políticas de equidad y justicia social que mantienen las políticas públicas educativas nacionales en la actualidad, y poner atención a las características estructurales del nivel, a fin de que las trayectorias de los estudiantes acrecienten las posibilidades de resignificar sus marcas de origen y que todos puedan habitar las escuelas en tanto productores de saberes y cultura.

Referencias

- Anderete Schwal, M. (2021). Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 42-56.
- Bambozzi, E. y Vadori, G. (8-10 de agosto de 2011). *Educación y democracia: la construcción política en las instituciones educativas en perspectiva pedagógica*. Octavo VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, La Plata, Argentina.
- Baudelot, Ch. y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Del Estante Editorial.
- Benza, G. y Kessler, G. (2021). *La ¿nueva? estructura social de América Latina*. Ciudad Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.
- Cerletti, L. (2010). *Una etnografía sobre las relaciones entre familias y las escuelas en contextos de desigualdad social* [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional Filo Digital. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1309>
- Chávez, P. (1995). *Gestión para instituciones educativas: una propuesta para la construcción de proyectos educativos institucionales con un enfoque estratégico y participativo*. Cinterplan.
- Dussel, I. (2014). ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción de la desigualdad? Elementos para el debate. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(1), 67-90.
- Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (30), 39-62.
- Garino, M. D. (2013). Tensiones y desafíos en torno de la masificación de la escuela secundaria. Reflexiones a partir de una propuesta educativa en la ciudad de Neuquén. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (8), 203-217.
- Garino, M. D. (2016). Formación para el trabajo en escuelas secundarias generales: la innovación como estrategia de inclusión educativa. Dossier Formación para el trabajo, *Novedades Educativas*, (306), 19-23.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, (44), 36-65.
- Gutiérrez, A. B. (2002). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre*. Ediciones Tierra de Nadie.

- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010). *Encuesta permanente de hogares*. Argentina.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del Estante Editorial.
- Katzman, R. (2015). Los mecanismos que intervienen en los procesos de segmentación y segregación de las estructuras sociales urbanas. En N. Gluz y C. Steinberg (comps.), *Desigualdades educativas, territorios y políticas sociales* (pp. 19-24). Universidad Pedagógica Nacional; Universidad Nacional de General Sarmiento. UNIPE-UNGS.
- Kessler, G. (15-16 de septiembre de 2003). *Experiencia escolar de jóvenes en conflicto con la ley*. Seminario Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Embajada de Francia, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Unesco- Oficina para América Latina y el Caribe del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIEP.
- Krichesky, G. y Benchimol, K. (2008). *La educación argentina en democracia. Cambios, problemas y desafíos de una escuela fragmentada*. Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Nobile, M. (2016) La escuela secundaria obligatoria en Argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última Década*, (44), 109-131.
- Otero A., Corica, A. y Merbilhaá, J. (2021). El pasaje del secundario a la universidad: un estudio longitudinal entre dos cohortes de jóvenes que egresaron de la escuela secundaria en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). *Revista Educación*, 45(1), 418-437. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41544>
- Passeron, J. C. y García, M. T. (1983). La teoría de la reproducción social como teoría del cambio. *Estudios Sociológicos*, 1(3), 417-442.
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 33-42). Unipe.
- Redondo, P. (2006). Lecciones e inquietudes para un nos-otros. *El Monitor de la Educación: ¿Para qué y a quién sirve la escuela?*, (9), 37-40.
- Riquelme, G. C. (2004). *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*. Miño y Dávila.
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la pandemia: el derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 45-59.

- Santillán, L. y Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 2(3), 7-16.
- Sassera, J. S. (2022). Desigualdad espacial, segmentación educativa y diferenciación institucional: aportes de representaciones cartográficas en una localidad. *OBETS, Revista de Ciencias Sociales*, 17 (1), 153- 172.
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2017). *Anuario Estadístico Educativo*. Ministerio de Educación Argentina.
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2018). *Anuario Estadístico Educativo*, Ministerio de Educación Argentina.
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2019). *Anuario Estadístico Educativo*, Ministerio de Educación Argentina.
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020). *Evaluación Nacional del proceso de continuidad pedagógica*. Ministerio de Educación Argentina.
- Sendón, M. A. (2011). El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria. En G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 155-178). Homo Sapiens Ediciones.
- Southwell, M. (2008). ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. *Propuesta Educativa*, 15(30), 23-35.
- Steinberg, C., Tófaló, A., Meschengieser, C., Lotito, O. y De Oto, L. (2019). Educación, territorio y sociedad: un estudio multidimensional sobre las desigualdades sociales y educativas en Argentina. En N. Gluz y C. Steimberg (comps.), *Desigualdades educativas, territorios y políticas sociales* (pp. 80-105). Clacso.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *RASE: Revista de Sociología de la Educación*, 13(2), 145-155.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29), 63-71.
- Terigi, F. (28-30 de mayo de 2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Tercer III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens Ediciones.
- Valls, A., Sánchez Gelabert, A. y Troiano, H. (2023). La actitud del alumnado frente a la escuela. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1), <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1>

Vicente, M. E., Causa, M. y Asprella, G. (24-26 de junio de 2021). *La escuela secundaria en tiempos de pandemia: reconfiguraciones de la matriz institucional educativa*. Sextas VI Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Comodoro Rivadavia, Argentina.

Zibas, D. (15-16 de septiembre de 2003). *La reforma de la Enseñanza Media en Brasil en los años 90: críticas y nuevas perspectivas*. Seminario Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, y la Embajada de Francia, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.



La colaboración en grupos de investigación a través del análisis de redes sociales

Collaboration in Research Groups through Social Network Analysis

Colaboração em grupos de pesquisa por meio da análise de redes sociais

Cynthia Martínez-Garrido* 

F. Javier Murillo** 

Para citar este artículo: Martínez-Garrido, C. y Murillo, F. J. (2024). La colaboración en grupos de investigación a través del análisis de redes sociales. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 80-101. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-14492>



Recibido: 07/09/2021
Evaluado: 18/08/2022

pp. 80-101

N.º 90

80

* Doctora en Educación. Profesora contratada. Doctora, Universidad Autónoma de Madrid. cynthia.martinez@uam.es

** Doctor en Educación. Profesor Titular de Universidad de la Universidad Autónoma de Madrid. javier.murillo@uam.es

Resumen

La colaboración entre investigadores e investigadoras es esencial para el desarrollo de su práctica profesional y del conocimiento. Esta investigación describe la colaboración intramuros de diferentes áreas de conocimiento. Para lograr este objetivo, se seleccionaron los cuatro grupos de investigación de mayor prestigio de las áreas de Ciencias de la Educación, Psicología, Computación y Ciencias Físicas de la Universidad Autónoma de Madrid. Mediante el análisis de la coautoría en los artículos de investigación publicados en los últimos cinco años por sus miembros, se estimaron la densidad, distancia geodésica, grado de centralidad, poder de Bonacich, grado de intermediación y grado de cercanía de cada grupo utilizando como técnica el Análisis de redes sociales. Los resultados demuestran la existencia de diferentes tipos de redes de colaboración y cultura colaborativa para cada uno de los grupos de investigación. Destacan los grupos de Computación y Ciencias Físicas como los más cohesionados, pero son los grupos de Ciencias de la Educación y Psicología los más abiertos, diversos y con un especial interés en el establecimiento de relaciones con el exterior. A la luz de los resultados obtenidos, se insta a explorar la coautoría en el resto de áreas del conocimiento y se declara la necesidad de apoyo de las administraciones y centros de investigación para potenciar la colaboración entre investigadores.

Palabras clave

trabajo en equipo, autor, grupos de trabajo, análisis de redes, investigador

Keywords

teamwork; author; work groups; network analysis; researcher

Abstract

Collaboration between researchers is essential for the development of their professional practice and the development of knowledge. This research article seeks to describe the intramural collaboration of different areas of knowledge. To address to this objective, the four most prestigious research groups in the areas of Educational Sciences, Psychology, Computing and Physical Sciences at the Autonomous University of Madrid are selected. Through the analysis of the co-authorship in the research articles published in the last five years by its members, metrics such as density, geodesic distance, degree of centrality, Bonacich power, degree of intermediation and closeness of each group were estimated using as a technique the Analysis of Social Networks. The results demonstrate the existence of different types of collaboration networks and collaborative culture for each of the research groups. The Computing and Physical Sciences groups stand out as the most cohesive, but the groups of Education Sciences and Psychology are the most open, diverse and with a special interest in establishing relationships with the outside world. Considering the results obtained, it is urged to explore co-authorship in the other areas of knowledge and the need for support from administrations and research centers to enhance collaboration between researchers is denounced.

Resumo

A colaboração entre pesquisadores e pesquisadoras é essencial para o desenvolvimento da sua prática profissional e para o desenvolvimento do conhecimento. Este artigo de pesquisa busca descrever a colaboração intramural de diferentes áreas do conhecimento; para cumprir este objetivo, são selecionados os quatro grupos de pesquisa de maior prestígio nas áreas de Ciências da Educação, Psicologia, Informática e Ciências Físicas da Universidade Autónoma de Madrid. Por meio da análise da coautoría nos artigos de pesquisa publicados por seus membros nos últimos cinco anos, seus membros estimaram a densidade, distância geodésica, grau de centralidade, poder de Bonacich, grau de intermediação e grau de proximidade de cada grupo, usando a Análise de Redes Sociais como técnica. Os resultados demonstram a existência de diferentes tipos de redes de colaboração e cultura colaborativa para cada um dos grupos de pesquisa. Os grupos de Ciências Informáticas e Físicas destacam-se como os mais coesos, mas os grupos de Ciências da Educação e Psicologia são os mais abertos, diversos e com especial interesse em estabelecer relações com o mundo exterior. Face aos resultados obtidos, urge explorar a coautoría nas restantes áreas do conhecimento e denuncia-se a necessidade de apoio das administrações e centros de investigação para promover a colaboração entre investigadores.

Palavras-chave

colaboração; coautoría; grupos de pesquisa; análise de redes sociais; pesquisadores

Introducción

El estudio de la colaboración entre los investigadores y el análisis de su evolución se ha considerado por la revista *Science* como uno de los 25 grandes retos con los que la ciencia se enfrenta en el próximo cuarto de siglo. Y es que, efectivamente, la colaboración entre investigadores e investigadoras es esencial en el desarrollo de su práctica profesional y el desarrollo del conocimiento (Pennisi, 2005). Existen varias formas de considerar la colaboración en investigación, desde la pertenencia a grupos de investigación o laboratorios pasando por la participación en proyectos de investigación hasta, incluso, la coautoría en los artículos científicos publicados. Esta última, la coautoría, se considera el indicador más fiable para medir la colaboración científica (Kumar, 2015).

Uno de los primeros trabajos que abordó la coautoría como forma de colaboración en la investigación fue el realizado por Smith (1958), que analizó 4189 artículos de investigación publicados en la revista *American Psychologist* entre los años 1946 y 1957. Sus resultados demostraron un ligero aumento en la tendencia a colaborar entre los investigadores en el área de psicología; concretamente, el número medio de autores por artículo se incrementaba desde 1,3 a 1,7 a lo largo de los once años estudiados. Algunos años después, Price (1963) estudió los artículos publicados en la revista *Chemical Abstracts* entre los años 1910 y 1960. Según el autor, mientras en el año 1910 el 80% de los artículos se publicaban exclusivamente por un único autor, cincuenta años más tarde, en 1960, el 60% de los trabajos publicados se escribía en coautoría. Estas cifras incrementaron las expectativas hacia el aumento de la colaboración entre científicos; tanto es así, que Price predijo que en el año 1980 los artículos escritos por un único autor “se extinguirían” (Price, 1963 p. 91).

Existen dos grandes tipos de colaboración entre investigadores. Por un lado, la colaboración “intramuros”, que se realiza entre investigadores de un mismo departamento, institución o grupo de investigación y que es objeto de esta investigación. Por otro, la colaboración “extramuros”, que hace referencia a la colaboración entre estudiosos de diferentes instituciones o sectores, ya sea a nivel nacional o internacional (Katz y Martin, 1997; Moya *et al.*, 2018; Olmeda-Gómez *et al.*, 2008). Kretschmer (1994) refleja claras diferencias en las relaciones que se establecen entre los autores en uno y otro tipo de colaboración. Concretamente, el autor analiza la estratificación social de la colaboración científica y destaca que en la colaboración intramuros existen diferencias significativas en el estatus social de los coautores, mientras que en la colaboración de los investigadores extramuros las relaciones se producen de igual a igual. Otra característica de la colaboración extramuros es, de acuerdo con Katz y Martin (1997), su decrecimiento exponencial según la distancia física que separa a las instituciones de los autores. Según

los autores, al menos el 15% de las investigaciones escritas en coautoría se deben al establecimiento de relaciones previas de colaboración entre las instituciones de cada uno de los autores. Efectivamente, la cooperación internacional requiere un conocimiento previo del socio y la definición de áreas de interés mutuo, seguido de acciones exploratorias que pueden dar lugar al establecimiento de acuerdos bilaterales (Chinchilla-Rodríguez *et al.*, 2010; Herrera *et al.*, 2018).

La tendencia hacia la múltiple autoría difiere de manera significativa entre las ramas de la ciencia. Por un lado, según Vabø (2017), las áreas de conocimiento de Ciencias, Ciencias de la Salud, Ingeniería y Arquitectura se caracterizan por una mayor colaboración internacional y una mayor producción de artículos publicados frente a las áreas de conocimiento propias de las Ciencias Sociales y Jurídicas y de las Artes y Humanidades. Cronin (2001) indica que en estas áreas de conocimiento es común la coautoría entre cuatro o más autores, y que en sus publicaciones es habitual que ocurran situaciones de hiperautoría, es decir, artículos firmados por un extraordinario número de autores procedentes de instituciones de diferentes países. Analizar la contribución de cada autor en una situación de hiperautoría, según Cronin (2001), requiere la consideración de que “para ser un autor no es necesario ser un escritor del artículo”.

Los estudios más recientes que analizan la coautoría en las áreas de conocimiento de Ciencias, Ciencias de la Salud, Ingeniería y Arquitectura pueden organizarse como aquellos que analizan la colaboración entre autores a través de las publicaciones realizadas en determinadas revistas o los que la analizan a través de la publicación en campos interdisciplinarios de estudio. Entre los primeros destacan, por ejemplo, el realizado por Kiliç *et al.* (2019), en el que se analizan los patrones de coautoría en los artículos publicados desde el año 2000 hasta 2016 en 22 revistas de Contabilidad. También el trabajo de Moody (2004), que analiza las publicaciones desde 1963 hasta 1999 de la revista *Sociological Abstract*. O el realizado por Erfanmanesh *et al.* (2017), que analiza la coautoría de 3125 artículos publicados en la revista *Scientometrics*. Entre los trabajos que abordan campos interdisciplinarios de estudio destaca el realizado por Chen *et al.* (2017), en el que se analizan la estructura y evolución de las redes de coautoría en el campo de estudio interdisciplinar denominado “evolución de la cooperación”. Los autores analizaron la autoría en más de 2500 artículos de investigación de las áreas de conocimiento de Biología, Matemáticas, Física, Ciencias Sociales, Ciencias de la Comunicación, Medicina, y Gestión y Negocios, publicados entre los años 1961 y 2013.

Por otro lado, en las Ciencias Sociales y Jurídicas y Artes y Humanidades, aunque cada vez es más común la colaboración entre investigadores, la coautoría está limitada en número, tanto que superar los tres o cuatro autores sucede tan solo en contadas ocasiones (Coccia y Bozeman, 2016).

Además, existen claras diferencias entre las áreas de conocimiento. Así lo confirman los resultados encontrados por Endersby (1996), quien realizó un estudio de los 9960 artículos publicados en las trece revistas de mayor impacto de las áreas de Ciencias Políticas, Sociología, Economía, Psicología, Historia y Administración Pública desde 1984 hasta 1994. Sus resultados indican que la mayoría de trabajos publicados son firmados tan solo por dos autores, y muy rara vez se llegan a superar los cuatro autores. Entre las diferentes áreas de conocimiento abordadas en su estudio, Endersby encontró que en Psicología parece haber una mayor tendencia a la colaboración con casi el 40% de los trabajos firmados por tres o más autores. Esta cifra se reduce bruscamente en Sociología (el 15%), Ciencias Políticas (13%), Economía (11%), Administración Pública (7%) e Historia, donde tan solo el 1% de los artículos se publican firmados por tres o más autores. En el área de conocimiento de Ciencias de la Educación, el reciente estudio realizado por Murillo y Martínez-Garrido (2019) muestra que la colaboración entre investigadores es aún limitada en número. Después de analizar los artículos de investigación educativa empírica escritos por autores latinoamericanos, publicados en revistas editadas en América Latina e indexadas en las bases de datos JCR, Scopus o Scielo, los autores indican que el 66% de los artículos publicados se firman por uno o dos investigadores.

Independientemente de la tipología de la colaboración, sus ventajas están bien documentadas en la bibliografía (Endersby, 1996). Por ejemplo, permite el desarrollo de investigaciones más completas gracias a la combinación de la experiencia de cada investigador y sus fortalezas; permite desarrollar proyectos más ambiciosos que individualmente serían difíciles de lograr; abre canales para la participación de los investigadores novatos que se benefician de la experiencia de sus compañeros expertos; potencia la producción de investigaciones y, además, da sentido al hecho de que la investigación científica es un proceso social que permite el aumento de los nuevos conocimientos a través de las interacciones directas entre los investigadores (Mirc *et al.*, 2017).

En España, no son tan comunes los estudios que analizan la colaboración entre los investigadores, y los realizados hasta la fecha abordan mayoritariamente la rama de Ciencias de la Salud (Alcaide *et al.*, 2006; Alonso Arroyo *et al.*, 2010; Camí *et al.*, 2003; Carretero *et al.*, 2005; García-Martínez *et al.*, 2009). Por ejemplo, Carretero *et al.* (2005) analizan la producción andaluza en biomedicina reflejada en la base de datos ISI, el realizado por la coautoría García-Martínez *et al.* (2009) sobre la coautoría en las revistas de Psicología, o el estudio de Camí *et al.* (2003) donde se analiza la autoría de los trabajos en el ámbito de biomedicina realizados por autores españoles durante el periodo de 1994 a 2000. Los autores analizaron un total de 56 872 documentos elaborados por 1940 grupos de investigación.

Sus resultados indicaron que los grupos de investigación reúnen menos del 15% del total de las firmas, es decir, el 85% de los autores con los que se publica son externos a los propios grupos de investigación. Aunque también existen algunos trabajos que abordan el estudio de la coautoría en la rama de las Ciencias Sociales y Jurídicas; por ejemplo, el realizado por Cabrera (2016) en el que se analiza la coautoría en el área de Ciencias de la Educación, concretamente, de aquellos artículos sobre rendimiento académico. Sus resultados indican que el 87% de los artículos están escritos por un único autor, el 7% de artículos son firmados por dos autores, y el 6% restante se escriben entre tres o más autores. Sobre Ciencias de la Actividad Física y el Deporte destaca el trabajo de Valcárcel *et al.* (2010), que indica que el promedio de autores por artículo publicado es 2,5. Asimismo, se cuenta con evidencias previas de informes que utilizan indicadores bibliográficos de las publicaciones científicas o el Análisis de redes sociales para analizar e identificar la colaboración entre los centros de investigación a nivel nacional y regional; por ejemplo, el análisis realizado por Fecyt (2016) acerca de la actividad científica española o los estudios de Moreno-Pulido *et al.* (2012), Olmeda Gómez y Lara Navarra (2010) o Carretero *et al.* (2005).

Con base en la revisión de la bibliografía previa realizada, la presente investigación describe la colaboración intramuros en grupos de investigación de diferentes áreas de conocimiento.

Método

Para lograr este objetivo, se analiza la coautoría de los artículos publicados en los últimos cinco años por los miembros de cuatro grupos de investigación de reconocido prestigio, cada uno de un área de conocimiento: Ciencias de la Educación, Psicología, Computación y Ciencias Físicas, cada una de ellas correspondiente a una rama de la ciencia: Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Ingeniería y Ciencias, respectivamente.

Variables

Las variables utilizadas en el estudio son el número de nodos, es decir, el número de miembros del grupo y el número de uniones o lazos entre los miembros de cada grupo. Mediante estas variables se han calculado los estimadores que tradicionalmente se utilizan en el análisis de redes sociales y que permiten determinar las propiedades descriptivas de las redes de cada uno de los cuatro grupos de investigación analizados (Freeman, 1978). Estos son: la densidad y la distancia geodésica como

medidas de centralidad; además, el grado de centralidad (*degree*), el poder de Bonacich o vector propio (*Bonacich power or eigenvector*), el grado de intermediación (*betweenness*) y el grado de cercanía (*closeness*).

Densidad (density) se define como el número de uniones (lazos) dentro de una red. Se expresa como la proporción del máximo posible de uniones. Su fórmula es

$$\Delta = L/n(n - 1)$$

Donde L es el número de uniones y n es el número total de vértices de la red.

Distancia geodésica (geodesic distance) es una medida de distancia social (cohesión) de la red. Los autores (nodos) de las redes están conectados directamente entre sí, o de manera indirecta a través de intermediarios. La existencia de lazos (uniones) en la matriz de adyacencia da lugar a conexiones directas, mientras que una conexión indirecta sucede cuando uno o más lazos existen uniendo un nodo a otro nodo. En este caso, se dice que el último nodo es accesible a través del primero. Por ejemplo, la longitud desde el nodo i al nodo j tendrá longitud 2, cuando exista un tercer nodo h que sea adyacente a i y adyacente a j y a un segundo, en cuyo caso se dice que el último es accesible desde el primero. Existe una ruta de longitud 2 desde el actor i al actor j , cuando hay un tercer actor h tal que i es adyacente a h . La distancia geodésica de la red indica el número de uniones que hay entre uno y otro autor. Por tanto, el número de intermediarios es igual al número de lazos de la matriz menos 1 (Newman, 2004).

Grado de centralidad o rango (degree) hace referencia al número de autores con los que un autor concreto está conectado. Es decir, representa la popularidad o atractivo de los miembros dentro del grupo de investigación, al medir el número de relaciones de cada miembro con su entorno. Su medida permite determinar la influencia y la importancia de un autor dentro de la red. Se calcula como el número de uniones de un autor dividido entre el número posible de uniones. Su fórmula es

$$d_i = \frac{\sum_j a_{ij}}{(n - 1)}$$

Donde a_{ij} indica la existencia o no existencia de lazos entre el autor i y el autor j , y n representa el número de autores. Si existe cualquier lazo de unión entre el autor i y el autor j , entonces $a_{ij} = 1$. Si no existe unión, $a_{ij} = 0$ (Chung y Crawford, 2016).

Grado de intermediación (betweenness) indica la frecuencia con la que aparece un nodo (autor) en el tramo más corto que une a otros dos nodos. Es decir, mide si uno de los autores actúa como intermediario de otros dos autores sirviendo así de conexión de manera que, de otro modo, ambos autores permanecerían desconectados. Se trata de un indicador

del potencial control de comunicación de un autor dentro de la red. El grado de intermediación se define como la ratio del número de lazos más cortos (entre todos los pares de vértices) que hay que pasar a través de un número dado de vértices dividido del número total de caminos más cortos. Su fórmula es

$$b_i = \sum_{j,k;i \neq j \neq k} \frac{g_{jik}}{g_{jk}} \frac{(n-1)(n-2)}{2}$$

Donde n es el número de nodos, g_{jk} es el número de caminos más cortos entre el nodo j al nodo k , y g_{jik} es el número de caminos más cortos desde el nodo j hasta el nodo k que pasan por el nodo i (Robins, 2015).

Poder de Bonacich o *vector propio* (*Bonacich power or eigenvector*) es otra medida de centralidad de la red. El “poder” (β) de cada nodo (autor) indica su centralidad en comparación con la centralidad de los nodos a los que está conectado. Supone que las conexiones con los nodos centrales indican una mayor prominencia que las conexiones similares que se establezcan con nodos periféricos (Bonacich, 1987).

Toma los siguientes valores, si $\beta > 0$, el nodo tiene una mayor centralidad cuando está vinculado a personas que son centrales. Por el contrario, si $\beta < 0$, entonces el nodo tiene una mayor centralidad cuando está vinculado a personas que no son centrales.

Grado de cercanía (*closeness*) mide la capacidad de que un nodo pueda llegar al resto de nodos que integran la red. Se calcula después de contar la totalidad de las distancias geodésicas de un nodo para alcanzar el resto de nodos. El grado de cercanía es una medida inversa a la centralidad, por lo que valores altos indican un nodo menos central, y pequeños valores indican que se trata de un nodo central (Robins, 2015). Su fórmula es

$$c_i = \frac{(n-1)}{\sum_j e_{ij}}$$

Donde n es el número de nodos, y e_{ij} es el número de lazos en camino más corto entre el nodo i hasta el nodo j .

Muestra

Los grupos de investigación se seleccionaron con base en cuatro criterios: rama científica, área de conocimiento, número de miembros, trayectoria del grupo y prestigio de sus miembros y pertenencia a la Universidad Autónoma de Madrid (no a sus centros o institutos asociados).

De la siguiente forma, se identificó a las y los investigadores con mayor prestigio (entendido como el mayor número de citas) de la Universidad Autónoma de Madrid según la base de datos de Perfiles en Google Scholar. A partir de estos, se identificaron los grupos de investigación más potentes de esa universidad que tuvieran un número similar de miembros (los grupos seleccionados cuentan con una media de 12 investigadores). De entre estos, se seleccionaron aquellos que pertenecieran a una rama de la ciencia y área de conocimiento diferente: Ciencias de la Educación, Psicología, Computación y Ciencias Físicas (tabla 1).

Tabla 1

Grupos de investigación seleccionados

	Rama de la ciencia	Área de conocimiento	Reconocimiento*	Índice H5 del IP	N.º de miembros
Grupo 1	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencias de la Educación	6821	43	15
Grupo 2	Ciencias de la Salud	Psicología	4971	38	12
Grupo 3	Ingeniería	Computación	2713	26	9
Grupo 4	Ciencias	Ciencias Físicas	9634	30	12

* Interpretado como el número de citas recibidas en los últimos cinco años en Google Scholar por el miembro del grupo con más citas.

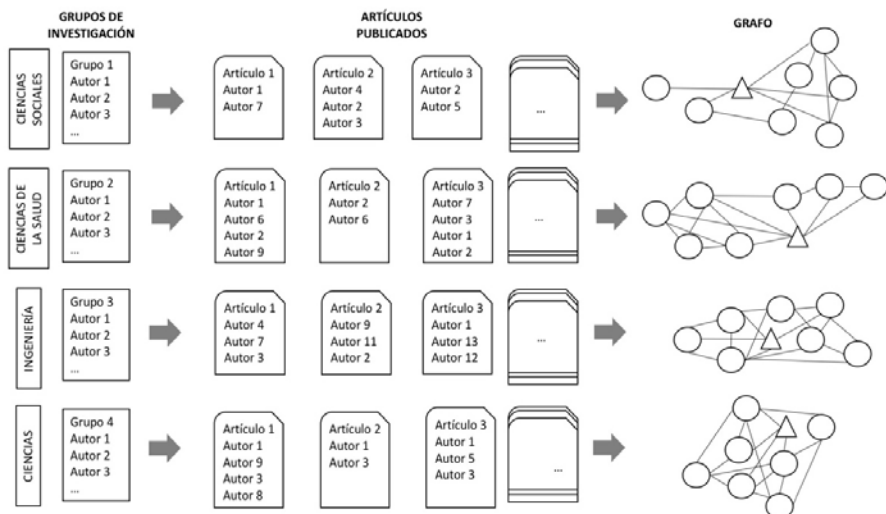
Trabajo de campo

Una vez identificados los grupos de investigación y sus miembros, se seleccionaron aquellos trabajos publicados durante los años 2013 a 2017 que correspondieran, exclusivamente, a artículos de investigación empírica, descartándose ensayos, revisiones de investigación, editoriales, reseñas, notas informativas, así como comunicaciones o conferencias publicadas o no en libros de actas de congresos.

La diversidad de nombres por los que puede aparecer un autor en la base de datos de Google Scholar se suplió revisando la variedad de nombres asociados al autor y verificando su institución. Cada autor se codificó de 1 a N, siendo N el número máximo de nodos de la red y haciendo corresponder al primer autor con el Investigador Principal (IP) del grupo de investigación, representado en forma de triángulo en el diagrama de la red. El trabajo de campo realizado se representa en la figura 1.

Figura 1

Diagrama de análisis



El análisis de los datos y la visualización de las redes (grafo) que conforman cada grupo de investigación se realizó a través de la técnica de Análisis de redes sociales y del *software* Ucinet. El Análisis de redes sociales es el más utilizado en la localización de estructuras sociales dentro de los grupos y en la identificación los autores que suponen una posición clave dentro de la red por estar bien posicionados, ser populares y estar mejor conectados (Kumar, 2015).

Resultados

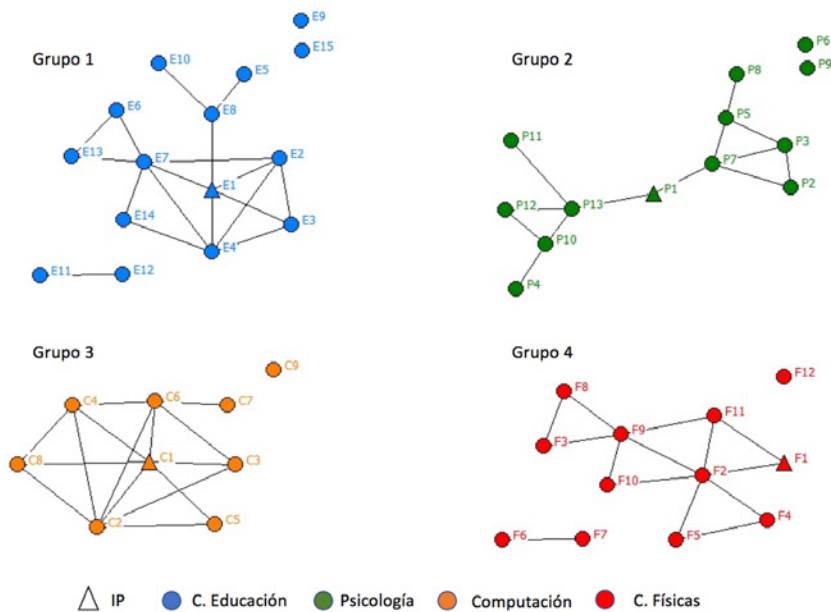
La colaboración en los diferentes grupos de investigación se analiza a través del número de nodos y uniones: los nodos representan los autores, y las uniones conectan los nodos demostrando la coautoría (figura 2). Existirá una unión entre dos nodos si, al menos una vez, los autores han colaborado en la firma de un artículo científico en los últimos cinco años. La potencia de un autor es, por tanto, proporcional a su número de coautorías. Además, el tamaño total de la red generada se denota a través del número de autores que la conforman (entre 9 y 15 investigadores) y el número de uniones que lo conforman (tabla 2).

El grado de conectividad de la red viene dado por el valor de su densidad. Los datos revelan claras diferencias entre los grupos estudiados, y llegan a variar en más del 60% (tabla 2). Por un lado, la densidad del grupo de Ciencias de la Educación y de Psicología es de 0,371 y 0,333 respectivamente, lo cual indica que solo un 37% y un 33% de

todas las posibles uniones (coautorías) entre los autores de esos grupos están produciéndose. Mientras que, por ejemplo, la densidad del grupo de investigación de Computación es 0,972, es decir, el 97,2 % de todas las posibles relaciones.

Figura 2

Diagrama de las redes sociales de cada grupo de investigación



La distancia geodésica entre dos autores permite conocer cuánto de común tiene la colaboración entre ambos; una menor distancia indica una comunicación más fluida entre ellos. Como se aprecia en la figura 2, existe una estrecha colaboración (distancias cortas) entre los miembros de los cuatro grupos con mínimas diferencias entre estos. Destaca el grupo de investigación de Ciencias de la Educación con una mayor distancia geodésica entre sus miembros (2,13) frente al grupo con menor distancia, es decir, el más cohesionado, el grupo de Computación (1,54).

El estudio de la popularidad de los autores de cada grupo refleja claras diferencias (tabla 2). La mayor centralidad la obtiene el grupo de Computación (41 %) seguido del grupo de Ciencias Físicas (31 %), que duplican a la alcanzada por el resto de grupos. Sin embargo, es mayor la capacidad que el grupo de Psicología tiene para vincular otros autores que, de otro modo, quedarían desconectados; su grado de intermediación es el mayor de los cuatro, un 32 %.

Tabla 2*Datos globales de los grupos de investigación*

	Área de Conocimiento	Densidad (σ_1)	Uniones	Distancia Geodésica	Centralización	Grado de intermediación	Centralidad
Grupo 1	Ciencias de la Educación	0,371 (0,949)	19	2,125	18,13%	20,96%	0,091
Grupo 2	Psicología	0,333 (0,929)	13	1,601	17,23%	32,20%	0,012
Grupo 3	Computación	0,972 (1,481)	15	1,536	41,07%	18,75%	0,080
Grupo 4	Ciencias Físicas	0,500 (1,104)	14	1,784	31,36%	24,96%	0,119

Las métricas micro de las redes sociales hacen referencia al estudio de su centralización, esto es, qué tan relevantes son los miembros dentro de cada uno de los grupos de investigación. En esta investigación, se utilizaron las tres medidas más comunes para analizar la centralización: grado de centralidad, grado de intermediación y cercanía. La tabla 3 presenta estas medidas para cada uno de los miembros de los grupos de investigación, siendo el ID 1 el miembro IP. El grado de centralidad indica el número de coautorías que tiene un miembro, de modo que un miembro con un alto grado de centralidad ocupa una figura central en la estructura de la red y tiene una gran capacidad de influir en los otros. Según los datos analizados reflejados en la figura 1, en dos de los grupos la figura central coincide con la labor de coordinación del grupo, y se trata de los grupos de investigación en Ciencias de la Educación y en Computación. Es, además, en estos dos grupos donde los IP obtienen un mayor grado de centralidad, lo cual indica que su papel es clave en la robustez de la red y en la transmisión de información dentro de esta.

El grado de intermediación permite interpretar la capacidad de los autores para conectar a otros autores dentro de cada grupo de investigación (tabla 3, figura 1). Aquellos autores con alto grado de intermediación pueden considerarse altamente centrales porque controlan el flujo de información en la red. Las puntuaciones estandarizadas del grado de intermediación indican que del grupo de investigación de Ciencias de la Educación el IP ocupa esta posición central (24,17); en Psicología, dos miembros obtienen mayor grado, uno de ellos el IP (37,88). En los otros dos grupos, el mayor grado de intermediación no lo obtiene el IP sino otro de sus miembros: en Computación 22,62 (ID6) y en Ciencias Físicas 27,27 (ID2). Quizá lo especialmente relevante es que en el grupo de investigación de Ciencias Físicas el IP no tenga capacidad para intermediar con el resto de los autores que forman parte del grupo. En la tabla 3, columna 3, figura un *ranking* que permite identificar a los autores claves de cada red, y que sin ellos el grupo de investigación sufriría una fuerte fragmentación.

La cercanía de cada autor, también llamada la eficacia relacional de cada autor, indica la distancia media de cada miembro con el resto de los de su grupo de investigación. Cuanto mayor es su valor, más fácil es para ese autor obtener y difundir información a través de la red. Los datos obtenidos reflejan que los autores con mayor eficacia relacional son los ID de los grupos, con la excepción del grupo de investigación de Ciencias Físicas que, de nuevo, es el autor ID2 el que obtiene mayor puntuación. Existen investigadores que puntúan alto en su grado de intermediación, pero relativamente bajo en su cercanía. Estos autores, como en el caso del ID13 del grupo de investigación de Psicología, actúan como puentes entre lo que podría considerarse una subcomunidad dentro del grupo y el grupo de colaboración más amplio (tabla 3).

Tabla 3

Resumen de resultados de los miembros de cada grupo de investigación

ID	Grado de centralización normalizado	Ranking centralización	Intermediación	Centralidad	Cercanía
Grupo 1. Ciencias de la Educación					
1	25,000	1/15	24,176	2,084	18,667
2	21,429	2-3/15	20,330	1,960	17,949
3	16,071	4-5/15	18,681	1,643	17,284
4	21,429	2-3/15	4,945	1,870	18,182
5	1,786	13/15	1,099	0,019	15,730
6	8,929	6/15	0,000	0,203	16,667
7	16,071	4-5/15	0,000	0,664	18,421
8	7,143	7/15	0,000	0,202	17,500
9	0,000	14-15/15	0,000	0,000	0,000
10	3,571	10-12/15	0,000	0,038	15,730
11	3,571	10-12/15	0,000	0,002	7,143
12	3,571	10-12/15	0,000	0,002	7,143
13	5,357	8-9/15	0,000	0,100	16,667
14	5,357	8-9/15	0,000	0,294	16,867
15	0,000	14-15/15	0,000	0,000	0,000
Grupo 2. Psicología					
1	10,417	4/13	37,879	0,967	26,087
2	4,167	8-9/13	0,000	0,474	21,818
3	18,750	3/13	1,515	1,927	22,642
4	2,083	10-11/13	0,000	0,004	19,355
5	20,833	2/13	13,636	1,872	22,642
6	0,000	12-13/13	0,000	0,000	0,000
7	22,917	1/13	37,879	1,939	25,532

ID	Grado de centralización normalizado	Ranking centralización	Intermediación	Centralidad	Cercanía
8	8,333	5-6/13	0,000	0,918	19,355
9	0,000	12-13/13	0,000	0,000	0,000
10	6,250	7/13	13,636	0,022	22,642
11	2,083	10-11/13	0,000	0,020	21,429
12	4,167	8-9/13	0,000	0,020	22,222
13	8,333	5-6/13	40,909	0,130	25,532
Grupo 3. Computación					
1	56,250	1/9	14,286	1,623	47,059
2	53,125	2/9	14,286	1,561	47,059
3	28,125	4-5/9	0,000	1,119	40,000
4	28,125	4-5/9	2,381	1,021	42,105
5	6,250	7/9	0,000	0,255	36,364
6	34,375	3/9	22,619	1,202	44,444
7	3,125	8/9	0,000	0,097	33,333
8	9,375	6/9	0,000	0,338	38,095
9	0,000	9/9	0,000	0,000	0,000
Grupo 4. Ciencias Físicas					
1	9,091	7-10/12	0,000	0,875	21,154
2	38,636	1/12	27,273	2,243	23,913
3	11,364	4-6/12	0,000	0,288	20,755
4	6,818	11/12	0,000	0,672	21,154
5	11,364	4-6/12	0,000	1,149	21,154
6	9,091	7-10/12	0,000	0,006	9,091
7	9,091	7-10/12	0,000	0,006	9,091
8	11,364	4-6/12	0,000	0,288	20,755
9	18,182	2/12	22,727	1,241	23,404
10	9,091	7-10/12	0,000	0,831	22,000
11	15,909	3/12	2,727	1,426	22,449
12	0,000	12/12	0,000	0,000	0,000

Discusión y conclusiones

Esta investigación analizó la colaboración intramuros entre investigadores de cuatro grupos de investigación de diferentes áreas de conocimiento. Los datos obtenidos permiten evidenciar diferentes tipos de redes de colaboración y cultura colaborativa en cada uno de los grupos de investigación seleccionado.

Efectivamente, los datos muestran claras diferencias en cuanto a las medidas de cohesión de la red social que forman los miembros de cada grupo, y su densidad es claramente diferente: el grupo de Computación es el que mayor grado de densidad obtiene (0,97); a continuación, Ciencias Físicas (0,50), Ciencias de la Educación (0,37) y Psicología (0,33). Esto indica que, aunque en estos dos últimos existe una menor cohesión entre los miembros, se trata de grupos más amplios, abiertos y diversos que, además, se caracterizan por un especial interés en el establecimiento de relaciones con el exterior (Raider y Krackhardt, 2017).

En cuanto a la distancia de sus miembros no pueden establecerse diferencias determinantes en la colaboración. Además, los resultados obtenidos no coinciden con la conocida norma de los “seis grados de separación” que indica que en una gran red bien conectada cada uno de los nodos podía estar conectado con cualquier otro a través de un número pequeño –seis– de pasos (Travers y Milgram, 1969); tampoco, con la norma de las “cuatro conexiones” establecida por Yu y Kak (2014) en su estudio sobre redes sociales (Facebook y Twitter). Los datos obtenidos reducen a más de la mitad este número máximo de conexiones entre autores (entre 1 y 2), fundamentalmente porque se trata de redes sociales pequeñas, con entre 13 y 19 uniones en los casos estudiados.

Asimismo, la centralidad e intermediación de los grupos de investigación reflejan claras diferencias entre estos. Los resultados acerca del grado de centralización obtenidos indican que la capacidad de los autores del grupo de Computación, para colaborar con el resto de autores miembros del grupo de investigación, duplica de largo, por ejemplo, a la hallada en el grupo de Psicología (41 % y 17 %, respectivamente). Una mirada detallada a la capacidad de vinculación de los miembros a los grupos de investigación deja ver que el grupo de Psicología (32 %), seguido de Ciencias Físicas (25 %) son los más capaces de conectar con autores que, de otra forma, quedarían desvinculados del grupo de investigación. Sin embargo, no se pueden establecer diferencias determinantes en la colaboración de los grupos de investigación en cuanto a la distancia social de sus miembros.

El análisis de los autores que más centralizan las publicaciones en cada grupo refleja un cierto parecido entre los grupos de investigación de Ciencias de la Educación y de Computación, cuyos autores más potentes firman 31 artículos; y entre Psicología y Ciencias Físicas, en los que se firma en coautoría 15 y 13 artículos, respectivamente. La tabla 4 presenta la información detallada de los tres autores con mayor grado de centralización de acuerdo con el *ranking* establecido en la tabla 3. Se registra el número de citas recibidas durante los cinco años estudiados, así como el número de trabajos publicados en Google Scholar (en los que al menos el autor aparece en coautoría con un miembro de la red), el número de firmas

totales que hace referencia al número de firmantes total sean o no sean miembros de la red, y, por último, el número de firmas de miembros del grupo de investigación al que pertenece.

Tabla 4

Datos de los autores que más centralizan las publicaciones en cada grupo de investigación

ID	Citas	Trabajos	Firmas	N.º de firmas de la red	Colabs.	Colab. más intensa	Promedio de firmas
Grupo 1. Ciencias de la Educación							
1	4394	31	75	70	9	5	2,42
2	746	10	31	27	9	5	3,10
4	463	21	51	47	9	5	2,43
Grupo 2. Psicología							
7	930	15	111	33	41	14	7,40
5	992	7	53	17	31	14	7,57
3	4224	15	134	33	45	14	8,93
Grupo 3. Computación							
1	2426	33	120	84	41	10	3,67
2	1779	30	109	76	39	10	3,69
6	94*	5	17	15	7	4	3,40
Grupo 4. Ciencias Físicas							
2	2594	13	69	32	40	13	5,31
9	**	4	30	12	22	13	7,5
11	**	4	26	11	16	10	6,5

*El autor no recibe citas en el año 2013. La puntuación es la suma de 2014 a 2017. **El autor no ha publicado el número de citas recibidas en Google Scholar.

Vale la pena destacar el número de colaboradores que tienen los miembros, con independencia de si pertenecen o no al grupo de investigación. Los datos hallados, de nuevo, reflejan que no podemos establecer diferencias claras entre los grupos de las diferentes áreas de conocimiento, pues los promedios de colaboración son muy similares, aunque sí se destaca el reducido número de colaboradores del grupo de investigación en Ciencias de la Educación (9). Por otra parte, la colaboración más intensa refleja el artículo publicado con mayor número de firmantes. En este caso, se aprecia de nuevo una tendencia a la colaboración de naturaleza totalmente diferente entre los diferentes grupos. Mientras en Ciencias de la Educación la máxima coautoría se produce entre cinco autores, en Ciencias Físicas y en Psicología la coautoría alcanza entre 13 y 14 autores, respectivamente. Por último, el promedio de firmas refleja la media de firmas de los trabajos elaborado por el autor. Tal como indican los resultados, los trabajos con mayor número de firmas se producen en el grupo de

investigación de Psicología, con más de siete autores firmantes de promedio, mientras que en los grupos de investigación de Computación y Ciencias de la Educación menos autores firman juntos, entre dos y cuatro autores.

Los datos obtenidos permiten, aunque no se trata del objetivo del estudio, analizar el comportamiento de los miembros de los grupos de investigación seleccionados. Para esto, debe diferenciarse entre grupo y red social. Un grupo se caracteriza por la vinculación entre dos o más personas conectadas en torno a unos mismos intereses o relaciones (Mahoney y Loskota, 2017), en el caso de este estudio, intereses profesionales en torno a una línea de investigación. Cuanto mayor sea el tamaño del grupo, mayor será el número de lazos de unión necesarios para vincular a sus miembros. Concretamente, el número máximo de lazos dentro de un grupo en el cual todo el mundo se relaciona viene dado por la siguiente ecuación $n(n - 1)/2$, donde n es el número de personas que forman el grupo. De esta forma, en un grupo de cinco personas se necesitan diez lazos; en un grupo de diez personas, 45 lazos; y en un grupo de cincuenta personas, más de cien lazos. Otro elemento que define los grupos es la condición de membresía, es decir, la relación social de uno de los miembros del grupo con el resto de miembros. En el caso de los grupos de investigación, se trata de una relación, además, regulada por la institución en la que se desarrolle el grupo.

Las redes sociales tienen un carácter más abierto que el de los grupos, pues no existen límites que definen quién forma o se excluye por no ser miembro, sino que para formar una red social un individuo necesita exclusivamente establecer relaciones con algún individuo que ya forma parte del grupo. Por tanto, si un grupo está formado por las personas A , B , C y D , la persona E puede formar una red social estableciendo una relación de colaboración con tan solo uno de los miembros del grupo (Forsyth, 2018). Esto permite analizar la relación de los grupos de investigación, como grupos o como redes sociales, y, de algún modo, analizar su cohesión. El estudio realizado permite identificar al grupo de Computación más como grupo que como red. Efectivamente, se observa que una mayor cantidad de miembros del grupo de investigación establece relaciones con otros miembros, de manera que se observa una mayor cohesión e interrelación entre los miembros, siendo ID2 , seguido de ID1 e ID6 los miembros que más relaciones establecen (figura 2, tabla 3).

Sin embargo, los grupos de investigación de Ciencias de la Educación, Psicología y, en menor medida, de Ciencias Físicas se comportan más como una red que como un grupo. En los dos primeros casos, el IP ejerce una posición central para el establecimiento de relaciones concentrándolas, en mayor medida, a la vez que se establecen relaciones entre miembros externos que colaboran independientemente con alguno de los miembros. En el caso del grupo de investigación de Ciencias Físicas, ocurre que no es

el ID1 el eje central de las relaciones, sino que ID2 e ID9 son los miembros que más relaciones establecen. Este comportamiento es coherente con Leahey (2016) y la definición aportada por Newman (2004) que establece que las redes de colaboración científica son como “pequeños mundos” donde parejas de científicos se mantienen próximas concentradas en *clusters*, de forma que dos científicos tienen una probabilidad mucho mayor de colaborar si tienen un tercer colaborador en común.

Los datos obtenidos son coherentes con los obtenidos por Chen *et al.* (2017) o Cronin (2001), quienes señalaron que cada rama de la ciencia cuenta con una cultura de colaboración diferente que, a su vez, se llena de matices al analizar cada área de conocimiento y grupo de investigación (Camí *et al.*, 2003; Kiliç *et al.*, 2019; Moody, 2004). Sin embargo, los resultados contravienen a quienes establecen la clara supremacía de la colaboración entre investigadores de Ciencias, Ciencias de la Salud e Ingeniería (Vabø, 2017). Además, suponen un aporte más a la evidencia sobre el análisis de la colaboración que se establece en cada área de conocimiento que puede sumarse a los resultados aportados por Fung y Wong (2017) sobre la cooperación científica en la investigación dentro de la industria biofarmacéutica, o por García *et al.* (2015) sobre la colaboración científica en la región latinoamericana en el área de Psicología.

Del estudio realizado, son especialmente reseñables la cuidadosa selección de los grupos de investigación que, sin pretender arrojar datos masivos, ha priorizado la selección de aquellos con mayor reconocimiento y prestigio que representarían cuatro grandes áreas de conocimiento: Ciencias de la Educación, Psicología, Computación y Ciencias Físicas. También se destaca la técnica de análisis utilizada, el Análisis de redes sociales comúnmente utilizada para medir la colaboración en las publicaciones de ciertas revistas o países y que, en este caso, se ha utilizado para medir la colaboración intramuros de los grupos de investigación. Como no podía ser de otra forma, las limitaciones halladas son las mismas que las referidas en estudios de las mismas características: la dificultad metodológica que entraña el análisis sistémico de los grupos organizados y de las actividades de investigación que desarrollan; problemas de escala, de nivel de importancia de lo publicado para medir la cooperación investigadora; y la forma en que esta cooperación al publicar varía con el tiempo.

A la luz de los resultados obtenidos, sería interesante analizar un mayor número de grupos de investigación que aportaran datos del resto de áreas de conocimiento, así como considerar la diversidad de publicaciones que pueden realizarse (actas de congresos, ponencias, exposiciones...), que se amplíe la horquilla de años cubierta y que se utilice una fórmula que combine las citas como medida de calidad de las aportaciones junto a otros métodos para la estimación, por ejemplo, el número de descargas.

Este estudio pretende no solo reflejar la importancia de la publicación científica, tal como Murillo *et al.* (2017, p. 6) señalaron “aquello que no está publicado no existe”, sino que busca recalcar la relevancia de la colaboración entre los miembros de los grupos de investigación para el desarrollo del conocimiento científico. Para que esta colaboración sea posible, se requiere el apoyo de la administración educativa para que se reconozca la labor de transferencia de conocimiento de las publicaciones en coautoría, además del apoyo de las administraciones dentro de los centros superiores de investigación y universidades. Vivimos un momento en la historia de la publicación científica en la que la presión por publicar que reciben los investigadores atañe tanto al reconocimiento, el desarrollo profesional e incluso a su salario. Quizás haya llegado el momento de dejar de reconocer el *cuánto* se publica para pasar a premiar la colaboración con los pares, la difusión y el impacto de los resultados. Solo así estaremos permitiendo que investigadores e investigadoras de todas las áreas de conocimiento cambien el mundo.

Referencias

- Alcaide, G. G., Zurián, J. V., Benavent, R. A., Arroyo, A. A., De Granda Orive, J. I. y Serrano, S. V. (2006). Redes de coautoría y colaboración de las instituciones españolas en la producción científica sobre drogodependencias en biomedicina 1999-2004. *Trastornos Adictivos*, 8(2), 78-114. [https://doi.org/10.1016/S1575-0973\(06\)75110-8](https://doi.org/10.1016/S1575-0973(06)75110-8)
- Alonso-Arroyo, A., Bolaños-Pizarro, M., González-Alcaide, G., Villamón, M. y Aleixandre-Benavent, R. (2010). Análisis de género, productividad científica y colaboración de las profesoras universitarias de Ciencias de la Salud en la Comunidad Valenciana (2003-2007). *Revista Española de Documentación Científica*, 33(4), 624-642.
- Bonacich, P. (1987). Power and centrality: A family of measures. *American Journal of Sociology*, 92, 1170-1182. <https://doi.org/10.1086/228631>
- Cabrera, L. (2016). Revisión sistemática de la producción española sobre rendimiento académico entre 1980 y 2011. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 119-139. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45293
- Camí, J., Suñen, E. y Méndez, R. (2003). *Caracterización bibliométrica de grupos de investigación biomédica en España*. Universitat Pompeu Fabra.
- Carretero, R., Solís, M. y Sánchez, F. (coords.). (2005). *Indicadores científicos de la producción andaluza en biomedicina y ciencias de la salud (isi, Web of Science, 1990-2002)*. Junta de Andalucía.
- Chen, Y., Ding, C., Hu, J., Chen, R., Hui, P. y Fu, X. (abril, 2017). Building and analyzing a global co-authorship network using google scholar

data. En *Proceedings of the 26th International Conference on World Wide Web Companion* (pp. 1219-1224). International World Wide Web Conferences Steering Committee.

- Chinchilla-Rodríguez, Z., Vargas-Quesada, B., Hassan-Montero, Y., González-Molina, A. y Moya-Anegón, F. (2010). New approach to the visualization of international scientific collaboration. *Information Visualization*, 9, 277-287. <https://doi.org/10.1057/ivs.2009.31>
- Chung, K. S. K. y Crawford, L. (2016). The role of social networks theory and methodology for project stakeholder management. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 226, 372-380. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.06.201>
- Coccia, M. y Bozeman, B. (2016). Allometric models to measure and analyze the evolution of international research collaboration. *Scientometrics*, 108(3), 1065-1084. <https://doi.org/10.1007/s11192-016-2027-x>
- Cronin, B. (2001). Hyperauthorship: a postmodern perversion or evidence of a structural shift in scholarly communication practices? *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 52(7), 558-569. <https://doi.org/10.1002/asi.1097.abs>
- Endersby, J. W. (1996). Collaborative research in the social sciences: Multiple authorship and publication credit. *Social Science Quarterly*, 77(2), 375-392.
- Erfanmanesh, M., Rohani, A. y Abrizah, A. (2017). Co-authorship network of scientometrics research collaboration. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 17(3), 73-93.
- Fecyt (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología). (2016). *Indicadores bibliométricos de la actividad científica española 2005-2014*. <https://www.fecyt.es/es/publicacion/indicadores-bibliometricos-de-la-actividad-cientifica-espanola-2005-2014>
- Forsyth, D. R. (2018). *Group dynamics*. Wadsworth Cengage Learning.
- Freeman, L. C. (1978). Centrality in social networks: Conceptual clarification. *Social Networks*, 79(1), 215-239. [https://doi.org/10.1016/0378-8733\(78\)90021-7](https://doi.org/10.1016/0378-8733(78)90021-7)
- Fung, H. N. y Wong, C. Y. (2017). Scientific collaboration in indigenous knowledge in context: Insights from publication and co-publication network analysis. *Technological Forecasting and Social Change*, 117, 57-69. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2017.01.009>
- García-Martínez, A. T., Guerrero-Bote, V. P., Hassan-Montero, Y. y Moya-Anegón, F. (2009). La psicología en el dominio científico español a través del análisis de la cocitación de revistas. *Universitas Psychologica*, 8(1), 13-26.
- García, A., Acevedo-Triana, C. A. y López, W. (2015). The meaning of and proposals for Latin-American cooperation in psychology. *Psykhē*, 24(2), 1-12. <https://doi.org/10.7764/psykhe.24.2.765>

- Herrera, G., Fernández, M. T. y De-Moya, F. (2018). Producción, colaboración e impacto de la investigación en e-learning: análisis bibliométrico y visualizaciones a nivel de país e instituciones (Scopus 2003-2016). *El Profesional de la Información*, 27(5), 1082-1097.
- Katz, J. S. y Martin, B. R. (1997). What is research collaboration? *Research Policy*, 26, 1-18.
- Kiliç, M., Uyar, A. y Koseoglu, M. A. (2019). Co-authorship network analysis in the accounting discipline. *Australian Accounting Review*, 29(1), 235-251. <https://doi.org/10.1111/auar.12271>
- Kretschmer, H. (1994). Author productivity and geodesic distance in bibliographic co-authorship networks and visibility of the web. *Scientometrics*, 60(3), 409-420. <https://doi.org/10.1023/B:SCIE.0000034383.86665.22>
- Kumar, S. (2015). Co-authorship networks: A review of the literature. *Journal of Information Management*, 67(1), 55-73. <https://doi.org/10.1108/AJIM-09-2014-0116>
- Leahey, E. (2016). From sole investigator to team scientist: Trends in the practice and study of research collaboration. *Annual Review of Sociology*, 42, 81-100. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081715-074219>
- Mahoney, C. O. y Loskota, E. W. T. (2017). Social norms and social change. En A. Dost-Gozkan (ed.), *Norms, groups, conflict, and social change* (pp. 213-238). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315125343-9>
- Mirc, N., Rouzies, A. y Teerikangas, S. (2017). Do academics actually collaborate in the study of interdisciplinary phenomena? *European Management Review*, 14(3), 333-357.
- Moody, J. (2004). The structure of a social science collaboration network: Disciplinary cohesion from 1963 to 1999. *American Sociological Review*, 69(2), 213-238. <https://doi.org/10.1177/000312240406900204>
- Moreno-Pulido, A., López, M. A., Rubio, F., Saúl, L. A. y Sánchez, A. (2013). Evolución de las revistas españolas de Ciencias Sociales en el Journal Citation Reports (2006-2010) y su valoración como indicio de calidad en la normativa evaluadora española. *Revista Española de Documentación Científica*, 36(3), 1-15. <https://doi.org/10.3989/redc.2013.3.987>
- Moya, F., Guerrero, V. P., Lopez, C. y Moed, H. F. (2018). Statistical relationships between corresponding authorship, international co-authorship and citation impact of national research systems. *Journal of Informetrics*, 12(4), 1251-1262. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2018.10.004>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2019). Una mirada a la investigación educativa en América Latina a partir de sus artículos. *Reice: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 5-24. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.001>

- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Belavi, G. (2017). Sugerencias para escribir un buen artículo científico en Educación. *Reice: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 5-34. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.001>
- Newman, M. (2004). Co-authorship networks and patterns of scientific collaboration. *Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America*, 101(1), 5200-5204. <https://doi.org/10.1073/pnas.0307545100>
- Olmeda Gómez, C. y Lara Navarra, P. (coords.). (2010). *Indicadores bibliométricos de la actividad científica de Cataluña (Scopus 2003-2008)*. Scimago Research Group.
- Olmeda-Gómez, C., Perianes-Rodríguez, A., Ovalle-Perandones, M. A. y Moya-Anegón, F. (2008). Comparative analysis of university-government-enterprise co-authorship networks in three scientific domains in the region of Madrid. *Information Research-an International Electronic Journal*, 13(3), 21-45.
- Pennisi, E. (2005). How did cooperative behavior evolve? *Science*, 309(5731), 93.
- Price, D. J. (1963). *Little science, big science*. Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/pric91844>
- Raider, H. y Krackhardt, D. J. (2017). Intraorganizational networks. En J. Baum (ed.), *The Blackwell companion to organizations* (pp. 58-74). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405164061.ch2>
- Robins, G. (2015). *Doing social network research: Network-based research design for social scientists*. Sage.
- Smith, M. (1958). The trend toward multiple authorship in psychology. *American Psychologist*, 13, 596-599. <https://doi.org/10.1037/h0040487>
- Travers, J. y Milgram, S. (1969). An experimental study of the small world problem. *Sociometry* 32, 425.
- Vabø, A. (2017). Global: Gender and international research cooperation. En F. Mihut, P. G. Altbach y H. Wit (eds.), *Understanding higher education internationalization. Global perspectives on higher education*. SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-161-2_66
- Valcárcel, J. V., Devís-Devís, J., Villamón, M. y Peiró-Velert, C. (2010). La colaboración científica en el campo de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en España. *Revista Española de Documentación Científica*, 33(1), 90-105. <https://doi.org/10.3989/redc.2010.1.726>
- Yu, S. y Kak, S. (2014). Social network dynamics: An attention economics perspective. En W. Pedrycz y S. Chen (eds.), *Social networks: A framework of computational intelligence* (pp. 225-258). Springer.



Caracterizar la innovación para validar la práctica educativa

Characterize Innovation to Validate Educational Practice

Caracterizar a inovação para validar a prática educacional

María Rosa Rosselló* 

Carme Pinya** 

Virginia Morcillo*** 

Para citar este artículo: Rosselló, M. R., Pinya, C. y Morcillo, V. (2024). Caracterizar la innovación para validar la práctica educativa, *Revista Colombiana de Educación*, (90), 102-124.
<https://doi.org/10.17227/rce.num90-14495>



Recibido: 08/09/2021
Evaluado: 21/07/2022

* Doctora en Pedagogía. Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. Universitat Illes Balears. mrosa.rossello@uib.es

** Doctora en Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. Universitat Illes Balears. carme.pinya@uib.es

*** Doctora en Psicopedagogía. Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. Universitat Illes Balears. virginia.morcillo@uib.es

Resumen

Este artículo persigue identificar los principales indicadores que definen, a nivel teórico, cualquier innovación educativa. El trabajo se enmarca en el debate actual sobre cómo replantear la escuela en el siglo XXI, ante la creciente proliferación de experiencias innovadoras que, impulsadas por administraciones educativas o por equipos docentes, se desarrollan sin sistematizar evidencias de los resultados obtenidos. Teórica y metodológicamente, el estudio adopta el enfoque propio de la metainvestigación. Desde el punto de vista metodológico, se lleva a cabo una revisión sistematizada de la bibliografía, analizando la producción científica de los diez últimos años. Se procedió a un análisis de contenido, lo que permitió establecer un decálogo de términos. En la segunda fase, se sometió este decálogo a la validación de jueces, quienes validaron los indicadores de innovación en función de tres categorías (Congruencia, Pertinencia y Claridad) analizadas a partir de porcentajes de acuerdo y el valor *free-marginal kappa*. Los resultados del estudio apuntan a que la concordancia media entre los jueces varía, pues es buena para cuatro de los indicadores propuestos, media en otros cinco y débil, en solo uno de los casos. La revisión sistematizada y validada ofrece un panel de diez indicadores como rasgos básicos que caracterizan una innovación educativa: Novedad, Intencionalidad, Contextualización, Aprendizaje significativo, Planificación y documentación, Evaluación, Valor añadido, Sostenibilidad, Comunicación y colaboración y Liderazgo pedagógico. Este decálogo supone un primer paso en la confección de una hoja de ruta capaz de guiar la recogida de evidencias y la validación de las experiencias.

Palabras clave

innovación educativa;
revisión sistemática y
prospección educativa

Keywords

educational innovation;
systematic review and
educational prospection

Abstract

This article seeks to identify the main indicators that define, at a theoretical level, any educational innovation. Therefore, the work is part of the current debate on how to rethink the school in the 21st century, given the growing proliferation of experiences and innovative proposals that, promoted by educational administrations or by teaching teams, are developed without collecting / systematizing evidence from the results obtained. Both theoretically and methodologically, the study adopts the approach of meta-research; from the methodological point of view, a systematic review of the literature analyzing the scientific production of the last ten years. Thus, a content analysis was carried out, which made it possible to establish a decalogue of terms. In the second phase of the study, this decalogue was submitted to the validation of judges, who validated the innovation indicators from three categories (Congruence, Relevance and Clarity) analyzed from the percentage of agreement and the free-marginal kappa value. The results of the study indicate that the average agreement among the judges is variable, being good for four of the proposed indicators, moderate for another five, and weak for only one of the cases. The systematized and validated review offers us a panel of ten indicators as basic features that characterize an educational innovation: Novelty, Intentionality, Contextualization, Meaningful Learning, Planning and Documentation, Evaluation, Added Value, Sustainability, Communication and Collaboration, as well as Pedagogical Leadership. The decalogue is a first step in the preparation of a roadmap capable of guiding the gathering of evidence and the validation of experiences.

Resumo

Este artigo procura identificar os principais indicadores que definem, em nível teórico, qualquer inovação educacional. Portanto, o trabalho faz parte do debate atual sobre como repensar a escola no século XXI, dada a crescente proliferação de experiências e propostas inovadoras que, promovidas pelas administrações educacionais ou equipes de ensino, são desenvolvidas sem sistematizar as evidências dos resultados obtidos. Tanto teórica, quanto metodologicamente, o estudo adota a abordagem de meta-pesquisa; do ponto de vista metodológico, é realizada uma revisão sistemática da literatura, analisando a produção científica dos últimos dez anos. Assim, foi realizada uma análise de conteúdo que possibilitou o estabelecimento de um decálogo de termos. Na segunda fase do estudo, este decálogo foi submetido à validação de juízes, que validaram os indicadores de inovação com base em três categorias (Congruência, Relevância e Clareza) analisadas a partir das percentagens de concordância e do valor *free-marginal kappa*. Os resultados do estudo indicam que a concordância média entre os juízes é variável, sendo boa para quatro dos indicadores propostos, média em outros cinco e fraca em apenas um dos casos. A revisão sistematizada e validada nos oferece um painel de dez indicadores como características básicas que caracterizam uma inovação educacional: Novidade, Intencionalidade, Contextualização, Aprendizagem Significativa, Planejamento e Documentação, Avaliação, Valor Agregado, Sustentabilidade, Comunicação e Colaboração, bem como Liderança Pedagógica. Este decálogo é um primeiro passo na preparação de um roteiro capaz de orientar a coleta de evidências e a validação de experiências.

Palavras-chave

inovação educacional; revisão
sistemática e prospecção
educacional

Introducción

Asistimos, en primer lugar, a un enorme crecimiento y proliferación de iniciativas y experiencias innovadoras en el campo educativo con el eslogan de transformar y adaptar la escuela a las necesidades que plantea la sociedad del siglo XXI. De esto son muestras las propuestas impulsadas por organismos internacionales como la Unesco (2013; 2015; 2016) o la OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2012; 2015; 2019), que tienen en el movimiento internacional sobre los Entornos de Aprendizaje Innovadores (EIA, por su sigla en inglés) una de sus principales apuestas. En segundo lugar, en esta misma dirección apuntan diversos consorcios internacionales, entre los que destacan los trabajos de World Innovation Summit for Education (WISE, 2014; 2015), del New Media Consortium (Freeman *et al.*, 2017) o del Instituto Tecnológico de Monterrey (Observatorio de Innovación Educativa, 2016; Sánchez-Mendiola y Escamilla de los Santos, 2018), con propuestas que, aunque desde ámbitos diferentes, convergen en un alto porcentaje. En tercer lugar, cabe mencionar las iniciativas privadas, llevadas a cabo por empresas como Google, Samsung, Telefónica (Hernando, 2015; Fundación Telefónica, 2016), la Caixa, la Fundación Ashoka, o editoriales como Independent Thinking, todas ellas interesadas en buscar su cuota de incidencia en el ámbito escolar.

En España, el impulso de la innovación educativa es también una realidad muy extendida en casi todas las comunidades autónomas, si bien en Cataluña se conocen un mayor número de escuelas que están protagonizando procesos de cambio (Martínez-Celorrío, 2016). En este sentido, destaca el Proyecto Horitzó 2020 que desde el 2014 impulsan los jesuitas (Aragay *et al.*, 2016) y el movimiento Escola Nova 21, que ha llevado a cabo una transformación del sistema educativo, la cual ha aglutinado a más de 450 escuelas de enseñanza infantil, primaria y secundaria (Vallory, 2016).

Los principales motivos esgrimidos para justificar la necesidad de cambio hacen referencia a factores como el desarrollo de un enfoque competencial ante las necesidades que genera la economía mundial; la necesidad de aprender a convivir en contextos socialmente, culturalmente y lingüísticamente más diversos y complejos; la constatación de la disparidad entre los métodos de comunicación y de trabajo dentro de la escuela y fuera de esta; y la presión que ejercen las evaluaciones comparativas de los resultados de los estudiantes a escala internacional. Como sostiene Pedró (2018), estos factores “explican en buena medida por qué hay un consenso social creciente, globalmente, en torno a la necesidad de promover la innovación que se traduce, de hecho, en un imperativo” (p. 77).

Respecto a la investigación sobre el tema, las revisiones existentes (Petersen *et al.*, 2008; Islam y Grönlund, 2016; Ramírez Ramírez, 2020; Scalera *et al.*, 2020) constatan la fuerte tendencia y actualidad de este. En términos generales, estas revisiones dan cuenta de las siguientes líneas de investigación: (a) el impacto de las tecnologías digitales en el aprendizaje de los estudiantes; (b) los obstáculos y retos en la implementación de la innovación educativa; (c) los agentes educativos en el proceso de innovación; (d) el vínculo de las organizaciones educativas con industrias o empresas, en particular con parques tecnológicos y otros espacios en los que se promueve el emprendimiento educativo y redes de colaboración universidad-empresas; (e) el vínculo de organizaciones educativas y centros de salud; y (f) el liderazgo, la innovación y las instituciones educativas.

Al mismo tiempo, estas líneas de investigación ponen de manifiesto la ausencia de consenso sobre el término innovación educativa o sobre los rasgos diferenciales que caracterizan las experiencias y prácticas innovadoras. Como sostiene Aguerrondo (2019), se requiere reconocer que

No hay una definición clara y consensuada de qué es una innovación. Esto trae como consecuencia que los repertorios de innovaciones nacionales e internacionales no alcancen para orientar a quienes desean cambiar [...]. No hay una producción académica suficiente que alcance para generar un discurso fuerte acerca de cuál es el nuevo “sentido” de la educación frente al cambio de era que estamos viviendo. No hay un replanteo teórico de este concepto hoy “estelar” que sirva para orientar las decisiones políticas en orden a favorecer cambios profundos en la oferta de aprendizaje. (p. 115)

En este contexto, ante la relevancia y la indeterminación existente, nos propusimos llevar a cabo una revisión bibliográfica exhaustiva y contrastada que nos permitiera darles respuesta a los siguientes objetivos:

- » Identificar y establecer los indicadores que determinan, a nivel teórico, una innovación educativa.
- » Validar estos indicadores por expertos reconocidos.

Con todo, la idea de formalizar y validar un decálogo no es nueva. La propuesta continúa la estela iniciada por otros autores (entre otros, Aramendi y Buján, 2012; Charteris *et al.*, 2017; Ortega, 2011; Richmond y Tatto, 2016; Salinas, 2015; IAQSE, 2019), si bien aporta una actualización de los indicadores ya que persigue, en último término, ofrecer respuesta a un doble interrogante: saber dónde y cómo se produce la innovación, así como recoger evidencias que permitan valorar su alcance.

En este sentido, el trabajo continúa indagando una línea de investigación que se inició en nuestro país con el “Estudio sobre la innovación educativa en España” (Marcelo *et al.*, 2009), que supuso un punto de inflexión en el modo de analizar la innovación educativa en España, siendo

el origen de diversos trabajos que analizan el desarrollo de los planes de innovación llevados a cabo por las administraciones educativas de distintas comunidades autónomas.

Metodología

La investigación se estructuró en dos etapas diferenciadas: (1) después de una revisión sistematizada, establecimos un decálogo de indicadores de innovación; (2) sometimos a validación ese decálogo a partir de la valoración de reconocidos profesionales de nivel nacional e internacional.

En la primera etapa, se llevó a cabo un mapeo sistemático de la bibliografía (Tranfield *et al.*, 2003; Kitchenham *et al.*, 2010; Codina, 2018) que tuvo como finalidad la clasificación y conducción de un análisis temático para identificar tendencias en el objeto de investigación. De esta manera, obtuvimos un mapa de las diferentes categorías utilizadas en el tema, así como su presencia en el número de publicaciones encontradas mediante una búsqueda bibliográfica en profundidad. Desarrollamos esta revisión siguiendo las consideraciones y las fases de Codina (2018).

En la *primera fase*, el proceso de búsqueda se estructuró en un marco de rigor, sistematicidad y transparencia. Utilizamos las bases de datos académicas más representativas (Scopus y Web of Science), ambas relacionadas con la calidad y el prestigio de las publicaciones que contienen y la cobertura internacional que presentan. En cada una, mantuvimos criterios de búsqueda similares:

- » Combinación de palabras claves: innovación educativa y educational innovation. Probamos otros criterios de búsqueda sin éxito.
- » Las ecuaciones de búsqueda llevadas a cabo, utilizando las herramientas básicas de búsqueda sistematizada, propuestos por Codina (2018) fueron los siguientes: (a) palabras claves (innovación educativa, innovación escolar, mejora educativa, mejora escolar, éxito educativo, éxito escolar e indicadores de innovación); (b) operadores booleanos (or, and, not: TIC, Educación Superior); (c) símbolos reservados ("", (),).
- » Área o campo científico: delimitamos el área a Ciencias Sociales y de la Educación.
- » Tipología de documentos: acotamos artículos y tesis doctorales.
- » Centramos la búsqueda en los últimos diez años (2012-2021), aunque hemos considerado publicaciones de autores referentes ampliamente citadas en este campo de investigación que sobrepasan este periodo, ya que se han establecido como obras y autores de referencia nacional e internacional.

- » Criterios de exclusión: excluimos, además de los criterios correspondientes a los señalados con anterioridad, las publicaciones referentes a: TIC y Educación Superior, después de comprobar la gran presencia de estos términos en las bases de datos y la escasa o nula relación con nuestros objetivos de la investigación.

Tabla 1

Proceso de filtración a través de las diferentes fases de mapeo sistematizado de literatura

Base de datos	Área	Estrategia de búsqueda	Idioma	Año de publicación	Resultados
Scopus	Ciencias sociales y de la Educación	Innovación educativa	Español	2010-2020	56
	Social Sciences and Education	Educational Innovation and indicator	Inglés		48
WOS	Ciencias sociales y de la educación	Innovación educativa	Español	2010-2020	35
	Social Sciences and Education	Educational Innovation	Inglés		56

En la *segunda fase*, continuamos con un ciclo de evaluación y, para esto, desarrollamos un sistema de selección y filtración de documentos de acuerdo con los siguientes criterios:

- » Umbral de calidad: trabajos de investigación que respeten la estructura introducción, metodología, resultados y discusión.
- » Trabajos con impacto nacional o internacional obviando estudios de pequeña escala o locales.
- » Artículos de la disciplina social pero no ligados al ámbito educativo.
- » Adecuación a los objetivos de investigación propuestos.
- » Publicaciones duplicadas en ambas bases de datos.

Con base en esta filtración, redujimos los documentos a 87, a partir de la lectura del resumen y conclusiones para así seleccionar únicamente los artículos claves que, en su contenido, abordaban nuestro objeto de estudio. Posteriormente, realizamos una lectura de los títulos y resúmenes de las publicaciones con la finalidad de seleccionar solo aquellos que, en su contenido, abordaron nuestro objeto de estudio.

En una *tercera fase*, llevamos a cabo un análisis de la información recabada en una ficha acordada y consensuada previamente por las investigadoras en la que recogimos: citación APA del artículo, objeto de estudio,

definición de innovación, indicadores que aparecen debidamente ubicados con la página, metodología de investigación y aportaciones interesantes o destacables.

La *cuarta fase* consiste en la síntesis. Como señala Codina (2018), “una síntesis debe producir un producto nuevo como resultado de la unión en un todo de las partes analizadas” (p. 24). Este análisis dio como resultado un decálogo de los indicadores necesarios para poder considerar en propiedad una innovación educativa, el cual se recoge en la tabla 2.

Tabla 2

Decálogo de indicadores de innovación educativa

Indicador	Definición	Autores
Novedad	Una forma nueva de abordar una situación para su mejora, que aporta novedad y soluciona la necesidad que la origina. No es necesario que sea una invención o creación inédita, pero conlleva una manera diferente de configurar y vincular los elementos que son objeto de la propuesta o práctica.	Fullan (2002); Morin <i>et al.</i> (2003); Margaleff y Arenas (2006); Ortega <i>et al.</i> (2007); Imbernón (2010); OECD (2009); De Pablos <i>et al.</i> (2010); MEC (2011); Tejada (2012); Escudero (2014); García-Peñalvo (2016); Rivas (2017); Pascual y Navío (2018); IAQSE (2019).
Intencionalidad	Un acuerdo, previamente reflexionado/dialogado, entre los responsables en cuanto a la finalidad que se persigue con el cambio.	Imbernón, 2007; MEC (2011); De Pablos <i>et al.</i> (2010).
Contextualización	Una respuesta a las necesidades socioeducativas del contexto en el que se realiza el cambio, coherente con la cultura existente, viable y fundamentada.	Ortega <i>et al.</i> (2007); Margaleff y Arenas (2006); MEC (2011); Pascual y Navío (2018).
Aprendizaje significativo	Un aprendizaje relevante y permanente de las personas que la están llevando a cabo, de manera que incida en su desarrollo profesional, y genere cambios en las concepciones, las actitudes y/o las prácticas educativas.	Carbonell (2001); MEC (2011); Camacho (2018); IAQSE (2019); Cubeiro (2019).
Planificación y documentación	Una planificación que incluye los objetivos, las actuaciones, los recursos y los tiempos que guían el proceso de cambio, el cual va documentándose a medida que se implementa.	Carbonell (2001); Margaleff y Arenas (2006); Ortega <i>et al.</i> (2007); Departament d'Ensenyament (2017); IAQSE (2019).
Evaluación	Debe contemplar mecanismos de evaluación para poder evidenciar el proceso de cambio, sus obstáculos y dificultades, así como los resultados obtenidos.	Pedró (2013; 2018); Esteve (2017); Mauri <i>et al.</i> (2007); León y López (2014); Marcelo <i>et al.</i> (2011); Serentill (2018); Popham (2013).

Indicador	Definición	Autores
Optimización/ Valor añadido	Debe producir una mejora en los aprendizajes de todo el alumnado, en la gestión del conocimiento y/o en la cultura del centro.	De Pablos <i>et al.</i> (2010); OECD (2009; 2019); Pedró (2013); Hernando (2015).
Sostenibilidad, institucionalización y transformación	Que el cambio/la "nueva" práctica se sostenga en el tiempo y sea capaz de convertirse en la nueva normalidad, y no retroceder hacia etapas anteriores, lo cual supone una transformación de la cultura del centro.	Ortega <i>et al.</i> (2007); López-Yáñez (2010); Betrián y Jové (2013); Viso (2013); García-Peñalvo (2016); Aragay <i>et al.</i> (2016); Durán y Miquel (2018); Cubeiro (2019); Soleas (2020).
Comunicación y colaboración	Va mucho más allá de la experiencia individual del profesorado y se apoya en el trabajo en equipo cooperativo, un trabajo que requiere y des-cansa en los medios, mecanismos o estrategias de comunicación que se utilizan para mantener informados y en contacto a todos los miembros de la comunidad.	Margaleff y Arenas (2006); Imbernon (2007); Lussier y Achua (2011); Coello (2011); Leadbeater (2012); Ansell y Trofing (2014); WISE, 2014; Torfín y Díaz-Gibson (2016); Díaz-Gibson <i>et al.</i> (2016); Departament d'Ensenyament (2017); Zubillaga del Río (2018); Krichesky y Murillo (2018); Cubeiro (2019); Trujillo <i>et al.</i> (2020).
Liderazgo pedagógico	Un liderazgo que gestione y dinamice el equipo de trabajo.	Murillo (2006); Bolívar (2010); Fullan (2010); López Yáñez y Lavié (2010); Sørensen y Torfing (2011); Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (2017); Pedró (2018); Díaz-Gibson <i>et al.</i> (2019); Trujillo <i>et al.</i> (2020); Bolívar (2020); Queupil y Montecinos (2020).

En la segunda etapa, llevamos a cabo una validación por jueces del decálogo elaborado. Entendemos esta validación como el juicio experto sobre la validez del contenido por personas con trayectorias destacadas en el tema (Escobar y Cuervo, 2008).

Muestra

Los 30 jueces que validaron el decálogo se seleccionaron por su dilatada trayectoria profesional vinculada al área de la innovación educativa, y pertenecen a tres colectivos: universitario, administración educativa y centro educativo. Se obtuvo así un muestreo intencional estratificado.

En cuanto a las características de la muestra, cabe señalar que la media de edad de los sujetos es 53 años, su experiencia en el ámbito educativo es diversa y se distribuye, por frecuencias, de la siguiente manera:

- » Once personas entre 10 y 20 años de experiencia docente (36,66%).
- » Siete personas entre 20 y 30 años de experiencia docente (23,33%).
- » Doce personas entre 30 y 40 años de experiencia docente (40%).

En la tabla 3 se describe el lugar de trabajo de los jueces y su categoría profesional.

Tabla 3

Ámbito y categoría profesional de la muestra

Ámbito	Categoría profesional	N	Porcentaje (%)
Universitario	Profesor ayudante doctor	3	10
	Profesor contratado doctor	4	13,33
	Titular de universidad	5	16,66
	Catedrático de universidad	6	20
Administración educativa	Inspector educativo	1	3,33
	Asesor curricular	2	6,66
	Formador	3	10
Centro educativo	Maestro de educación primaria	2	6,66
	Profesor de educación secundaria	2	6,66
	Director del centro	2	6,66
Total	30		

Instrumento

Para llevar a cabo el proceso de validación por los jueces, se elaboró una herramienta en línea que recogía datos personales de los participantes y la valoración de todos los puntos del decálogo mediante una escala Likert de 1 a 4 (en la que 1 es nada y 4 es mucho) que puntuaba cada ítem en función de la Congruencia, Pertinencia y Claridad.

Se entiende *congruencia* como coherencia y relación lógica del indicador en su conjunto y en relación con el concepto; *pertinencia* en cuanto al objetivo del estudio, es decir, del indicador que define del concepto de innovación; y *claridad*, referida a la confusión que crea en sí el indicador valorado.

Además, esta herramienta incluía un espacio abierto destinado a la recogida de observaciones, propuestas, comentarios, puntualizaciones sobre la redacción del indicador u otras cuestiones.

Estrategia de análisis

Con el objetivo de analizar el grado de consenso entre expertos respecto a una serie de categorías de naturaleza nominal, se utilizaron tres indicadores diferentes, aunque complementarios: (1) *tablas de frecuencias* de las preguntas, cuya finalidad reposa en la observación de las distribuciones y categorías con mayor porcentaje de respuestas; (2) *porcentaje of overall agreement* (% consenso general), calculado respecto a cada categoría (indicador de la innovación educativa) en función de su congruencia, pertinencia y claridad; (3) *free-marginal multirater Kappa* (siguiendo el mismo procedimiento que para el % of overall agreement), calculado como medida de la fuerza de la concordancia entre los diferentes expertos.

Para realizar las interpretaciones del índice de Kappa, nos basamos en los aportes de Fleiss (1981) y Altman (1991).

Tabla 4

Interpretaciones del índice de Kappa

Índice de Kappa			
Fleiss (1981)		Altman (1991)	
Fuerza de la concordancia			
Regular	Valores entre 0,40-0,60	Pobre	Valores inferiores a 0,20
Buena	Valores entre 0,61-0,75	Moderada	Valores entre 0,41-0,60
Excelente	Valores superiores a 0,75	Buena	Valores entre 0,61-0,80
		Muy buena	Valores entre 0,81-1

Nota: adaptado de Sureda *et al.* (2020).

Atendiendo a esta clasificación, se consideraron categorías con un consenso aceptable aquellos que presentaban un índice de Kappa de Fleiss superior a 0,40, lo cual coincide con las categorías *regular* de Fleis (1981) y *moderado* de Altman (1991) (Sureda *et al.*, 2020).

Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo con los diez indicadores del decálogo junto al grado de Congruencia, Pertinencia y Claridad analizado, de acuerdo con la estrategia de análisis indicada.

Análisis indicador Novedad

Tabla 5

Resultados indicador Novedad

	Indicador: Novedad				Total	% consenso general	Free-Marginal Kappa*
	1 (Nada)	2 (Poco)	3 (Bastante)	4 (Mucho)			
Congruencia	2	0	6	22	30	56,78	0,42
Pertinencia	0	2	6	22	30	56,78	0,42
Claridad	0	6	8	16	30	37,47	0,17
Total						50,34	0,34

Nota: *95% CI para Free-Marginal Kappa.

Respecto al indicador de Novedad existe un acuerdo general (50,34%) entre jueces tanto en Congruencia (56,78%), como en Pertinencia (56,78%) y Claridad (37,47%); y una fuerza de Concordancia moderada ($K = 0,34$) entre ítems y moderada de manera individual en cada ítem, exceptuando Claridad ($K = 0,17$). Aun así, cabe destacar las matizaciones que hacen los jueces y que aportan complementariedad al término:

La importancia es que sea una novedad para el centro a la hora de dar respuesta a sus necesidades, una metodología que no se haya llevado a término en ese centro, o que sea una evolución, pero puede que no sea en absoluto una novedad en el mundo docente. Por ejemplo, proyectos de plurilingüismo, trabajo por ámbitos, programación multinivel.

O bien cuando se señala que “no todo lo nuevo es innovador”, afirmación con la que estamos totalmente de acuerdo y que explican los indicadores antes desarrollados.

Análisis indicador Intencionalidad

Tabla 6

Resultados indicador Intencionalidad

	Indicador: Intencionalidad				Total	% consenso general	Free-Marginal Kappa*
	1 (Nada)	2 (Poco)	3 (Bastante)	4 (Mucho)			
Congruencia	2	2	10	16	30	38,39	0,18
Pertinencia	2	4	6	18	30	40,23	0,20
Claridad	4	2	6	18	30	40,23	0,20
Total						39,62	0,19

Nota: *95% CI para Free-Marginal Kappa.

El grado consenso total de los jueces en el ítem Intencionalidad es medio (39,62 %), en línea con los valores de cada uno de los ítems. El indicador Intencionalidad presenta una concordancia débil o pobre (Kappa de Altman $< 0,20$), sostenido este valor por los aportes de los participantes que nos ayudan a afinar y reflexionar sobre cada uno de los indicadores del decálogo; en este caso apuntan que

no siempre la intencionalidad previa es un factor clave del cambio, a veces ésta se va descubriendo a medida que se aprende. El hecho de que compartan objetivos no quiere decir que durante el proceso no se vayan ampliando y enriqueciendo.

Análisis indicador Contextualización

Tabla 7

Resultados indicador Contextualización

Indicador: Contextualización							
	1 (Nada)	2 (Poco)	3 (Bastante)	4 (Mucho)	Total	% consenso general	Free- Marginal Kappa*
Congruencia	0	2	6	22	30	56,78	0,42
Pertinencia	0	2	6	22	30	56,78	0,42
Claridad	2	2	8	18	30	42,07	0,23
Total						51,88	0,36

Nota: *95% CI para Free-Marginal Kappa.

En este caso, el porcentaje general de consenso entre los jueces en los tres ámbitos valorados es 51,88 % (Congruencia 56,78 %, Pertinencia 56,78 % y Claridad 42,07 %). La concordancia es moderada en todos los ítems, y se obtiene el valor más bajo en Claridad ($K = 23$); los aportes realizados en la pregunta abierta son generales, y apuntan a la necesidad de que las innovaciones vayan más allá de las modas pedagógicamente establecidas y huyan de la descontextualización, asegurando, de cada uno de los cambios que incorporamos en los centros, que responde a las necesidades, a los recursos y circunstancias del centro en cuestión.

Análisis indicador Aprendizaje significativo

Tabla 8

Resultados indicador Aprendizaje significativo

Indicador: Aprendizaje significativo							
	1 (Nada)	2 (Poco)	3 (Bastante)	4 (Mucho)	Total	% consenso general	Free- Marginal Kappa*
Congruencia	4	2	4	20	30	46,67	0,29
Pertinencia	2	4	4	20	30	46,67	0,29
Claridad	4	2	6	18	30	40,23	0,20
Total						44,52	0,26

Nota: *95% CI para Free-Marginal Kappa.

Basados en los resultados obtenidos, consideramos un consenso medio (44,52 %) en el indicador Aprendizaje significativo. El valor de Free-Marginal Kappa es moderado (Kappa de Altman 0,20-0,41). Cabe considerar los aportes realizados en el apartado de pregunta abierta, porque son de gran valor. Por un lado, se apunta a la necesidad de compartir significados en la comunidad educativa; y, por otro, se recoge la idea de que este aprendizaje significativo sea también en los alumnos, y, por tanto, se pone el acento en el impacto de la innovación educativa incorporada.

Análisis indicador Planificación y documentación

Tabla 9

Resultados indicador Planificación y documentación

Indicador: Planificación y documentación							
	1 (Nada)	2 (Poco)	3 (Bastante)	4 (Mucho)	Total	% consenso general	Free- Marginal Kappa*
Congruencia	0	2	4	24	30	65,05	0,53
Pertinencia	0	4	4	22	30	55,86	0,41
Claridad	2	0	4	24	30	65,06	0,53
Total						61,99	0,49

Nota: *95% CI para Free-Marginal Kappa.

Existe un mayor grado de acuerdo en cuanto a la Planificación y documentación como indicador de innovación (61,99%), y se obtuvieron valores muy similares en cada uno de los ítems Congruencia, Pertinencia y Claridad. Lo mismo ocurre con el valor Kappa, que demuestra una concordancia alta ($K = 0,49$) entre ítems, y, también, de manera individual en cada uno de estos. Con base en los aportes del apartado cualitativo utilizado por los sujetos de la muestra, sería interesante incorporar en la documentación cuál ha sido la trayectoria del centro hasta el momento, pues las decisiones tomadas o las acciones llevadas a cabo con anterioridad, seguro, se reflejan en el actual proceso de innovación en el centro educativo.

Análisis indicador Evaluación

Tabla 10

Resultados indicador Evaluación

	Indicador: Evaluación				Total	% consenso general	Free-Marginal Kappa*
	1 (Nada)	2 (Poco)	3 (Bastante)	4 (Mucho)			
Congruencia	4	2	4	20	30	46,67	0,29
Pertinencia	2	4	4	20	30	46,67	0,29
Claridad	4	2	6	18	30	40,23	0,20
Total						44,52	0,26

Nota: *95% CI para Free-Marginal Kappa.

En este indicador existe un grado de consenso total medio (44,52 %) entre jueces y un valor de concordancia total moderado ($K = 0,26$), tal como ocurre en cada uno de los ítems de manera individual. En este caso, los comentarios cualitativos son, como siempre, muy valiosos, pero más numerosos, aunque todos ellos en la misma línea de diversificar momentos, instrumentos y criterios de evaluación:

Sería interesante incorporar en la definición la necesidad de consensuar con el equipo docente los indicadores y criterios de la evaluación.

Se deberían incorporar mecanismos de coevaluación, de observación y de contraste del trabajo docente dentro del aula por parte de expertos.

Se podría diversificar la evaluación en distintos momentos del proceso.

Análisis indicador Optimización

Tabla 11

Resultados indicador Optimización

Indicador: Optimización							
	1 (Nada)	2 (Poco)	3 (Bastante)	4 (Mucho)	Total	% consenso general	Free- Marginal Kappa*
Congruencia	0	6	4	20	30	48,51	0,31
Pertinencia	2	4	4	20	30	46,67	0,29
Claridad	4	2	4	20	30	46,67	0,29
Total						47,28	0,30

Nota: *95% CI para Free-Marginal Kappa.

La validación de este indicador por los jueces participantes es media (47,28% de acuerdo total entre índices); y la fuerza de la concordancia asignada es moderada ($K = 0,30$). Además, se incorporaron en el apartado de sugerencias algunas puntualizaciones que son de gran valor para la comprensión de los valores resultantes, como la siguiente, y a partir de la cual podríamos completar el significado del indicador: “Entiendo que debe incluirse la mejora del aprendizaje/desarrollo profesional de quién diseña y desarrolla la innovación”.

Análisis indicador Sostenibilidad

Tabla 12

Resultados indicador Sostenibilidad

Indicador: Optimización							
	1 (Nada)	2 (Poco)	3 (Bastante)	4 (Mucho)	Total	% consenso general	Free- Marginal Kappa*
Congruencia	0	2	2	26	30	75,17	0,67
Pertinencia	2	0	2	26	30	75,17	0,67
Claridad	2	0	2	26	30	75,17	0,67
Total						75,17	0,67

Nota: *95% CI para Free-Marginal Kappa.

Este es el ítem con porcentaje de consenso total más alto (75,17%) y una fuerza de concordancia total muy buena entre jueces ($K = 0,67$), lo mismo que ocurre en cada uno de los ítems (Consenso = 75,17% y $K = 0,67$). A su vez, se reforzó por los comentarios aportados por los sujetos participantes “*Es vital que se asuma la sostenibilidad en el centro*” y “*Es más difícil sostener que construir*”, lo cual ratifica la importancia del ítem a la vez que se asume la dificultad de este en el seno de los centros educativos.

Análisis indicador Comunicación y colaboración

Tabla 13

Resultados indicador Comunicación y colaboración

Indicador: comunicación y colaboración							
	1 (Nada)	2 (Poco)	3 (Bastante)	4 (Mucho)	Total	% consenso general	Free- Marginal Kappa*
Congruencia	2	0	4	24	30	65,06	0,53
Pertinencia	0	2	4	24	30	65,06	0,53
Claridad	2	2	2	24	30	64,14	0,52
Total						64,75	0,53

Nota: *95% CI para Free-Marginal Kappa.

Existe, de manera coherente con lo ocurrido con anterioridad, consenso general (64,75%) en este indicador y una fuerza de concordancia alta o buena ($K = 0,53$), y se obtienen valores muy similares en cada uno de los ítems analizados (Congruencia 65,06% y $K = 0,53$; Pertinencia 65,06% y $K = 0,53$; Claridad 64,14% y $K = 0,52$); La comunicación y la colaboración entre el equipo docente es una de las claves del éxito de las innovaciones educativas. Uno de los aportes de los jueces apunta que

puede haber innovaciones particulares y reducidas a un grupo o profesionales concretos y estamos de acuerdo con ello, pero es interesante defender la idea de que la innovación debe ser generalizada al máximo en un centro educativo y establecer así la línea de centro como uno de los pilares del mismo.

Análisis indicador Liderazgo pedagógico

Tabla 14

Resultados indicador Liderazgo pedagógico

Indicador: Liderazgo pedagógico							
	1 (Nada)	2 (Poco)	3 (Bastante)	4 (Mucho)	Total	% consenso general	Free- Marginal Kappa*
Congruencia	2	0	4	24	30	65,06	0,53
Pertinencia	0	2	4	24	30	65,06	0,53
Claridad	2	2	2	24	30	64,14	0,52
Total						64,75	0,53

Nota: *95% ci para Free-Marginal Kappa.

El Liderazgo pedagógico se considera por los jueces con alto porcentaje de acuerdo con el indicador Innovación educativa (64,75 % de acuerdo general total y fuerza de concordancia alta $K = 0,53$), obteniendo resultados coherentes en los ítems valorados: Congruencia 65,06% y $K = 0,53$; Pertinencia 65,06% y $K = 0,53$; Claridad 64,14% y $K = 0,52$. Los participantes puntualizan que este liderazgo, además de ser pedagógico, debe distribuirse, apunte con el que estamos totalmente de acuerdo.

Conclusiones

Las principales conclusiones de nuestro estudio son tres:

1. La revisión sistematizada nos ofrece un panel de diez indicadores como rasgos básicos que caracterizan una innovación educativa: Novedad, Intencionalidad, Contextualización, Aprendizaje significativo, Planificación y documentación, Evaluación, Valor añadido, Sostenibilidad, Comunicación y colaboración y Liderazgo pedagógico.
2. Los porcentajes de acuerdo entre los jueces participantes del estudio se sitúan entre el 39 % en el caso en el que existe menos acuerdo (Intencionalidad) y el 75 % en el indicador donde hay un valor de acuerdo más alto (Sostenibilidad). Estos valores ponen de manifiesto la existencia de un nivel de consenso aceptable entre los participantes, en el estudio sobre el panel de indicadores propuesto.
3. De forma global, los resultados del estudio señalan que la fuerza de concordancia entre los jueces en las cuestiones analizadas

resultó *muy buena* en relación con la Sostenibilidad, *media* en cinco de los indicadores (Novedad, Contextualización, Aprendizaje significativo, Evaluación y Optimización), *buena* en tres (Planificación y Documentación, Comunicación y colaboración, Liderazgo pedagógico), y *débil* en solo uno de ellos (Intencionalidad).

A diferencia de los estudios precedentes, nuestra propuesta cuenta con dos características propias: (1) surge de una revisión sistematizada y se ha sometido a la validación de expertos. En este sentido, pensamos que el decálogo ayuda a aclarar el panorama y ofrece una primera propuesta para poder determinar dónde y cómo se produce la innovación, lo que puede resultar de gran ayuda a los profesionales y a los centros educativos, conformando así la línea de continuidad del estudio en la que estamos trabajando; (2) incluye indicadores como Evaluación, Sostenibilidad, Liderazgo pedagógico o Valor añadido, lo cual supone reivindicar rasgos más acordes con los nuevos escenarios educativos. Como apuntan diversos estudios (Coburn *et al.*, 2016; Carrier, 2017; Pedró, 2018; OECD, 2019; Escudero, 2019), la innovación educativa debe utilizar la evaluación y la sostenibilidad como un medio para demostrar su bondad: “La innovación no vale solo por lo que se pretende y hace, sino también por lo que con ella se logra o no” (Escudero, 2019, p. 158). Así también lo ratifican Sánchez-Mendiola *et al.*, Escamilla de los Santos y Sánchez Saldaña (2018): “Si no realizamos una evaluación amplia y profesional de las innovaciones que deseamos implementar, es difícil soportar el argumento de que la innovación es mejor que el *statu quo*” (p. 37). Una apuesta similar hace, en el contexto latinoamericano, el Instituto Tecnológico de Monterrey al desarrollar la *Escala i*, un instrumento de evaluación, con evidencia de validez, para determinar la calidad de los proyectos de innovación educativa (López Cruz y Heredia Escorza, 2017).

El estudio adolece de dos claras limitaciones. Por una parte, podría contar con la validación de otros jueces, especialmente procedentes de los centros educativos; por otra, podría contrastarse con el uso de otras técnicas (entrevistas o grupos de discusión) de recogida de datos. Ambas limitaciones marcan el camino que debe seguirse en investigaciones futuras.

Con todo, los resultados del presente trabajo pueden ser útiles a la hora de promover procesos de validación de las experiencias, así como a la hora de impulsar acciones de evaluación de estas, lo cual permitiría tener una idea más clara de cuáles son las tendencias globales de cambio, facilitando su estudio y difusión. Finalmente, como prospectiva, el estudio pudiera trascender hacia el diseño y validación de un instrumento que ayude a caracterizar la innovación educativa, con base en la definición de criterios concretos para cada indicador.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2019). El futuro de la educación: innovación disruptiva en la política pública. En M. Martínez Martín y A. Jolonch (coords.), *Las paradojas de la innovación educativa* (pp. 131-152). Horsori.
- Altman, D.G. (1991). *Practical statistics for medical research*. Chapman and Hall.
- Aragay, X., Amor, M., Blasco, J., Fàbregas, G., Menéndez, P. y Navarro, M. (2016). *Avaluem la primera experiència pilot. 35 factors per calibrar el canvi educatiu*. Col·lecció Transformar l'educació (quadern 09). Jesuïtes Educació.
- Aramendi, P. y Buján, K. (2012). La innovación educativa en Cantabria. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 64(1), 41-58. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/21442>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bolívar, A. (2020). Liderazgos que transforman escuelas. *Aula de Innovación Educativa*, (290), 10-13.
- Carrier, N. (2017). How educational ideas catch on: The promotion of popular education innovations and the role of evidence. *Educational Research*, 59(2), 228-240. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1310418>
- Coburn, C. E., Hill, H. C. y Spillane, J. P. (2016). Alignment and accountability in policy design and implementation: The Common Core State Standards and implementation research. *Educational Researcher*, 45(4), 243-251. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X16651080>
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales*. Máster Universitario en Comunicación Social; Departamento de Comunicación, Universitat Pompeu Fabra. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/34497/Codina_revisiones.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Charteris, J., Smardon, D. y Nelson, E. (2017). Innovative learning and new materialism: A conjunctural analysis of pedagogic spaces. *Educational Philosophy and Theory*, 49(8), 808-821. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1298035>
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Fontanet, A., López, S. y Prats, M. A. (2019). La visión de los directores de escuela sobre el impulso de la innovación educativa en Cataluña. *Culture and Education*, 31(3), 640-670. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630957>

- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Escudero, J. M. (2019). Innovación y calidad en educación. En M. Martínez Martín y A. Jolonch Anglada (coords.), *Las paradojas de la innovación educativa* (pp.153-174). Horsori.
- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. John Wiley & Sons.
- Freeman, A., Becker, S. A. y Cummins, M. (2017). *NMC/COSN horizon report: 2017 K*. The New Media Consortium.
- Fullan, M. (2010). *Motion leadership*. Corwin Press.
- Fundación Telefónica (2016). *Top 100 innovaciones educativas 2016. Educar para la sociedad digital*. <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/541/#openModal>
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2017). *Memòria del Departament d'Ensenyament 2017*. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/memoria-activitat-departament/memoria-2017/tot.pdf>
- Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Fundación Telefónica. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/telefonica-viaje-escuela-siglo-xxi.pdf>
- IAQSE (Institut d'Avaluació de la Qualitat del Sistema Educatiu). (2019). *Innovació i canvi educatiu. Avaluació de l'impacte*. Conselleria d'Educació i Universitat de les Illes Balears. Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres. https://iaqse.caib.es/documentos/documentos/document_16.pdf
- Islam, M. S. y Grönlund, A. (2016). An international literature review of 1:1 computing in schools. *Journal of Educational Change*, 17(2), 191-222. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9271-y>
- Kitchenham, B., Pretorius, R., Budgen, D., Brereton, O. P., Turner, M., Niazi, M. y Linkman, S. (2010). Systematic literature reviews in software engineering—A tertiary study. *Information and Software Technology*, 52(8), 792-805.
- López Yáñez, J. y Lavié, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(1), 71-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56714113005>
- López-Cruz, C. S. y Heredia-Escorza, Y. (2018). *@ escala i. Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa. Guía de aplicación*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

- Marcelo, C., Mayor Ruíz, C. y Gallego Noche, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 111-134.
- Martínez-Celorrio, X. M. (2016). Innovación y reestructuración educativa en España: las escuelas del nuevo siglo. En A. Blanco Martín y A. M. Chueca Sánchez (eds.), *Informe España 2016* (pp. 43-84). Universidad Pontificia Comillas.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Reice: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140403>
- Observatorio de Innovación Educativa. (2016). *EduTrends. Radar de Innovación Educativa*. Editorial Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2012). *Education at a glance 2012: OECD Indicators*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2012_eag-2012-en
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2015). *Schooling redesigned: Towards innovative learning systems*. <https://doi.org/10.1787/9789264245914-en>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2019). *Education at a glance 2019: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Ortega, M. C. (2011). Las nuevas tecnologías como instrumentos innovadores de la educación a lo largo de la vida. *Revista Española de Pedagogía*, (249), 323-338. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2011/05/249-08-1.pdf>
- Pedro, F. (2018). Tendencias internacionales en innovación educativa. Retos y oportunidades. En F. Rey y M. Jabonero (coords.), *Sistemas educativos decentes* (pp. 71-100). Fundación Santillana.
- Petersen, K., Feldt, R., Mujtaba, S. y Mattsson, M. (2008). Systematic mapping studies in software engineering. En G. Visaggio, M. T. Baldassarre, S. Linkman y M. Turner (eds.), *EASE'08: Proceedings of the 12th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering* (pp. 1-10).
- Queupil, J. P. y Montecinos, C. (2020). El liderazgo distribuido para la mejora educativa: Análisis de redes sociales en departamentos de escuelas secundarias chilenas. *Reice: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 97-114. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.005>

- Ramírez Ramírez, L. N. (2020). Tendencias de la innovación educativa en los contextos sociales. Análisis del mapeo de literatura. *Revista Educación*, 44(1), 1-18. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.33222>
- Richmond, G. y Tatto, M. T. (2016). Innovation in education research. *Journal of Teacher Education*, 67(5), 360-362. <https://doi.org/10.1177%2F0022487116670866>
- Salinas, D. (2015). ¿Y a eso lo llamamos innovación?... ¿Por qué? En N. Ibarra (coord.), *Investigación e innovación en educación superior* (pp. 29-40). Universitat de València.
- Sánchez Mendiola, M. y Escamilla de los Santos, J. (2018). *Perspectivas de la Innovación Educativa en Universidades de México: experiencias y reflexiones de la RIE 360*. Imagia.
- Sánchez-Mendiola, M., Escamilla de los Santos, J. y Sánchez Saldaña, M. (2018). ¿Qué es la innovación en Educación Superior? Reflexiones académicas sobre la innovación educativa. En M. Sánchez-Mendiola y J. Escamilla de los Santos (coord.), *Perspectivas de la innovación educativa en universidades de México: experiencias y reflexiones de la RIE 360*. (pp. 19-42). Imagia.
- Scalera, M., Gentile, E., Plantamura, P. y Dimauro, G. (2020). A systematic mapping study in cloud for educational innovation. *Applied Sciences*, 10(13), 4531. <https://doi.org/10.3390/app10134531>
- Sørensen, E. y Torfing, J. (2011). Enhancing collaborative innovation in the public sector. *Administration and Society*, 43(8), 842-868.
- Sureda, J., Cerdà, A., Calvo, A. y Comas, R. (2020). Las conductas fraudulentas del alumnado universitario español en las evaluaciones: valoración de su gravedad y propuestas de sanciones a partir de un panel experto. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 201-219. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.358781>
- Tranfield, D., Denyer, D. y Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management*, 14(3), 207-222.
- Trujillo, F., Segura, A. y González Vázquez, A. (2020). Claves de la innovación educativa en España desde la perspectiva de los centros innovadores: una investigación cualitativa. *Participación Educativa*, 7(10), 49-58. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/claves-de-la-innovacion-educativa-en-espana-desde-la-perspectiva-de-los-centros-innovadores-una-investigacion-cualitativa/ensenanza-politica-educativa/23935>
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2013). *Towards knowledge societies for peace and sustainable development. First wsis+10 Review Event*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224604>

- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Vallory, E. (mayo de 2016). *Discurs de presentació d'Escola Nova 21* [Entrada blog]. <http://eduardvallory.blogspot.com.es/2016/05/discurs-de-presentacio-descola-nova-21.html>
- WISE (World Innovation Summit for Education). (2014). *2014 WISE Survey: "School in 2030"*. <http://www.wise-qatar.org/sites/default/files/wise-survey-school-in-2030.pdf>
- WISE (World Innovation Summit for Education). (2015). *2015 WISE Education survey: Connecting education to the real world*. <http://www.wise-qatar.org/sites/default/files/appli-survey-2016-03-080.pdf>



Educación y tecnologías: significados y esclarecimientos desde la pandemia

Education and Technologies: Meanings
and Clarifications since the Pandemic

Educação e tecnologias: significados e
esclarecimentos a partir da pandemia

María Luisa Murga Meler* 

Para citar este artículo: Murga Meler, M. L. (2024). Educación y tecnologías: significados y esclarecimientos desde la pandemia. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 125-145.
<https://doi.org/10.17227/rce.num90-14504>



Recibido: 10/09/2021
Evaluado: 16/06/2022

pp. 125-145

N.º 90

125

* Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana, México. Profesora, Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, Ciudad de México, México. mmurga@upn.mx

Resumen

Se presentan los resultados de un estudio cuyo objetivo fue analizar los significados que estudiantes mexicanos les reconocen y asignan a los recursos y ambientes a su disposición para el aprendizaje, en el contexto de la incursión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación, a causa de la pandemia. Para esto, se diseñó un cuestionario en formato de autoadministración, para estudiantes desde secundaria hasta posgrado, que constó de 36 preguntas (cerradas, mixtas y abiertas), que exploraron: aspectos sociodemográficos y educativos, tipos de dispositivos y conexiones a internet; tipo de plataformas, recursos, materiales y contenidos que se utilizan. El cuestionario se sometió al juicio de expertos, a una prueba piloto y se distribuyó a través de los profesores responsables de los cursos. Los datos se analizaron en términos de frecuencia y particularidad de contenido, para distinguir los significados que los estudiantes les reconocen y asignan a los recursos que ofrecen las bibliotecas, las clases y las plataformas informáticas. Con base en las categorías identificadas por su significatividad, puede afirmarse que los estudiantes aprecian los recursos de las bibliotecas, los que ofrecen los profesores, y los que ofrecen las plataformas. Reconocen que los contenidos en las plataformas son prácticos y accesibles; y los valoran porque, principalmente en YouTube, pueden repetir y pausar las explicaciones. Sin embargo, a pesar de la disponibilidad de los contenidos que se ofrecen en las plataformas, prefieren las clases presenciales, las explicaciones de los profesores, el diálogo en los salones de clases y los acervos de las bibliotecas.

Palabras clave

educación; tecnología de la información; estudiante-profesor; formación

Keywords

education; information technology; student-teacher; formation

Abstract

During this paper there are presented the results of a study that analyzed the meanings that Mexican students recognize and assign to the resources and environments available for their learning, in the context of the incursion of ICTs in education due to the pandemic. For this purpose, a questionnaire was designed in a self-administered format, for students from high school to postgraduate level, which consisted of thirty-six questions (closed, mixed and open), which explored: sociodemographic and educational aspects, types of devices and internet connections; type of platforms, resources, materials, and content used. The questionnaire was submitted to expert validation, a pilot test, and was distributed through the professors responsible for the courses. The data was analyzed in terms of frequency and particularity of content, to distinguish the meanings that students recognize and assign to the resources offered by libraries, classes, and computer platforms. Based on the categories identified by their significance, it can be said that students appreciate the resources offered by libraries, teachers, and those offered by platforms. They recognize that the content on the platforms is practical and accessible, and they value it because, mainly on YouTube, they can repeat and pause the explanations. However, despite the availability of the content offered on the platforms, they prefer face-to-face classes, explanations from teachers, dialogue in classrooms, and library collections.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um estudo cujo objetivo foi analisar os significados que os estudantes mexicanos reconhecem e apontam aos recursos e ambientes à disposição para a aprendizagem, no contexto da incorporação das TIC à educação devido à pandemia. Para isso, foi desenhado um questionário de modelo autoadministrado, para estudantes desde ensino médio até a pós-graduação, que constava de 36 perguntas (de resposta fechada, aberta ou mista), as quais pesquisavam: aspectos sociodemográficos e educativos; tipos de equipamento e de conexão à internet; tipos de plataformas, recursos, materiais e conteúdos utilizados. O questionário foi submetido à avaliação de especialistas, a uma prova-piloto e foi aplicado pelos professores responsáveis pelos cursos. Os dados foram analisados com base na frequência e nas particularidades de conteúdo, para distinguir os significados que os estudantes identificam e apontam aos recursos oferecidos por bibliotecas, pelos professores e pelas plataformas. Os estudantes reconhecem que os conteúdos das plataformas são práticos e acessíveis e os valorizam porque, principalmente no YouTube, podem repetir e pausar as explicações. No entanto, apesar da disponibilidade dos conteúdos oferecidos nas plataformas, preferem as aulas presenciais, as explicações dos professores, o diálogo na sala de aula e os acervos das bibliotecas.

Palavras-chave

educação; tecnologia da informação; estudante-professor; formação

Introducción

Con base en la modernidad, la educación como institución y la escuela como establecimiento han organizado el medio en el que niños y jóvenes se encuentran con el saber y las técnicas. Al tener a su cargo la transmisión articulada de las formas de decir y hacer que constituye los procesos formativos, también disponen el medio en el que niños y jóvenes tendrán relación con los otros en procesos en los que aprehenden saberes y conocimientos, y comienzan a relacionarse con los valores fundamentales de la sociedad a la que pertenecen, a partir de su puesta en práctica y de la reflexión en torno de estos; así como de sus responsabilidades y sus derechos. De esta manera, la educación sería la concreción del entramado simbólico que se configura entre la responsabilidad de contener y la de potenciar la formación y la imaginación de los sujetos, al amparo de sus condiciones de existencia institucional (Castoriadis, 1999), que son las de la paradoja que la distingue como puerta y apertura al saber –a la creación y a la diversidad– y, a la vez, como pauta de disposición para la ordenación y la disciplina, tanto de saberes y conocimientos –los contenidos–, los espacios y los tiempos, como de los cuerpos, las ideas y las afecciones.

Desde esta perspectiva, pensada como institución, la educación no queda al margen de las transformaciones sociales, y si hasta la modernidad se concretó entre los vaivenes periódicos del devenir social, hacia los años 90 del siglo pasado los cambios se aceleran debido a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y al impacto de internet en su interacción con el conjunto de la sociedad. Así, se vive una especie de revolución tecnológica que impacta la educación de manera acelerada porque se transforman la base material y la forma de los intercambios y vínculos (Castells, 2001). En este contexto, en México, bajo la influencia del propósito de modernizar la educación y ampliar su cobertura, las TIC se incorporaron intensivamente a la educación en todos los niveles, con el propósito de “cerrar la brecha digital” (Dussel y Trujillo, 2018; Miranda, 2010; Villa, 2010).

Sin embargo, en la mayoría de los casos, esa incorporación resultó en algo más que ámbitos y mediaciones para la educación, pues la intervención de las TIC se extendió al entramado de los procesos de aprendizaje y al de la evaluación de logros (Martínez Rizo y Blanco, 2010). Con estas intervenciones, se amplificó la dimensión programática de la educación y se agudizó la paradoja que la constituye –apertura al saber y disciplina– porque con las TIC se le aportan a la educación “posibilidades en conflicto [...], opciones y expectativas marcadas por tensiones diversas” (Dussel y Trujillo, 2018, p. 145). De manera que, frente a la aceleración tecnológica y en el contexto de desigualdades, en las condiciones

materiales y simbólicas, resulta problemático valorar reflexivamente las ventajas o desventajas de trasladar íntegramente los procesos formativos que la educación potencia, hacia el continente de las TIC.

Por lo anterior, es que a partir de las condiciones que llevaron a realizar los procesos educativos en línea por causa de las restricciones impuestas por la emergencia de la covid-19, fue posible observar que, en su forma emergente de realización en línea y a pesar de las dificultades (López y Andrés 2020), la educación en México expuso algunos de los elementos que probablemente permitan avanzar en la construcción de referentes para equiparar las diferencias, ventajas y desventajas, de realizar íntegramente la educación en las condiciones que instauran las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las redes sociales digitales (RSD).

Con base en lo anterior, el objetivo del estudio fue analizar los significados que estudiantes, desde secundaria hasta posgrado, les reconocen y asignan a los recursos de que disponen para el aprendizaje, en particular bibliotecas y plataformas informáticas como YouTube. El estudio forma parte del proyecto “Jóvenes y educación. Imaginario y experiencia” con el que se han construido hallazgos relacionados con el papel que representan, en la formación de los estudiantes, las TIC y los medios de comunicación masiva, frente al uso de bibliotecas y a las experiencias educativas presenciales¹.

Por tanto, a partir del análisis de los significados y las experiencias que los estudiantes plantean, se propuso indagar en los aspectos relacionados con la aparente desvalorización de la educación presencial frente a la educación en línea y la excepcionalidad de la fragmentación e instantaneidad en la presentación de los contenidos educativos, que pareciera se genera con la intervención en la educación, de las TIC, las plataformas y las RSD. Para, con esto, reconocer algunas ventajas y desventajas de los efectos que genera la educación no presencial y mediada por las TIC que, en su concreción, plantea diferencias, posibilidades y también dificultades (Valencia-Ortiz *et al.*, 2020).

Estrategia metodológica y enfoque conceptual

A partir del diseño del proyecto base referido en la introducción (Flick, 2013; Denzin y Lincoln, 2003), se construyó un cuestionario que se dispuso para su autoadministración mediante una plataforma digital. El objetivo del cuestionario fue recabar datos sobre las formas en las que los estudiantes en México, actualmente, utilizan algunos recursos de aprendizaje para su formación secundaria, de bachillerato y la universitaria

1 La comunicación de estos hallazgos se encuentra en proceso de dictamen.

(licenciatura y posgrado). Consistió en cuatro secciones con un total de 36 preguntas distribuidas entre las modalidades de preguntas cerradas con alternativa simple y múltiple, abiertas y mixtas,² y se incluyó la sección final para observaciones o comentarios (Flick, 2004, pp. 90-97).

Las secciones del cuestionario abordaron datos sociodemográficos y escolares, tipos de dispositivos electrónicos y tipos de conexión a internet, gustos e intereses y recursos utilizados en el aprendizaje. Estas secciones se construyeron con el objetivo de trazar el perfil demográfico y escolar de los participantes; conocer las modalidades –simples o combinadas– para acceder a los servicios de internet; los dispositivos con que cuentan en sus hogares y con los que cuentan exclusivamente; los servicios y plataformas que prefieren; los tipos de contenidos con los que más frecuentemente interactúan y los recursos que utilizan para el aprendizaje: biblioteca, libros, artículos, contenidos en plataformas (videos, conferencias, tutoriales).

Algunas preguntas abiertas fueron: “¿Qué es lo que más extrañas de los días de clases, antes de la pandemia?”; “¿Qué es lo que menos extrañas de los días de clases, antes de la pandemia?”; “En tu opinión, ¿qué encuentras en YouTube que consideras bueno para tus estudios?”. En algunas preguntas cerradas se les solicitó a los participantes que describieran algún punto de las respuestas o que expusieran sus razones al elegir sus opciones. Por ejemplo, luego de la pregunta con tres opciones: “¿Es mejor estudiar solo con el apoyo de YouTube? (Sí, No, Algunas veces)”, se solicitó: “De lo que respondiste en la anterior, por favor, menciona tus razones”.

La estrategia metodológica del estudio se dividió en tres fases: diseño, prueba y distribución del cuestionario; recepción y sistematización de las respuestas; correlación, análisis e interpretación. Una vez diseñado el cuestionario, se recurrió al juicio de expertos que de acuerdo con Escobar y Cuervo (2008, p. 29) es la “opinión informada de personas con trayectoria en el tema, reconocidas por otros como expertos cualificados”, para valorar el contenido y la organización y el fraseo de las preguntas o enunciados. Posteriormente, con las adecuaciones realizadas al cuestionario, se realizó una prueba piloto con un grupo de estudiantes con características similares a las de la población a la que se dirigiría el estudio. Luego de efectuar la prueba y corregir lo necesario, la liga para el acceso al cuestionario se difundió con la colaboración de los profesores responsables de grupos, cursos, seminarios o laboratorios, adscritos a instituciones educativas, públicas y privadas, con sedes en distintas ciudades de la república mexicana, quienes lo enviaron a través de correo electrónico, WhatsApp y Facebook. En el caso de los estudiantes de secundaria, la difusión de

2 Cerradas de alternativa múltiple con un espacio para la argumentación o la ampliación de las respuestas.

la liga al cuestionario se realizó a través de los profesores de los cursos activos, quienes la turnaron a los padres de familia, y estos tomaron las decisiones de permitir o no que sus hijos participaran.

Luego de la distribución del cuestionario, pasado el periodo de respuesta, se verificó y ordenó el material resultante. Puesto que por compromisos de confidencialidad y anonimato no se recabaron datos personales de identificación de los participantes³, para descartar cuestionarios repetidos, se correlacionaron y compararon respuestas abiertas con los datos cerrados sociodemográficos; de ello resultaron 6 repetidos y 257 efectivos. La unidad para el análisis no se construyó por su representatividad, sino por su relevancia en el objetivo de investigación, en el marco analítico y en la interpretación; por esto, también se seleccionó enviar el cuestionario a través de los profesores de los estudiantes activos, desde secundaria hasta postgrado (Coffey y Atkinson, 1996; Flick, 2004).

Los datos generados con el cuestionario –referencias y categorías– contenidos en las respuestas que ofrecieron los estudiantes, se trabajaron, primeramente, en términos de frecuencias⁴ para los datos numéricos (edad, nivel de estudio) y para las categorías en las preguntas cerradas (género, tipos de dispositivos y conexiones a internet, plataformas, recursos y contenidos). Posteriormente, en el caso de las preguntas abiertas y aquellas en las que se solicitaron descripciones o exposición de razones, además de la frecuencia de categorías, se trabajó con base en la propuesta de análisis de contenido de Coffey y Atkinson (1996, pp. 30-37, 83-89), con el objetivo de distinguir los temas y campos de significados, a partir de las categorías con las que los estudiantes señalan las realidades que viven.

Posteriormente, luego de trabajar frecuencias y de la sistematización con base en la particularidad del contenido, se identificaron los enunciados en los que las categorías resultantes de la fase previa formaban parte explícitamente, y, después, aquellos enunciados en los que se hace referencia a los significados que estas conllevan sin estar presentes. Por ejemplo, en la pregunta abierta acerca de lo que más extrañan de los días de clases antes de la pandemia, las categorías más frecuentes fueron: *convivencia* e *interacción*⁵, en ambos casos se las nombró, formaron parte de enunciados y se relacionaron con otras categorías cuyos significados comparten bloques de sinónimos, catálogos y acepciones (Moliner, 2007) y configuraron formas significativas de referir las realidades que viven los

- 3 Además, el formulario no recabó las direcciones de correo electrónico de los participantes.
- 4 Número de ocurrencias de una categoría en las narrativas del total de respuestas generadas por los jóvenes.
- 5 A partir de este punto, los textos de las respuestas (abiertas, cerradas y mixtas) al cuestionario se presentan en *itálicas* para distinguirlos de las citas textuales, salvo las que aparecen en las tablas y gráficas.

estudiantes, en relación con los temas tratados en el cuestionario (Coffey y Atkinson, 1996, pp. 83-89). Para lo anterior, no se utilizó ningún tipo de programa computacional, sino que frecuencias y cuadros de codificación y significados se diseñaron a partir del material y con base en la metodología señalada por Coffey y Atkinson (1996).

Para el análisis, se tomaron en cuenta: el efecto que genera la pandemia en el encuadre; la autoadministración del cuestionario; la concepción del significado de las categorías localizado en contextos simbólicos y en la interpretación (Coffey y Atkinson, 1996, pp. 83-89). Se establecieron criterios temáticos que, frente a los formales, proporcionan un mejor espectro para el trabajo con significados en el tipo de materiales generados con el estudio, por lo cual, como ya se indicó, se llevó a cabo el análisis de contenido, en su dimensión cualitativa (Coffey y Atkinson, 1996, pp. 30-37). Los significados se concibieron según la concepción que la lingüística y la semiótica proponen para el significado como concepto o idea que conforma el contenido lingüístico de un signo, y según el enfoque que plantea que todos los actos humanos están impregnados con significados que surgen cuando los sujetos –en el momento vital en el que se encuentren– intentan juntar lo que sienten, desean y piensan con lo que la cultura y el lenguaje han cristalizado desde el pasado (Turner y Bruner, 1986, p. 33).

Para el análisis e interpretación de los datos, el enfoque conceptual incorpora cinco categorías centrales, indicadas en *itálicas*. La *educación como institución social transhistórica* (Castoriadis, 2001), que ha tenido a su cargo la transmisión de las formas de decir y hacer establecidas por cada sociedad que aportan saberes, conocimiento y materia simbólica a la *formación* de los sujetos, para apuntalar modalidades de la acción y para la configuración del vínculo colectivo, a partir también de la transmisión de los valores fundamentales de cada sociedad. En la que la educación ofrece la promesa de que los sujetos, al disciplinarse en las tareas que implica, podrán formar parte del proyecto de sociedad que en su ideal se vislumbra, conformándose como “personas sociales” más que como individuos sin compromiso (Turner, 1997, p. 120). La *experiencia* se consideró “como acto de aprehensión y atribución de sentido: facetas activas y pasivas de lo psíquico conjugadas en la imaginación, la memoria, en los distintos aspectos de la inteligibilidad y las afecciones” (Mier, 2010, p. 12).

La categoría de *redes sociales digitales* (RSD) como medios en los que las personas usuarias de la internet a través de las *tecnologías de la información y la comunicación* (TIC), se relacionan con otras personas o con diversos contenidos e intercambian información y a partir de estas interacciones o comunicaciones, las personas “pueden construir comunidades [virtuales] donde el comportamiento e interacción entre nodos

puede ser visualizado e incluso medido por herramientas especializadas, dada la característica digital que tienen estas redes” (Domínguez *et al.*, 2016, p. 124).

Resultados

En el estudio participaron 257 estudiantes (186 mujeres y 71 hombres), desde secundaria hasta posgrado, cuyas edades oscilan entre 15 y 59 años, la media fue de 22 años de edad. Con base en los datos construidos con el cuestionario, se obtuvo que: 76 % de los participantes realizan sus estudios en Ciudad de México; 9 % en el estado de México; 8 % en San Luis Potosí; los demás lo hacen en Nayarit, Puebla, Tlaxcala, Jalisco, Campeche y Coahuila, en orden descendente de 2,0 % a 0,38 %. Los niveles, las modalidades, los regímenes y las áreas en las que estudian los participantes, se presentan en las tablas 1 y 2.

Tabla 1

Nivel de estudios, modalidad y régimen de las instituciones de pertenencia

Nivel de estudios	%	Modalidad	%	Régimen	%
Secundaria	0,78	A distancia	38,78	Pública	93,39
Bachillerato	12,45	Presencial	60,83		
Licenciatura	82,88	Indefinido	0,38	Privada	6,61
Posgrado	3,89				

Tabla 2

Áreas de estudio en bachillerato, licenciatura y posgrado

Áreas	%
Económico administrativas	0,94
Químico Biológicas	11,32
Ciencias Sociales	24,53
Ciencias de la educación	1,89
Artes, humanidades y diseño	56,60
Salud	3,77
Ciencias básicas	0,47
Antropológicas	0,47

Con base en las respuestas de la sección Dispositivos electrónicos que utilizan, métodos de conexión a internet y gustos e intereses, los resultados indican que 77,43 % se conecta a internet a través del wifi de sus hogares, 13,23 % con una combinación del wifi y datos de sus celulares, y otro 11 % lo hace mediante diversas combinaciones de tales métodos; solo 5,06 % se conecta únicamente con datos de sus celulares. Los dispositivos con que cuentan para su uso exclusivo son, en su mayoría, el celular 94,94 % y de estos, 38 % se conecta a internet solo vía el celular; el 31 %, además, cuenta con una PC y se conecta con ambos; en menor porcentaje se agregan las tabletas, con 1 %. En este caso hay, también, diversidad de combinaciones entre estos dispositivos, que se presentaron con mucho menores porcentajes. De entre las plataformas y redes sociales digitales disponibles actualmente para acceder a diversos contenidos, las señaladas por los participantes, en orden descendente de frecuencia de acceso, son: Facebook 24 %; Google 23 %; YouTube 22 %; Instagram 18 %; Pinterest 8 %; TikTok 7 %. Otras plataformas utilizadas por algunos, con menor frecuencia, son Telegram, Discord o Spotify.

Según las respuestas al cuestionario, los estudiantes utilizan las plataformas con objetivos diversos. La actividad más frecuente es el entretenimiento 41,63 %, informarse y comunicarse 24,51 % y 17,90 %, respectivamente; investigar y buscar 11,28 % y 10,89 %, respectivamente. Con menos frecuencia, se utilizan para leer 2,33 %. El 23,74 % señala, específicamente, que accede a internet para sus clases, realizar tareas, aprender o estudiar, además de lo que podría estar implícito en este uso en lo que denominan “investigar y buscar”, al que refieren menos de 2,0 %. Para comunicaciones mencionan a Twitter y WhatsApp, con 7 % y 1 %, respectivamente.

Respecto al tema central del estudio y el objetivo de investigación: los contenidos que los estudiantes buscan, a los que acceden y utilizan para sus estudios, se encontró que actualmente, y en el caso de la unidad de análisis propuesta, se establece una correlación entre el uso de la biblioteca escolar o universitaria y el uso de las plataformas digitales. La plataforma que más acceso registra para búsquedas es Google. En cuanto al uso de la biblioteca para los estudios, el 44,36 % señaló que sí acude a esta, el 45,91 % que lo hace algunas veces; y el 9,73 % que no lo hace. Frente a las respuestas por el uso de la biblioteca, se correlacionó la pregunta expresa acerca del uso de YouTube para los estudios,⁶ y se encontró que se establece una correlación prácticamente equivalente entre ambas, como se muestra en la tabla 3.

6 “¿Usan la biblioteca?” y “¿Es mejor estudiar con YouTube?”.

Tabla 3

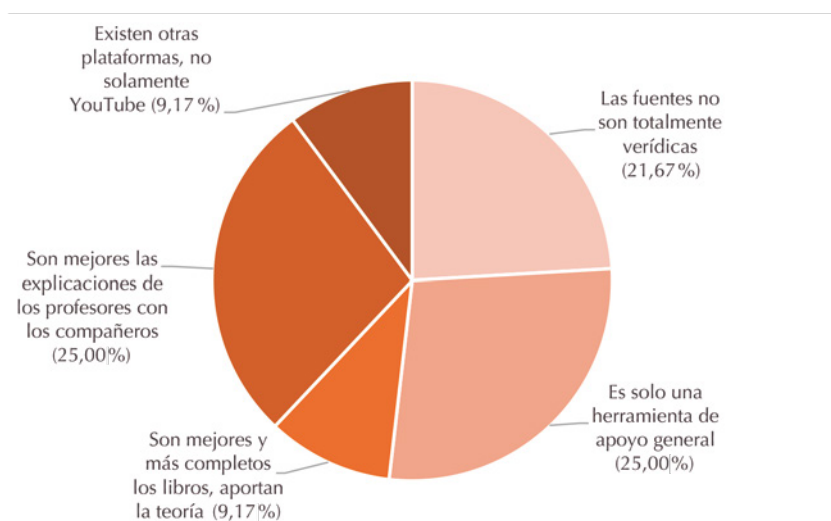
"¿Usan la biblioteca?", "¿Es mejor estudiar solamente con YouTube?"

Usan la biblioteca	44,36
Algunas veces usan la biblioteca	45,91
No usan la biblioteca	9,73
Es mejor estudiar solamente con YouTube	7,60
Algunas veces es mejor estudiar solamente con YouTube	46,39
No es mejor estudiar solamente con YouTube	46,01

Si bien esta correlación entre asistir a la biblioteca y el acceso solamente a YouTube en la búsqueda de recursos –textos, artículos, libros, tutoriales, documentales– se presenta con una diferencia porcentual mayor en términos de frecuencia para con el uso de YouTube, cuando se ahonda en lo que buscan, obtienen; y en las razones por las cuales no sería mejor estudiar con YouTube, surgen diferencias significativas. Porque si bien solamente 45,91 % *algunas veces acuden a la biblioteca*, en las razones por las cuales señalan que *algunas veces no es mejor estudiar solamente con YouTube* (46,0%) se indica el significado que les reconocen a la plataforma y a sus recursos. Los que son: *apoyo, herramienta, auxiliar, complemento*, como se muestra en la figura 1.

Figura 1

Razones para no utilizar solamente YouTube en sus estudios

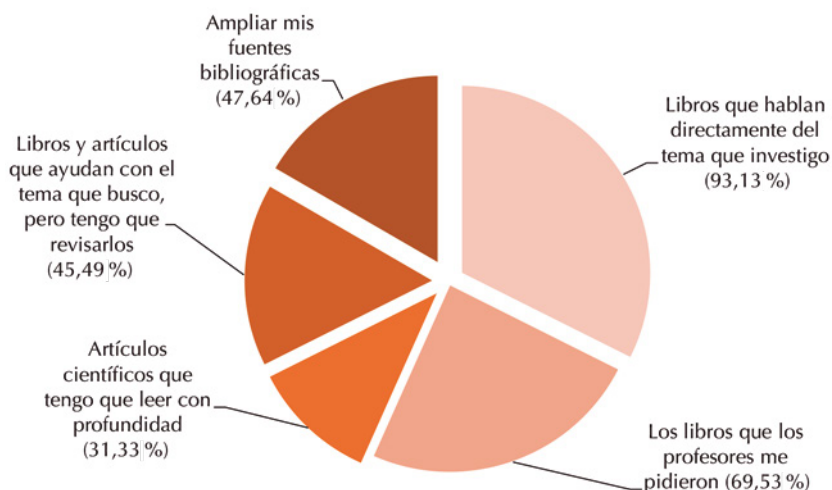


Fuente: elaboración propia con datos del cuestionario.

Esto se matiza aún más con las respuestas a las preguntas relacionadas con el significado que reconocen a su acercamiento a la biblioteca, el que puede señalarse como teñido de cierta ambivalencia, porque 33,48% se entusiasman porque encuentran libros o artículos que les ayudan en sus proyectos, pero también 12,45% se desesperan porque no encuentran exactamente lo que buscan. Lo que pareciera se debe, en parte, a los objetivos en su acercamiento a la biblioteca, los que se distribuyen, en su mayoría, entre 93,13% buscan los libros que hablen directamente del tema que investigan o bien buscan los libros que los profesores les pidieron (69,53%) (figura 2).

Figura 2

Lo que buscan en la biblioteca quienes la usan (90,27%)



Fuente: elaboración propia con datos del cuestionario.

En ese sentido, la ambivalencia se genera a partir de los resultados que esperarían lograr en la biblioteca, lo que perfila la cualidad que le atribuyen a esta y que buscarían se hiciera presente al trabajar con sus acervos: la *especificidad e inmediatez* en los resultados que obtienen, en cuanto a los recursos que buscan. Significados que, por sus características, le reconocen a YouTube, porque frente a las dificultades que señalan acerca de lo que buscan y obtienen en la biblioteca: *libros y artículos que ayuden con el tema que busco, pero tengo que revisarlos, que tengo que leer con profundidad* (72,82%), con YouTube indican que ahí buscan y encuentran: *videos que expliquen rápidamente un tema difícil de entender* (84,05%).

Sin embargo, para los estudiantes, a pesar de sus dudas, diferencias y las ambivalencias que se generan, no es lo mismo estudiar con el apoyo de la biblioteca que solamente con YouTube, como se indica en los datos de la tabla 3, pues entre ambas reconocen diferencias que valoran, y estas

pueden apreciarse en las razones que ofrecen a las preguntas acerca de: “lo que más extrañan de sus clases antes de la pandemia”, “lo que menos extrañan de estas” y las razones por las cuales “YouTube no es una mejor opción para realizar sus estudios”.

Al respecto, prácticamente todos los estudiantes señalan que, si bien en YouTube encuentran, “algunas veces”, recursos que les apoyan: *tutoriales para usar aplicaciones que necesitan para la escuela o que expliquen un tema de clase*, también indican que es necesario ser cautelosos porque en YouTube *las fuentes y referencias no son totalmente confiables*. Por esto, a este solamente lo consideran *una herramienta de apoyo o complemento, general y superficial*, ya que *son mejores las explicaciones de los profesores y el acompañamiento que obtienen directamente en las clases con los compañeros (25 %)*. Si, como se señalaba, además esto se relaciona con las razones que ofrecen acerca de lo que más extrañan y no extrañan de las clases antes de la pandemia, se encontró que *13 % responde que no hay algo en específico que no extrañen o bien que extrañan todo de sus días de clases presenciales* y que lo que más extrañan, además de la *convivencia y la interacción directa entre compañeros y profesores (71,98%)*, es la *retroalimentación directa; las explicaciones del profesor; los diálogos; el debate; el intercambio de ideas (37,75 %)*.

Entonces, es posible señalar que los estudiantes, a pesar de que encuentran que YouTube es: *práctico, sencillo, variado, visual, sintético*, por las modalidades en las que se presentan los contenidos, frente al trabajo en los cursos presenciales y con el acervo de las bibliotecas escolares o universitarias, consideran que la experiencia del trabajo presencial permite mejores condiciones para su aprendizaje y formación, porque además de las lecturas y ejercicios propuestos en los programas de los cursos y los libros y artículos que encuentran en la biblioteca: *no hay nada como una explicación directa de un profesor*.

Al respecto, habría que hacer una puntualización. Si bien el porcentaje de estudiantes que respondieron afirmativamente la pregunta ¿es mejor estudiar solamente con YouTube? fue significativamente poco (7,60 %) como se presenta en la tabla 3, en la correlación entre las razones que exponen quienes respondieron afirmativamente y las que expone un porcentaje de quienes señalan el porqué de solamente a veces es mejor estudiar con YouTube, se plantea algo muy significativo y que va más allá de las consideraciones de *sencillez, practicidad, visualidad y accesibilidad* que le reconocen a la plataforma: pareciera que recurren a ella porque les ofrece la posibilidad de repetir, pausar, comparar las explicaciones y encontrar diversidad de explicaciones. Al respecto señalan:⁷

7 Para propósitos de identificación, se diferenciaron consecutivamente las respuestas de las y los hablantes de la siguiente manera: (E158).

Creo que es buena la opción, ya que puedes regresar las veces que sean necesarias un video para entender o incluso buscar nuevas opciones. (E225)

Puedes pausar y regresar el video si no entendiste algo. (E198)

Puedes repetir los videos las veces que necesites, [...] los profesores van muy rápido. (E199)

Es decir, respecto a los temas que se abordaron en el cuestionario se podría señalar que la pausa, las repeticiones, las explicaciones reiteradas y la diversidad de perspectivas estarían en el centro de las valoraciones de los estudiantes en cuanto a las diferencias entre los cursos presenciales y las experiencias a distancia soportadas principalmente con YouTube. Ello señala entonces un aspecto necesario para tenerse en cuenta, sobre todo, cuando porcentualmente ambas (presencial con recursos del salón de clases y las bibliotecas, y las experiencias a distancia soportadas principalmente con YouTube –y algunas otras plataformas informáticas en menor proporción–) presentaron frecuencias casi similares: 45% y 46%.

Que reconozcan y les asignen a las TIC, RSD y, principalmente, a YouTube los significados de *práctico, sencillo, variado, visual, sintético, didáctico* y de *especificidad e inmediatez* para el acceso a ciertos contenidos, efectivamente llevaría a concederle un valor positivo al modo de presentación y disposición de los contenidos que se divulgan principalmente en YouTube. Empero, si esto se relaciona con las razones que ofrecen a “*por qué es mejor estudiar solamente con el apoyo de YouTube*”, con las que exponen en la forma condicional de esta misma pregunta, “a veces”, y con otras respuestas y enunciaciones relacionadas con lo que buscan y obtienen de las distintas plataformas y las bibliotecas, las categorías que surgen de manera relevante son *explicación y comprensión*, porque forman parte importante de los argumentos que esgrimen; por ejemplo: [en las plataformas] *A veces explican los temas sin rodeos; Hay mayor diversidad de explicaciones; Ayuda a reforzar lo aprendido o a comprender mejor*. Y también en la forma negativa de estas, la *explicación y comprensión* son el eje de los argumentos: *Muchas veces no viene bien explicado [en YouTube]; Es más complejo el resolver una duda y nada me asegura que comprendí el tema de la manera correcta; Para comprender no basta [YouTube]*.

Por otro lado, una proporción de las referencias acerca de lo positivo o negativo de estudiar con YouTube o el apoyo de otras plataformas, se relaciona con ciertas acepciones léxicas vinculadas a una determinada concepción de *lo didáctico* que, en lo general, sería lo que “tiene la finalidad de instruir, lo propio y adecuado para enseñar” (Moliner, 2007).

Sin embargo, lo más significativo de estas enunciaciones y sus correlaciones léxicas es que apuntan hacia lo que les preocupa o interesa como estudiantes que no es propiamente lo didáctico en sí mismo conceptualmente –quizás eso preocuparía a los profesores–; porque al señalar que les inquieta la posibilidad de *comprensión, de entender*, frente a YouTube destacan más bien la potencia de las *explicaciones* de los profesores y la importancia del contexto en el que estas se generan o pueden generarse y que significativamente es lo que los estudiantes valoran de sus procesos formativos y que extrañan significativamente de los días de clases antes de la pandemia. Lo que, desde la perspectiva de este estudio, sería el centro de los intereses e inclinaciones en relación con la utilización de las TIC y las RSD por los estudiantes en sus procesos formativos y que se sintetiza con las siguientes afirmaciones de los participantes:

Porque YouTube es el plus para aprenderte bien las cosas o una mejor explicación, sin embargo no hay nada como una explicación directa de un profesor. (E110)

Porque YouTube solo debe ser un complemento para lo visto en clase, porque si de verdad se quiere comprender un tema es necesario hacer ejercicios del mismo y leer algún libro o tus apuntes del tema. (E193)

En cuanto al efecto que ha causado que las clases se lleven a cabo íntegramente en línea por causa de la pandemia, hecho que ciertamente se matiza a causa del aislamiento social dispuesto prácticamente en todo el mundo, pero que los mismos participantes apuntan, es preciso señalar que los estudiantes en su mayoría preferirían acudir a sus escuelas o universidades para las clases. Al respecto señalan lo que más aprecian:

El ambiente con los profesores y mis amigos. (E1, E88, E118, E222)

La discusión grupal y los debates sobre las lecturas de apoyo. (E2)

La convivencia con compañeros y maestro, las instalaciones, salir de casa y tener otras experiencia que brinda la universidad. (E3, E5, E17)

Sin embargo, para algunos acudir a clases presenciales representa dificultades materiales y económicas, e implica desgaste, porque 65,05 % señala que lo que menos extrañan de las clases antes de la pandemia son *el tráfico, los traslados, el transporte, el ajetreo*, y aunque son pocos quienes lo mencionan, no deja de ser importante señalar que los estudiantes no extrañan *a los profesores que humillan, la inseguridad y acoso en el transporte; ni el acoso en el salón* (1,46 %; 1,46 % y 0,49 %, respectivamente).

Conclusiones

Primeramente, puede señalarse que los participantes del estudio se encuentran en la media nacional reportada por la *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares, 2020* (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [Inegi], 2021), en cuanto a: edad, género, dispositivos, modos de acceso a internet y los usos que, en general, hacen de este y de las plataformas. A nivel nacional, los grupos de edad entre 12 y 34 años de edad representan el mayor porcentaje de población que accede a internet: 90,2 % y 90,5 %, y la media etaria del estudio es 22 años. En el caso de los dispositivos también, porque a nivel nacional 96,0 % utiliza el celular, y en el estudio 96,11 % lo señaló como el de mayor frecuencia. El acceso a internet en los hogares se presenta con una diferencia, ya que de los participantes del estudio el 77,43 % cuenta con internet en sus hogares y se conecta a este con el wifi; a nivel nacional, el 67,6 % así lo hace (Inegi, 2021). En el caso de los usos de internet, los participantes del estudio se encuentran, también, en la media nacional, pues el 88,3 % de la población mexicana utiliza internet para entretenimiento, educación o capacitación (85,6 %), y para leer libros, periódicos o revistas, el 44,5 %. Por su parte, en el estudio señalan frecuencias y distribución similares: entretenimiento 41,63 %; educación y el aprendizaje 23,74 %; informarse 24,51 %, y leer 1,56 %.

Respecto al objetivo del estudio, se puede afirmar que a partir de las adecuaciones en planes y programas, por la emergencia de la pandemia –y no por causa de esta–, se hicieron visibles algunos aspectos de la problemática que históricamente acarrea la educación en México, y las dificultades que ha generado la intervención de las TIC. Porque previamente ya se enfrentaban disparidades respecto al acceso integral a la educación, fundamentalmente entre los ámbitos rurales y urbanos (Inclán, 2018). De la misma manera se hicieron presentes, sobre todo en educación básica, las dificultades históricas con planes y programas de estudio en cuanto a su significatividad, su desvinculación de la realidad social y regional, la saturación de contenidos y la desarticulación entre los grados y ciclos escolares (Miranda, 2010, pp. 53-54).

Con la emergencia, se hicieron visibles, también, disparidades en cuanto a la formación de los profesores acerca del conocimiento y desenvolvimiento en el uso de las TIC y el débil vínculo entre el saber sobre las didácticas y la habilitación profesional-disciplinaria (López y Andrés, 2020). Sin embargo, puede afirmarse que a pesar de los improvisados cursos diseñados durante la emergencia y las tensiones y conflictos que derivaron en la llamada “fatiga por pandemia” (WHO, 2020), fue posible generar o atestiguar experiencias creativas y positivas entre estudiantes y

profesores, las cuales podrán formar parte de líneas de investigación en el futuro cercano, para replantear algunos aspectos de planes y programas de estudio (Ahumada, 2018).

Respecto a los significados que los participantes, desde bachillerato hasta posgrado, les reconocen y asignan a los recursos de que disponen, es posible concluir que los estudiantes se apropian de las TIC y RSD, y esto les permite desarrollar habilidades, destrezas y competencias que aportarán elementos significativos para la aprehensión del conocimiento y para incorporar los saberes propios y de los otros, en el desarrollo de sus procesos formativos (Ahumada, 2018). En ese sentido, el acceso al saber, como conjuntos de conocimientos en múltiples áreas, puede facilitarse e incluso potenciarse con el concurso de las TIC y las RSD, tal como afirman los estudiantes cuando señalan que estas *amplían los conocimientos logrados en clase*.

En relación con el lugar en el que se sitúan los estudiantes frente a las TIC y las RSD, se puede concluir que no son totalmente pasivos frente a las TIC y las RSD, como en su momento señalara Castells (2001), acerca del vínculo entre los seres humanos y las TIC. Porque, de acuerdo con la valoración que hacen los estudiantes de los recursos con que disponen y de la guía que ofrecen los profesores en clase (Moreira *et al.*, 2020), pueden afirmar reflexivamente que las TIC son *apoyos y herramientas*, para ampliar sus conocimientos y con lo que se fortalecen “en el acceso y construcción del conocimiento al asumir un rol activo en su aprendizaje” (Ahumada, 2018, p. 136). Por tanto, con este estudio se confirma que “hay un proceso de interacción de doble sentido entre los medios y su audiencia en cuanto al impacto real de los mensajes, que son deformados, apropiados y ocasionalmente subvertidos por la audiencia” (Castells, 2001, p. 343).

Respecto a la relación que los participantes del estudio plantean para con las bibliotecas y de estas frente a las cualidades positivas que les reconocen a las TIC y RSD –en cuanto a accesibilidad e inmediatez–, ocurre que, como en Dussel y Trujillo (2018, p. 160), “los estudiantes tienden a reconocer que emplean menos tiempo cuando hacen *trabajos en internet*, que cuando van a la biblioteca y comparan distintas fuentes”. Por esto, se genera esta especie de ambivalencia frente a las bibliotecas, en cuanto a los recursos de que disponen y el trabajo que deben realizar allí. Sin embargo, a pesar de la ambivalencia y del conflicto en el que pueden entrar los estudiantes, puede observarse, también de acuerdo con Dussel y Trujillo (2018, p. 160), que “la biblioteca sigue ocupando un lugar simbólico importante y valorado”. De manera que, en este caso, en futuros estudios, podría indagarse en torno de las formas por medio de las cuales los profesores acompañan a sus estudiantes para su trabajo en las bibliotecas, porque quizás, en estas actividades, podrían reconocerse algunos de los factores que promueven una parte de las tensiones que se expresan con estas ambivalencias y conflictos.

En relación con lo anterior, otras dos conclusiones son relevantes. Por un lado, que los estudiantes reconocen que YouTube es *práctico, sencillo, variado, visual y sintético*, al tiempo que resaltan la *especificidad e inmediatez* de los contenidos que les ofrece esa plataforma. Por otro lado, que a partir de los resultados de sus búsquedas en las bibliotecas se: *desesperan porque no encuentran exactamente lo que buscan; o encuentran libros y artículos que ayudan con el tema que buscan, pero [tienen] que revisarlos; que [tienen] que leer con profundidad*. En este sentido, se puede afirmar que si bien los estudiantes aún privilegian sus experiencias presenciales –en el salón de clases y las bibliotecas– para construir saberes y lograr aprendizajes, también en la configuración de sus experiencias ya está muy asociada la representación de que el acceso al conjunto de conocimientos para la configuración de saberes tendría que realizarse de manera fácil, expedita, sencilla, simple o efectiva, tal como se presentan las formas de interacción en la web con las plataformas y redes a las que acceden.

Lo anterior genera un impacto significativo y nada desdeñable en uno de los aspectos esenciales de los procesos formativos: *la lectura en profundidad* que se requiere llevar a cabo en todo proceso de aprendizaje, de reflexión y de investigación. Porque lo que ha ocurrido es que, en las formas de la organización de la tecnología cibernética actual, la creación de los contenidos educativos que se incorporan a las TIC y RSD se ha tenido que plegar a las disposiciones que imponen la gestión de las plataformas informáticas en cuanto a la articulación espaciotemporal. Ya que el cálculo casi preciso de los tiempos de exposición, la flexibilidad de los formatos –visuales principalmente–, la dosificación de las actividades, la interacción e interactividad instantánea que promueven y reclaman, inciden directamente en la extensión temporal y espacial (Virilio, 2005, pp. 14-21), y no solo en la presentación de los contenidos, sino en la configuración de las experiencias, significativamente las de aprendizaje.

Lo anterior se relaciona con otra de las características que en el estudio se le reconocen a YouTube, porque en esta plataforma los estudiantes buscan y encuentran: *videos que expliquen rápidamente un tema difícil de entender*, y por ello señalan que aporta *imágenes y contenidos visuales* que encuentran apropiados y les apoyan en sus estudios. Ello porque en el desarrollo de las TIC, de las RSD y en la expansión de la dimensión cibernética en las formas culturales, “las calidades, los mecanismos y el sentido de la mirada” (Mier, 2006, p. 10) se han transformado también como efecto de la disposición tecnológica donde la percepción de los sujetos asume sus objetos “bajo un sentido distinto de la evidencia” (Mier, 2006, p. 22).

Si a esto se agrega que en la *producción* de materiales educativos para su disposición mediante tecnologías es indispensable llevar a cabo procesos de síntesis narrativa –textual, gráfica y visual–, el resultado es que, en ocasiones, los contenidos se tratan de maneras superficiales, y ello

introduce esta especie de atractivo inmediato que los estudiantes encuentran en su interacción con las TIC, frente a las dificultades para buscar, leer y sistematizar que se reportan para con el trabajo en las bibliotecas. En consecuencia, se abren nuevas formas de caracterizar la utilidad de los recursos para el aprendizaje, y se tendrán que resolver las tensiones y conflictos en los que se encuentran los procesos de diseño curricular (Ahumada, 2018, p. 136).

Por otro lado, la importancia que reviste para este estudio que los participantes señalen que lo que más valoran de sus procesos formativos en la educación presencial es *la interacción, el diálogo, el intercambio de ideas, la convivencia, las explicaciones de los profesores y la comprensión*, se relaciona con el hecho de que a pesar de los efectos que puede generar la dispersión en las TIC y RSD y la impronta de superficialidad e inmediatez que estas pudieran generar en la densidad de la vida colectiva en nuestras sociedades, los estudiantes aún encuentran y reconocen que en la educación y para sus procesos formativos son importantes el diálogo, la participación y el intercambio (Moreira *et al.*, 2020). Porque a partir de que *es mejor una explicación en profundidad por parte de un profesor y el acompañamiento que obtienen directamente en las clases con los compañeros*, se ratifica que, en el proceso dialógico de la educación, la palabra adquiere profundidad y sentido en tanto que los participantes todavía son renuentes a que los principios de utilidad, instrumentalidad e inmediatez abarquen todo el proceso educativo.

Otra conclusión del estudio se relaciona con las formas en que se disponen los cursos presenciales, sus metodologías, los recursos que se sugieren a los estudiantes y las estrategias docentes y de indagación que se fomentan. Al respecto, habría que discutir reflexiva y críticamente las posibilidades de recuperar la relevancia que los estudiantes señalan acerca de lo que buscan y obtienen en YouTube, en cuanto a que en esta *pueden repetir los videos hasta comprender*, que pueden *pausarlos* o contrastar *distintas versiones* o perspectivas sobre un mismo tema. Porque con sus afirmaciones pareciera que hacen un señalamiento, pero también un llamado para que en la educación presencial se tenga en cuenta la posibilidad del elongamiento y la repetición de las exposiciones y explicaciones en los cursos, así como la participación de otros profesores con perspectivas diversas, para que con esto las experiencias formativas presenciales sean más apreciadas de lo que ya son.

Por ejemplo, resultaría pertinente que, en los cursos, los profesores junto a los estudiantes desaceleren los procesos en ánimo de construir esos ámbitos en los que la densidad y la profundidad no cedan tiempo ni espacio a la inmediatez o la simultaneidad que, como señalan Dussel y Trujillo (2018, p. 144), se presenta en el caso de los contenidos en las plataformas y en el de los libros y bibliotecas. Porque si bien los cursos

podrían fortalecerse con recursos visuales diversos apoyados en las tecnologías (Chachagua y Aixa, 2021, p. 38), a la par de estrategias en las que se fomente la autonomía de indagación de los estudiantes, también sería muy importante que los profesores ofrecieran tiempos elongados para la exposición y la explicación, que se articulen con diversas perspectivas, como el caso de la codocencia.

En este sentido y en cuanto a la necesaria reflexión en torno de las ventajas o desventajas que pueden reconocerse entre la educación presencial y la mediada íntegramente por las tecnologías, que formó parte del objetivo de este estudio, debe considerarse de manera relevante que a pesar de que, como efecto de las condiciones en las que se han incluido las TIC y RSD en la educación y los efectos que en ello generó la pandemia (Chachagua y Hnilitze, 2021), esa aparente desvalorización de la educación presencial frente a la educación en línea y la también aparente excepcionalidad de la fragmentación, banalización e instantaneidad de los contenidos educativos, pareciera que es solamente un efecto temporal y, en algunos casos específicos, superficial para ciertos contenidos y diseños web.

A partir de los resultados del estudio, puede pensarse que para los estudiantes –y se podría suponer que también para los profesores– la educación es todavía ese entramado simbólico en el que niños y jóvenes tendrán relación con los otros en procesos en los que aprehenden saberes y conocimientos, comienzan a relacionarse con los valores fundamentales de la sociedad a la que pertenecen, y en el que las certezas siempre son provisorias por el inacabamiento de las respuestas frente al horizonte inabarcable de los saberes y el conocimiento, lo que incluye necesariamente las transformaciones que se han vivido a causa de esa especie de revolución generada por las TIC (Castells, 2001). Porque, con todo y estas transformaciones, el vínculo dialógico que encarna la educación “no emana de la certeza ni de la exigencia y preservación de las condiciones de verdad de lo ya establecido” (Mier, 2012, p. 31), sino que toma su fuerza esencialmente del reconocimiento de los otros, del intercambio, el diálogo, del debate, de su fundamento que es la pregunta, y no de la precariedad de toda respuesta.

Finalmente, y con base en todo lo anterior, habría que hacer caso, crítica y reflexivamente, a lo que señalan los estudiantes en el estudio y tratar de darle su tiempo a la transmisión, situar los contenidos desde diversas perspectivas, valorar el intercambio dialógico en ejercicios reflexivos que permitan comprender el mundo en el que se vive, construir *herramientas* conceptuales para pensar y figurar los mundos posibles para los proyectos futuros de los estudiantes. Porque la educación es formación y transmisión, y ambas requieren tiempos y espacios densos en los que la aprehensión del saber sea posible, y con ello se ofrezcan algunos de los referentes de sentido que les permitirían a los jóvenes contar con una base para perfilar sus proyectos de futuro con futuro.

Referencias

- Ahumada, M. (2018). Las TIC en educación superior. Una experiencia de aprendizaje usando Google Sites. *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(2), 127-137. <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i2.4923>
- Castells, M. (2001). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. (Vol. II). Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (1999). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Castoriadis, C. (2001). *Figuras de lo pensable*. Fondo de Cultura Económica.
- Chachagua, M. R. y Aixa Hnilitze, S. (2021). Universidad y TIC: estudio de caso de una experiencia educativa en Salta, Argentina, en contexto de pandemia. *Contratexto*, 36(036), 21-41. <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5189>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data. Complementary research strategies*. SAGE.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials*. SAGE.
- Domínguez, F. J., López, R. y Ortega, J. C. (julio-diciembre, 2016). Hagan un grupo de Facebook para esta clase. ¿De qué hablamos cuando hablamos de redes sociales? *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38(2), 116-126. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457546143007.pdf>
- Dussel, I. y Trujillo, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, 40(n.º esp.), 142-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182>
- Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*. 6(1), 27-36. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2013). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. SAGE.
- Inclán, C. (2018). Sintonizar la disonancia. Contextos y experiencias en educación primaria frente al modelo educativo y la propuesta curricular 2016. En P. Ducoing (coord.), *Educación básica y reforma educativa* (pp. 161-188). IISUE-UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (Inegi). (2021). *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares, 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf

- López, M. y Andrés, S. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia. ¿Continuar, interrumpir o desistir? En *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 103-108). ISUE-UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Martínez Rizo, F. y Blanco, E. (2010). La evaluación educativa: experiencias, avances y desafíos. En A. Arnaut y S. Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México*. (Vol. VII Educación, pp. 89-123). El Colegio de México.
- Mier, R. (2006). Vértigos de la opacidad: tiempos y experiencia en el régimen tecnológico. *Tramas*, (25), 13-39.
- Mier, R. (2010). Umbrales y ámbitos de la experiencia del tiempo: sujeto e interacción. *Tramas*, (33), 11-41.
- Mier, R. (2012). Diálogo pedagógico, reconocimiento y creación de sentido. En A. M. Valle (ed.), *Alteridad entre creación y formación* (pp. 19-32). UNAM-Imaginario y Experiencia; UNAM Posgrado.
- Miranda, F. (2010). La reforma curricular de la educación básica. En A. Arnaut y S. Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México*. (Vol. VII Educación, pp. 61-87). El Colegio de México.
- Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español*. Gredos.
- Moreira, C., Abuzaid, J. N., Elisondo, R. C. y Melgar, M. F. (2020). Innovaciones educativas: perspectivas de docentes y estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina) y la Universidad del Atlántico (Colombia). *Panorama*, 14(26), 33-50. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1480>
- Turner, V. (1997). *La selva de los símbolos*. Siglo XXI.
- Turner, V. y Bruner, E. (1986). Dewey, Dilthey, and Drama: An essay in the anthropology of experience. En V. Turner y E. Bruner (ed.), *The anthropology of experience* (pp. 33-44). University of Illinois Press.
- Valencia-Ortiz, R., Garay, U. y Cabero-Almenara, J. (2020). Percepciones de estudiantes y docentes del uso que los estudiantes hacen de internet y su relación con la modalidad de estudio. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(62). <https://doi.org/10.6018/red.411781>
- Villa, L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En A. Arnaut y S. Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México*. (Vol. VII Educación, pp. 271-311). El Colegio de México.
- Virilio, P. (2005). *El ciber mundo, la política de lo peor*. Cátedra.
- World Health Organization (WHO). (2020). *Pandemic fatigue reinvigorating the public to prevent COVID-19*. Regional Office for Europe. <http://euro.who.int/pubrequest>



Sentido de la educación inicial: una pesquisa desde los documentos curriculares oficiales

Sense of Early Education: A Research from
Official Curricular Documents

Sentido da educação inicial: uma investigação
a partir dos documentos curriculares oficiais

Sandra Marcela Durán-Chiappe* 

Erika Liliana Cruz-Velásquez** 

Para citar este artículo: Durán-Chiappe, S. M. y Cruz-Velásquez, E. L. (2024). Sentido de la educación inicial: una pesquisa desde los documentos curriculares oficiales, *Revista Colombiana de Educación*, (90), 146-163. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-14592>



Recibido: 05/10/2021
Evaluado: 19/09/2022

* Doctora en Educación Social: Fundamentos y Metodología, Universidad de Granada-España. Profesora de planta e investigadora, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. smduran@pedagogica.edu.co

** Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Profesora e investigadora, Universidad Pedagógica Nacional. elcruzv@pedagogica.edu.co

Resumen

Este artículo es el resultado de la indagación realizada en desarrollo del proyecto de investigación *El saber de la experiencia en la educación inicial en Bogotá: una reconstrucción desde relatos pedagógicos de maestras*.¹ El propósito de esta pesquisa fue reconocer en los documentos curriculares oficiales desde la década de 1980, los principales tránsitos, el sentido de la educación inicial, sus avances y tensiones. En este ejercicio, se tuvieron en cuenta dos criterios: el primero, relacionado con el periodo desde 1980 a 2020, y el segundo, relacionado con las fuentes de consulta, vinculadas a los documentos curriculares oficiales. En total, fueron doce los documentos consultados y analizados a partir de una matriz que permitió organizar y tematizar la información recogida. En este artículo, se presentan los resultados del análisis de las dos últimas décadas, y entre estos se destaca el reconocimiento de la educación inicial como un ciclo con identidad propia, con desarrollos teóricos y metodológicos que lo sustentan y lo diferencian de otros ciclos del sistema educativo.

Palabras clave

educación de la primera infancia; política educacional; enseñanza y formación; infancia; rol del profesor

Keywords

early childhood education; teaching aptitude; teaching and formation; childhood; teacher role

Abstract

This article is the result of an exercise of inquiry conducted in the research project "The knowledge of the experience in the initial education in Bogotá: a reconstruction through pedagogical narratives of teachers". The purpose of this research was to recognize in the official curricular documents since the year 1980, the main transits, the sense of initial education, as well as their advances and tensions. For this exercise were taking into account two aspects: firstly, related with the time since 1980 to 2020, and secondly, the sources of information related to official curricular documents; in general, there was twelve (12) documents consulted and analyzed, using a matrix that facilitate the organization and thematic categorization of the gathered information. In this article are presented the results of analysis from the last two decades, notably, it emphasizes the acknowledgment of early education as a distinct cycle with its own identity, supported by theoretical and methodological developments that differentiate it from other educational cycles.

Resumo

Este artigo é o resultado da pesquisa realizada no âmbito do projeto de pesquisa: "Conhecimento da experiência na formação inicial em Bogotá: uma reconstrução a partir dos relatos pedagógicos de professoras". O objetivo desta pesquisa foi reconhecer nos documentos curriculares oficiais desde a década de 80, os principais trânsitos, o significado da formação inicial, bem como seus avanços e tensões. Para este exercício, foram tidos em conta dois critérios, o primeiro, relativo ao período de tempo, de 1980 a 2020, e o segundo, relativo às fontes de consulta, ligadas a documentos curriculares oficiais; foram consultados e analisados um total de doze (12) documentos a partir de uma matriz que permitiu organizar e tematizar as informações coletadas. Este artigo apresenta os resultados da análise das duas últimas décadas, entre eles, o reconhecimento da educação inicial como um ciclo com identidade própria, com desenvolvimentos teóricos e metodológicos que o sustentam e o diferenciam dos demais ciclos do sistema educacional.

Palavras-chave

chave: educação infantil; aptidão para o ensino; ensino e formação; infância; papel do professor

Introducción

En este artículo se presentan los resultados de la indagación de lo que significa la educación inicial en los documentos curriculares oficiales, su sentido, sus contenidos, las estrategias pedagógicas y el lugar del maestro, durante el periodo entre el 2000 y 2020. Para tal efecto, se realizó una revisión documental que incluyó referentes curriculares y lineamientos pedagógicos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), de la Secretaría de Educación Distrital (SED) y de la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS). Vale la pena señalar que estas instituciones nacionales y distritales regulan la educación inicial en el país y que los documentos que provienen de cada una de estas se convierten en política pública para orientar las prácticas del profesorado en educación inicial en Colombia.

Los referentes teóricos que respaldaron la búsqueda y los hallazgos se relacionan con la tradición pedagógica alemana e italiana que sostiene el surgimiento del campo de la educación inicial (Rezzano, 1966). Según los clásicos de la pedagogía, Fröbel, Decroly, Montessori y las hermanas Agazzi, el sentido de la enseñanza y de la pedagogía en educación infantil está estrechamente relacionado con la preparación para la vida a partir del reconocimiento de los espacios, de los tiempos y de los materiales como dispositivos fundamentales para pensar la educación de los más pequeños y el currículo en Educación Inicial y en la formación de maestros. Fröbel (1886), así como los demás autores representativos del campo, se consideran referentes por excelencia de la educación inicial y se han retomado por autores más contemporáneos como Fandiño (2020), Malajovich (2017), Frabboni y Bertolini (1990), Fortunati (2006), Malaguzzi (2001), Paniagua y Palacios (2005) y Zabalza (2008), quienes destacan en su legado los aportes y contribuciones a los campos de la educación y la pedagogía y, a su vez, resaltan la vigencia de sus planteamientos. Estos referentes ponen el sentido de la educación inicial en la alfabetización cultural y recogen el ideario de finales de siglo XIX y comienzos del XX con el movimiento de escuela activa, para reconocer en el juego, el movimiento, el arte, la exploración del medio los pilares del trabajo pedagógico en educación inicial. Resulta pertinente señalar que estos postulados fueron fundamentales en la construcción y puesta en marcha de los documentos oficiales que se analizaron.

Metodología

El horizonte metodológico de corte cualitativo y con un enfoque hermenéutico, se centró en la revisión documental de doce documentos curriculares oficiales, que corresponden al total de la documentación

escrita durante ese periodo. Estos documentos se estudiaron con base en la técnica análisis de contenido (Bardin, 1986), a partir de la cual se reconocen regularidades y frecuencias que permitieron ahondar en las categorías deductivas con las que inicia el estudio y que se configuraron a partir de las preguntas de la investigación.

Los hallazgos y conclusiones resultan del trabajo alrededor de estas categorías deductivas: contexto histórico y político que enmarca el surgimiento de los documentos oficiales; sentido de la educación inicial según los marcos políticos y normativos; contenidos, propósitos y estrategias pedagógicas: avances y tensiones; el maestro y su formación en los documentos oficiales. Estas categorías constituyen el horizonte que permitió el acercamiento a la masa documental acopiada, a su análisis, a las reflexiones y discusiones que se presentan en cada uno de los apartados de este artículo.

Hallazgos y conclusiones

Contexto histórico y político que enmarca el surgimiento de los documentos oficiales

La primera categoría se articula a la pregunta por el marco histórico y político que rodea el surgimiento de los documentos oficiales, y permite comprender el contexto de las apuestas educativas y pedagógicas, para situarlo en un momento específico de la historia reciente de Colombia.

En la década de los años 2000, en Colombia se empieza a consolidar la educación infantil como campo de saber y campo profesional (Acosta, 2020; Martínez, 2021), producto, por una parte, de la movilización social, académica e investigativa del magisterio, las universidades y los centros de investigación; y, por otra parte, de los esfuerzos e inversiones de las diferentes instituciones estatales, distritales y regionales para fomentar programas y proyectos en favor del reconocimiento de la educación de los niños de primera infancia.

A comienzos de la década del 2000, en el mundo se inicia lo que podría denominarse la cruzada por la educación inicial, en términos de ubicar en el centro de las preocupaciones a los niños de 0 a 3 años, y de hacer visible en la agenda pública de los diferentes países la importancia de reconocer a los niños más pequeños como sujetos de educación dentro de las políticas públicas.

Vale la pena señalar que las décadas de los años 1980 y 1990 fueron fundamentales para reconocer la educación preescolar y garantizar la educación de los niños de 3, 4 y 5 años como obligatoria y financiada por el Estado (Congreso de la República de Colombia, 1994). Sin embargo,

a inicios del año 2000 aún los niños de 0 a 3 no eran oficialmente reconocidos como sujetos a quienes debía garantizárseles el derecho a la educación, y no había documentos curriculares oficiales que pensaran la educación y la pedagogía centrada en este nivel educativo, pese a que en el país, desde 1968, había instituciones dedicadas a la educación inicial, como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS), hoy Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS).

A comienzos del siglo XXI, en el mundo empiezan a configurarse importantes escenarios de debate que se constituyen en una valiosa oportunidad para aportar en la definición de algunos horizontes que permiten el reconocimiento de las características de la educación inicial, más allá de las tendencias asistencialistas y primarizantes, instaladas en la mayoría de las instituciones de educación inicial de la época.

Algunos de estos escenarios fueron: el Foro Mundial sobre la Educación Dakar, llevado a cabo en Senegal del 26 al 28 de abril del 2000 (Unesco, 2000); el Simposio mundial de educación parvularia o inicial: una educación inicial para el siglo XXI en Santiago de Chile, en marzo de este mismo año; y la X Conferencia Iberoamericana de la Educación Inicial en el Siglo XXI que se desarrolló en Ciudad de Panamá, en el 2001.

Estos escenarios le dan un impulso a Colombia para iniciar una movilización social y ciudadana sin precedentes, con el propósito de instalar en la agenda pública y política del país el desarrollo integral de la primera infancia y la educación inicial en el territorio nacional; estas acciones colectivas de diferentes instituciones gubernamentales y organizaciones sociales abren un escenario de oportunidad para la construcción de la política pública en educación inicial.

Pero si en términos políticos había una importante movilización y un interés decidido en la educación de los más pequeños, en términos educativos también, pues a inicios de esta década surge en el Distrito Capital, a través de su Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito (DABS), hoy Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) el interés por construir orientaciones o lineamientos para orientar los procesos educativos con los niños y niñas de primera infancia, como el Proyecto Pedagógico Red de Jardines Sociales: por la Bogotá que queremos para los niños y las niñas (DABS, 2000).

Este proyecto se convertiría en uno de los principales referentes, no solo a nivel distrital sino también a nivel nacional, por medio de los cuales se recogen las políticas y acuerdos internacionales, y se realiza una aproximación al concepto educación inicial y a sus principios, entre los que se destacan: el reconocimiento de la individualidad y la diversidad de los niños y las niñas; el reconocimiento de los niños y niñas como

sujetos activos; el reconocimiento de sus intereses, de la reflexión y de la búsqueda de sentido de la experiencia; la construcción de ambientes pedagógicos favorables para el desarrollo de niños y niñas.

Vale la pena destacar que en ese referente empieza a trazarse aquello que caracterizaría el trabajo pedagógico en educación inicial, y donde empieza a visibilizarse el lugar del maestro en educación inicial diferenciándolo de otros maestros del sistema educativo colombiano.

Estos avances, que comienzan a hacer muy fértiles la producción de políticas y lineamientos para la educación inicial, coinciden con los debates académicos que empezaban a darse en la Universidad Pedagógica Nacional, donde para inicios de la década del 2000 comienzan a surgir cambios sustantivos en la formación de educadores para este nivel. Ejemplo de esto es la renovación curricular que trae consigo el interés por formar maestros para la educación infantil con un énfasis en la educación inicial de los niños de 0 a 6 años. Estas transformaciones estructurales se articulan a las investigaciones de profesores universitarios quienes hacen visibles los desarrollos en educación inicial y en la formación de maestros en educación inicial, especialmente, en Italia, España y Argentina, y quienes empiezan a dialogar con las instancias donde se construye la política pública para enriquecer el debate alrededor de la formación de maestros para la infancia.

Tres años más tarde, en el 2003, se publica el documento *Desarrollo infantil y educación inicial. Avances del Proyecto pedagógico del DABS. Mundo para la niñez de 0 a 5 años* (DABS, 2003), en el cual se definen las funciones de la educación inicial según el reconocimiento pedagógico del cuidado y según el potenciamiento del desarrollo. En este documento, se explican los elementos constitutivos de su identidad, de los cuales se resaltan los siguientes:

- » Responde a las necesidades e intereses del desarrollo del niño y con un sentido en sí misma; por tanto, no está subordinada a los propósitos ni contenidos de la educación básica primaria.
- » Es intencional y reconoce la necesidad de una pedagogía para fundamentar y reflexionar el hecho educativo.
- » Propone una pedagogía centrada en el niño y la niña y, al mismo tiempo, constructora de conocimiento, identidad, cultura...
- » Es una respuesta intencionalmente educativa y coherente con las necesidades de cuidado y desarrollo de la primera infancia. Se propone una pedagogía basada en fortalezas y potencialidades del niño y no en una centrada en sus carencias o en el déficit.
- » No puede realizarse al margen de la familia, pues esta es fundamental en el desarrollo infantil y en la construcción de propuestas pedagógicas pertinentes y consistentes con la propia historia del niño.

Un aporte pedagógico relevante de este documento tiene una relación muy cercana con los postulados de la escuela activa, y que se asocia con la representación del *cubo* , constituido por tres vectores o dimensiones, los cuales se articulan, complementan, son interdependientes y se inspiran en las preguntas tradicionales de la pedagogía: el *qué* , el *cómo* y con *quiénes* . El primer vector, *el qué* , hace referencia a las dimensiones del desarrollo (desarrollo comunicativo, desarrollo lógico, desarrollo personal-social y desarrollo corporal); el *cómo* alude a las estrategias de trabajo que se privilegian para promover y potenciar el desarrollo; el *con quiénes* se refiere a los niños, sus familias y sus contextos, situados en realidades particulares, con sus características y particularidades.

Este documento curricular sería la base para los lineamientos y orientaciones que se produjeron en la siguiente década, por el énfasis que se hace en la educación inicial como educación válida en sí misma y no como preparación para la primaria, y por constituirse un primer documento curricular que orienta sobre los propósitos, las intencionalidades y las formas de trabajo pedagógico y sobre el rol de las maestras de educación inicial en las instituciones. En este documento se busca, entre otras cosas, potenciar el desarrollo de los niños, y persigue tres objetivos fundamentales: el reconocimiento de las características y potencialidades de los niños; la garantía de sus derechos fundamentales; y la promoción del desarrollo armónico e integral de los niños a través de propuestas educativas intencionales y acordes con su ciclo vital e intereses particulares.

Durante esta primera década, llama la atención que la mayoría de las acciones en pro de la educación inicial de 0 a 3 años estaban centralizadas, a nivel nacional, en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), y a nivel distrital, en el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS) y no en el Ministerio de Educación Nacional, quizá porque hasta ese momento la educación de la primera infancia estaba reglamentada por la Ley 115 de 1994, en la que se reconocía el derecho a la educación para los niños mayores de 3 años, lo que daba todo un sentido a que fueran las otras dos entidades, que desde años atrás (1968) tenían a su cargo la educación de los niños de 0 a 6 años, las que estuvieran jalonando el reconocimiento de la educación inicial de 0 a 3 años. Ejemplo de esto es la Alianza por la Política Pública de Infancia y Adolescencia en Colombia que tiene sus orígenes en el 2002 y que se mantiene y actualmente involucra a más de 700 organizaciones nacionales pero que en sus inicios estuvo integrada por el ICBF, el DABS, el Centro Internacional de Educación y Desarrollo (Cinde), Save the Children y Unicef.

Para finalizar, vale destacar que, en el año 2006, continúa de manera protagónica la Alianza por la Política Pública de Infancia y Adolescencia en Colombia, y en cabeza del ICBF se logra materializar el documento marco de política *“Colombia por la primera infancia”* . *Política pública*

por los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006). Este documento de política se consideró una plataforma, dentro del marco de referencia para los programas y proyectos dirigidos a la primera infancia, e incentivó el compromiso de las entidades territoriales para hacer de la política pública de primera infancia uno de los ejes centrales de las políticas sociales y de desarrollo del país.

El sentido de la educación inicial desde marcos políticos y normativos

La segunda categoría se relaciona con la pregunta sobre la importancia que se le otorga a la educación inicial en los documentos oficiales: ¿por qué es importante la educación de los niños de 0 a 3 años de edad?

La Ley 1098 de 2006, mediante la cual se expidió el Código de la Infancia y Adolescencia y derogó el Código del Menor vigente en el país desde 1989, hace visible, por primera vez en el país, la importancia de la educación inicial. En esta ley, se establece el derecho al desarrollo integral en la primera infancia, demarcada esta como la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano, y que comprende la franja poblacional que va de los cero a los seis años de edad. En consecuencia, se declara la educación inicial como derecho impostergable.

En este mismo año, y producto también de un esfuerzo del DABS, hoy SDIS, en el marco de la actualización progresiva de los estándares del servicio de educación inicial y luego de un periodo de dos años, se promulga el Decreto 243 de 2006, por el cual se reglamentó el Acuerdo 138 de 2004, frente al funcionamiento de los establecimientos públicos y privados, pues antes de este año la educación y el cuidado de los niños de primera infancia podía hacerse en cualquier lugar sin tener unos criterios mínimos para garantizar espacios pedagógicos, adecuados y seguros, con la dotación necesaria, entre otros aspectos como nutrición y salud.

Adicionalmente, vale resaltar que en las consideraciones generales de este decreto, en su artículo 4.º, se define la educación inicial

como una acción intencionada para la garantía de los derechos al cuidado y al desarrollo del ser humano de las niñas y los niños, desde su gestación hasta los cinco años de edad, mediante una pedagogía que, basada en el reconocimiento de sus características y potencialidades, le proporcione ambientes enriquecidos con interacciones y experiencias significativas. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales, y son corresponsables de esta la familia, la sociedad y el Estado.

En este decreto se mantiene lo establecido en el Acuerdo 138 de 2004, respecto a quiénes se facultan para ejercer el rol pedagógico en educación inicial: licenciados en pedagogía infantil, licenciados en preescolar, tecnólogos en preescolar, normalistas superiores, bachilleres pedagógicos o cualquier otra formación afín. Este parámetro, al ser tan amplio en la definición de los perfiles y sin distinciones, aumenta la falta de reconocimiento hacia los educadores infantiles. Este marco normativo deja a un lado un asunto primordial, el relacionado con los profesionales de la educación, pues tal como se plantea en este marco, no se requiere ser profesional de una institución de educación superior para ser maestro de primera infancia, y este rol puede justificarse en perfiles con amplios grados de desigualdad en los procesos formativos; adicionalmente, pone en aprietos a las instituciones de educación superior que forman licenciados, pues las pone al mismo nivel de institutos que forman tecnólogos o técnicos.

Un logro fundamental en el país, resultado de un proceso legítimo de participación de la sociedad civil y el Estado, fue la promulgación de la Ley 1295 de 2009 de Atención Integral a la Primera Infancia, por medio de la cual se instaura la responsabilidad prioritaria en todo el territorio nacional de los entes territoriales para garantizar el modelo y el desarrollo de la *Estrategia Nacional de Cero a Siempre* y su ruta integral de atenciones en cada uno de los diferentes entornos: hogar, educativo, de salud y espacio público. Esta ley propone como actores del modelo de atención integral de la primera infancia en Colombia al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el MEN y el Ministerio de la Protección Social.

Al finalizar la primera década de los años 2000, el país logra capitalizar un marco político y normativo, estable y suficientemente robusto, para garantizar la financiación y la continuidad del desarrollo integral de la primera infancia y donde la educación inicial se constituye en un componente estructurante, lo que marca el derrotero para la década posterior en cuanto a la definición de lineamientos y orientaciones curriculares y pedagógicas.

Si bien la educación inicial fue el desafío más relevante durante esta década y logró importantes avances en la política pública a nivel distrital y nacional, no se avanza de manera significativa en la profesionalización y dignificación de los profesionales docentes, que valga la pena reconocer son mayoritariamente mujeres, asunto que tiene sus orígenes a principios del siglo xx, cuando por movimientos feministas acompañados por Fröebel (1886) se transita de una educación en el seno de la familia (esfera privada), para los más pequeños, hacia una educación en instituciones dedicadas para tal fin (esfera pública). Las mujeres como esposas y madres tuvieron que luchar por ser consideradas también profesionales. Lamentablemente, la lucha continúa porque en esta década aún no se alcanzan a reivindicar y mejorar las condiciones laborales de las educadoras infantiles, ni mucho

menos a reconocer este importante gremio de maestras para la sociedad y el Estado, con derechos como el de consolidar su identidad profesional en comunidades académicas.

Contenidos, propósitos y estrategias pedagógicas: avances y tensiones

La tercera categoría se sitúa en la pregunta sobre el porqué, para qué y el cómo de la educación inicial, muy relacionadas con las apuestas formativas y con los sujetos de la formación que se develan en los documentos oficiales.

La década 2010-2020 se constituye en un hito histórico, pues durante este periodo se dan pasos firmes en la construcción de un currículo para la educación inicial, lo que ha tenido implicaciones muy importantes para el país, en términos del reconocimiento de la educación de 0 a 3 años.

Resulta pertinente recordar que en los periodos que antecedieron a esta década había ya un interés por construir un currículo para la educación de los más pequeños. De hecho, hubo lineamientos curriculares para la educación preescolar construidos por el MEN desde la década de 1980, pero estos referentes curriculares tenían como propósito orientar la educación de los niños y niñas de 3 años en adelante, ello sustentado en la Ley General de Educación de 1994, donde se reconoce la educación de la infancia de 3 a 6 años. Sin embargo, de quienes no se decía mucho en términos educativos era de los niños de 0 a 3 años, pues todos los esfuerzos estaban enfocados en su cuidado. Precisamente en la década del 2010, gracias a todas las iniciativas y movilizaciones sociales y académicas, surge un interés explícito en las entidades oficiales, quienes convocan a la academia para construir lineamientos que orienten curricularmente lo pedagógico en las instituciones dedicadas a la educación inicial.

En ese marco, vale la pena destacar que es Bogotá, a partir de un proceso intersectorial que reúne a tres entidades públicas (la Secretaría de Integración Social, la Secretaría de Educación del Distrito y la Universidad Pedagógica Nacional) con gran reconocimiento en educación y con experiencia en el trabajo pedagógico con la primera infancia, quienes en un trabajo sin precedentes y de manera articulada empiezan a construir un lineamiento curricular para la educación inicial, cuyo propósito es brindar orientaciones sobre lo educativo y lo pedagógico que reconoce no solo a los niños de 3 a 6, sino a los de 0 a 3 años de edad.

Este Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010) se convirtió, como se verá más adelante, en un referente para el país por su decidido interés en reconocer la educación inicial como un ciclo con características y desarrollos

propios, superando la historia de varias décadas que la consideraba un ciclo preparatorio para la primaria. Por lo contrario, el lineamiento hace un avance fundamental al configurar el armazón pedagógico de la educación inicial basado en cuatro pilares: juego, arte, literatura y exploración del medio, los cuales se constituyen en las actividades privilegiadas de la infancia y que se consideran en este documento curricular con un sentido en sí mismas, potenciando el desarrollo de las diferentes dimensiones. Estos pilares relacionados con las principales actuaciones de los niños se consideran más que medios para aprender contenidos o conceptos escolares, y resulta clave subrayar que hasta este momento el juego, el arte y la literatura habían sido forzosamente instrumentalizados y asumidos como estrategias o herramientas.

En este lineamiento se reconocen, también, las estrategias pedagógicas que se convierten en los medios para el trabajo con los pilares de la educación inicial y para potenciar el desarrollo de los niños y niñas de 0 a 6 años. Para esto, se retoma el ideario de finales del siglo XIX y de comienzos del XX con el movimiento de escuela activa y se desarrollan las estrategias pedagógicas de rincones, talleres, proyectos de aula como posibilidades para que los maestros comprendan las formas de trabajo en educación inicial. Esto constituye, en definitiva, un avance magno para el campo y un tránsito que permite otorgar un sentido a la enseñanza en educación inicial.

Aunque durante esta década se luchaba por dar una identidad a la educación basada en el reconocimiento de las características propias de los niños y niñas de primera infancia, también había discursos que empezaron a tomar fuerza en documentos que surgían de manera simultánea con el lineamiento ya citado: *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia* MEN (2010), en el que aunque se reconoce la educación inicial como “un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos” (p. 8), también se intenta posicionar el discurso relacionado con las competencias, concepto que no deja de ser problemático, sobre todo en educación inicial, porque limita la posibilidad de reconocer la infancia en su propia historia, en sus interacciones y en su contexto sociocultural al reducirlas a una mirada adulto-céntrica enfocada en logros, estándares y desempeños.

En el país, estos dos documentos fueron ampliamente debatidos y cuestionados, especialmente por las facultades de Educación, reconociendo que, en este último, se identificaba un acento en el aprendizaje por encima de su sentido y fundamento pedagógico, lo que conlleva interpelar el hecho de que al ser un documento centrado en el desarrollo sitúa su perspectiva en la categoría de aprendizaje, ubicando todas las realizaciones educativas en el niño, mientras que el maestro como sujeto

fundamental del proceso educativo y pedagógico no tiene un lugar tan visible en este documento; por lo contrario, el avance significativo del documento oficial denominado *Lineamiento pedagógico* tomó gran fuerza por su consistencia pedagógica y didáctica, convirtiéndose en referente a nivel curricular en todas las instituciones de educación inicial.

En este mismo sentido, vale la pena mencionar que muchos de los cuestionamientos que las facultades de educación le hicieron al *Lineamiento pedagógico y curricular de Bogotá* se referían al énfasis de este en las estrategias pedagógicas, aludiendo que le restaba a la maestra de educación inicial posibilidades para actuar de manera autónoma. Al respecto, precisa advertir el lugar subsidiario que con frecuencia se le atribuye al *cómo* del proceso pedagógico, desconociendo que en este se ubican gran parte de las oportunidades para dinamizar el *qué*, por *qué* y para *qué*; por tanto, la pregunta por el *cómo* es central en el escenario de la educación inicial, para ofrecer un panorama de posibilidades concretas para que las maestras tengan suficientes elementos que las lleven a realizar recontextualizaciones.

Ahora bien, los avances con relación a la educación de los más pequeños en el mundo entero, con referentes como Frabboni y Bertolini (1990), Malaguzzi (2001), Paniagua y Palacios (2005), Zabalza (2008), Fortunati (2006), se constituyen en un soporte fundamental en la elaboración del documento base para la construcción del *Lineamiento pedagógico en educación inicial* (MEN, 2012). Este documento, liderado por el MEN, recoge principalmente los desarrollos del *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial* (MEN 2010).

Aquí vale reconocer que, en este momento, no solamente había un terreno abonado y avances importantes en torno a la educación inicial, sino un ambiente político que abría oportunidades para que el país diera el salto curricularmente hablando en la educación de la primera infancia. Es así como en el marco del plan de desarrollo *Prosperidad para todos del 2010 al 2014*, periodo en el cual se diseña la Estrategia de cero a siempre (Ley 1804 de 2016), se empiezan los esfuerzos en el país para promover y garantizar el desarrollo integral de los niños de 0 a 6 años. En este contexto, se sientan las bases para la formulación del documento base como insumo para la discusión y la construcción del referente pedagógico para la política pública en educación inicial.

Adicionalmente, vale subrayar que tanto el *Lineamiento pedagógico y curricular* y el documento base son fundamentales para entender el marco educativo y pedagógico que estaba dando origen en el país a un nuevo sentido de la educación inicial, al pensarla como un derecho imposterizable de los niños a recibir una educación que potencie al máximo sus capacidades y potencialidades a través de la actividad pedagógica y de los elementos de cuidado característicos de los niños de primera infancia.

Estos dos documentos abren las puertas a una cultura de la educación infantil basada en el fortalecimiento del desarrollo, en el reconocimiento de los intereses y características de los niños y en la educación inicial con un valor en sí misma, tomando distancia de aquella cuya función es preparar para los contenidos, para las asignaturas, para la escuela primaria, y pone de relieve y cobran un valor muy importante las preguntas por el ¿qué se enseña? en educación inicial, ¿para qué y cómo? (Arnaiz y Díez, 2017).

La mayor riqueza de estos dos referentes pedagógicos y curriculares (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010; MEN, 2012) está en el desarrollo que se hace al sentido de la educación inicial y en la preponderancia que se pone al trabajo pedagógico a partir de los pilares de la educación inicial, entendidos como las actividades rectoras de la infancia: juego, arte, literatura y exploración del medio, como las formas primordiales a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo y, a su vez, son las formas más utilizadas por los adultos para relacionarse con ellos y ellas (MEN, 2012, p. 35).

En estos dos referentes, unidos a las actividades rectoras o pilares, se hace un reconocimiento a las estrategias pedagógicas como los medios para pensar las formas de trabajo en educación inicial y para profundizar en la importancia de la planeación, el ambiente, los objetos, las rutinas, los tiempos y las interacciones, y con ello, se empieza a dotar de sentido el quehacer cotidiano de los educadores infantiles.

Esta construcción pedagógica se recoge de manera muy sintética en los *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión: estrategias de atención integral a la primera infancia de Cero a Siempre* (Presidencia de la República de Colombia y Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013), donde la educación inicial se constituye en uno de los estructurantes de la atención integral a la primera infancia, cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades según el contexto sociocultural, con el fin de promover interacciones en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado.

Todo este panorama evidencia que la apuesta curricular en esta década señala el camino para crear una “cultura de la educación inicial”, a través de experiencias retadoras con el juego y el movimiento (Aucouturier, 2018; Calmels, 2018), la exploración, el arte y las diversas manifestaciones estéticas de la infancia y el acceso y disfrute de los niños y niñas a la literatura, que lejos de ser herramientas o estrategias que se “usan como medio para lograr otros aprendizajes”, en sí mismas posibilitan aprendizajes y promueven el desarrollo. Se insiste también en que el trabajo pedagógico en educación inicial se caracteriza por ser provocador,

flexible, no homogeneizante, por responder a una planeación intencionada que permite la actuación y participación de las niñas y los niños, que reconoce la singularidad de cada uno, lo cual se refleja en la disposición de los objetos y del ambiente como sello de identidad, al favorecer que las niñas y los niños se identifiquen con su historia, sus costumbres, sus creencias y su realidad (Fandiño *et al.*, 2018).

Para finalizar, vale la pena hacer alusión al documento que cierra la década en materia curricular: *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar* del MEN (2017). Para algunos en el país, este referente, más que un avance, constituye un retroceso, porque marca diferencias que empiezan a ser “discriminatorias” entre los niños de 0 a 3 años que se encuentran en su gran mayoría en las instituciones del ICBF y los niños de 3 a 6 años ubicados en los colegios de las secretarías de Educación. Esta distinción aumenta las brechas porque pareciera que para unos el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio es un asunto del cuidado propio de la educación inicial y para los otros, estas actividades están ligadas a la educación preescolar en los colegios y, por ende, de mayor nivel.

Las bases curriculares, aunque intentan recoger los avances planteados, se quedan muy cortas en orientaciones curriculares propiamente dichas. Por ejemplo, se describen rápidamente algunas estrategias pedagógicas sin detenerse en ellas como las principales formas de trabajo de los niños y como constitutivas de la tradición pedagógica que caracteriza el campo de la educación infantil; adicionalmente, en este documento habría que interrogar la diferencia entre actividad y campo de experiencia, el acento puesto en el aprendizaje más que en la enseñanza y la banalización de las actividades rectoras, asunto realmente lamentable, dado el lugar privilegiado de estas en la educación inicial.

El maestro y su formación en los documentos oficiales

La cuarta y última categoría hace referencia al profesorado de la educación inicial y su lugar en los documentos marco de política pública para la educación inicial en el país.

Históricamente, los maestros se han movilizado por la defensa de mejores condiciones para dignificar la labor docente que van desde reconocimientos salariales, garantías en el sistema de salud, hasta mejores condiciones en las instituciones educativas (infraestructura, libros y dotación); sumado a esto, los educadores infantiles tienen una lucha adicional relacionada con el estatus y el reconocimiento como profesionales de la educación, pues suele tratarse a los maestros de la primera infancia como de menor categoría.

Lo planteado ha venido agudizándose durante la década del 2010 con la Estrategia de cero a siempre, hoy política de Estado con la promulgación de la Ley 1804 de 2016, pues la nominación de agentes educativos que se hace en este marco normativo invisibiliza a los maestros a cargo de la educación inicial de 0 a 6 años de edad.

En la mayoría de los documentos de política pública y curriculares de la presente década, el término *agente educativo* incluye a todos quienes forman parte de la atención de la primera infancia (familias, comunidades, profesionales de otros campos), y sin darles el reconocimiento que merecen y su lugar como profesionales de la educación, se omiten los educadores infantiles, lo cual deja al descubierto el problema del desconocimiento de los maestros a quienes ni siquiera se nombra. Por ejemplo, en el documento 10 se hace referencia al agente educativo, quien debe tener un papel de guía u orientador del desarrollo de los niños, reconocer, comprender y hacer seguimiento a los cambios que ocurren en las llamadas “competencias”.

Realmente, son contados los documentos que en esta década hacen contrapeso y en ellos se reconoce y destaca el lugar del educador infantil, pero vale la pena destacar entre estos el *Lineamiento pedagógico y curricular* (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010) y el *Documento base* (MEN, 2012), en los que se considera al educador infantil como un profesional reflexivo, como sujetos que escuchan, observan, reflexionan y cuestionan para favorecer el desarrollo de los niños y las niñas (p. 140). En estos documentos se destaca también el componente afectivo y corporal en la acción del maestro de primera infancia, y se hace un desarrollo sobre el lugar del profesor en el fortalecimiento del desarrollo a través de varias formas de acompañamiento como oportunidades para la construcción de un saber pedagógico articulado a la educación inicial.

El maestro de los documentos se debate entre ser agente educativo o ser un profesional de la educación que permanentemente reflexiona su práctica, un profesional que lucha para que se reconozca que la educación inicial tiene su propia identidad, que se configura según procesos pedagógicos y didácticos reales, los cuales le otorgan sentido a la enseñanza basados en la observación, la planeación, las formas de acompañamiento, el registro, la documentación.

Aquí, vale la pena añadir un asunto más a este debate, pues si bien es cierto, como viene insistiéndose, que al maestro no se le reconoce como profesional de la educación, sí se le exige responsabilidades propias de un maestro: deben planificar la acción pedagógica y proponer experiencias pedagógicas para intervenir con los niños, las familias, cuidadores y mujeres gestantes; contextualizar sus estrategias frente a las particularidades sociales y culturales de los territorios; actuar como referentes para organizar el quehacer pedagógico, teniendo en cuenta espacios y

tiempos; realizar diagnósticos y diligenciar instrumentos de caracterización sociodemográfica; realizar seguimiento y valoración al desarrollo de los niños; y establecer comunicación con las familias y cuidadores para garantizar la promoción del desarrollo integral, entre otras muchas acciones y responsabilidades.

Para finalizar, cabe señalar que el asunto del estatus y del reconocimiento no solamente es un problema de los maestros en ejercicio, sino que también se refleja en la formación de educadores para la primera infancia, pues las implicaciones que tiene la nominación de agente educativo llevan a considerar que la educación de los niños de 0 a 6 años puede desarrollarse de cualquier manera, e incluso a aceptar la formación técnica como la apropiada para el trabajo pedagógico con los más pequeños, lo que *de facto* lleva a desconocer a los profesionales formados en universidades con gran trayectoria en el campo.

En Colombia, vale insistir en que para trabajar con los niños de primera infancia se requiere formación profesional de calidad y de unos saberes pedagógicos, didácticos y disciplinares propios del campo de la educación inicial, y que esta formación está atravesada por el reconocimiento social del maestro como profesional.

Para concluir, el problema de la calidad de la educación necesariamente pasa por reconocer la imperante necesidad de profesionalizar, dignificar las condiciones laborales y formalizar comunidades de estudio para quienes educan a los niños de 0 a 6 años, a fin de darles el lugar que les corresponde a la pedagogía y a la enseñanza en la primera infancia, como asuntos que merecen estudiarse y reflexionarse.

Referencias

- Acosta, P. (2020). La noción de campo: un acercamiento al campo profesional de la educación infantil en Colombia. *Nodos y Nudos*, 6(48), 13-25. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num48-11405>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2006). *Decreto 243 de 2006, "Por el cual se reglamenta el Acuerdo 138 de 2004 y se regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial"*. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?dt=S&i=20575>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. file:///C:/Users/ASUS/Downloads/LineamientoPedagogicoCurricularEdinicial%20(1).pdf
- Arnaiz, V. y Díez, M. C. (2017). *Infancias. Educar y educarse*. Graó.
- Aucouturier, B. (2018). *Actuar, jugar, pensar. Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica*. Graó.

- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Akal.
- Calmels, D. (2018). *El juego corporal*. Paidós.
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115 de 1994, “Por la cual se expide la Ley General de Educación”. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Concejo de Bogotá. (2004). Acuerdo 138 de 2004, “Por medio del cual se regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial”. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2019-03/ACUERDO_138_DE_2004.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006, “Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia”. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (2009). Ley 1295 de 2009, “Por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén”. <https://www.ilo.org/dyn/travail/docs/1499/LEY%201295%20DE%202009.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (2016). Ley 1804 de 2016, “por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones”. https://www.icbf.gov.co/system/files/ley_1804_de_2016_primera_infancia.pdf
- Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito (DABS). (2000). *Proyecto pedagógico Red de Jardines Sociales. Por la Bogotá que queremos para los niños y las niñas*. https://books.google.com.co/books/about/Proyecto_pedag%C3%B3gico_Red_de_Jardines_Soc.html?id=7ysXtwAACAAJ&redir_esc=y
- Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito (DABS). (2003). *Desarrollo infantil y educación inicial. Avances del proyecto pedagógico del DABS. Mundo para la niñez de 0 a 5 años*. <https://es.scribd.com/document/319584680/Desarrollo-Infantil-y-Educacion-Inicial>.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona.
- Malajovich, A. (2017). *Nuevas miradas sobre el nivel inicial*. Homo Sapiens.
- Martínez Velasco, M. A. (2021). Historiografía de la educación de las infancias en Iberoamérica. Aportes para la configuración de la Pedagogía Infantil como campo de saber. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82), 429-452. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-11370>

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *“Colombia por la Primera Infancia”*. *Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-177828_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Documento N.º 10. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-210305_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). *Documento base para la construcción del lineamiento pedagógico en Educación Inicial*. <https://www.calameo.com/read/004995468c465988938ea>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articulos-341880_recurso_1.pdf
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Alianza Editorial.
- Presidencia de la República de Colombia y Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia. (2013). *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión: estrategias de atención integral a la primera infancia de Cero a Siempre*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf
- Rezzano, C. G. (1966). *De los jardines de infantes*. Kapelusz.
- Unesco. (2000). *Informe final Foro Mundial sobre la Educación*. http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura%2017_disc.Dakar.pdf
- Zabalza, M. (2008). *Didáctica de la educación infantil*. (5.ª ed.). Narcea Ediciones.



Los estereotipos de género en adolescentes: análisis en un contexto multicultural

Gender Stereotypes in Adolescents:
An Analysis in a Multicultural Context

Estereótipos de gênero em adolescentes:
análise em um contexto multicultural

Gracia González-Gijón* 

Inmaculada Alemany-Arrebola (Autora de correspondencia)** 

Francisca Ruiz-Garzón*** 

María del Mar Ortiz-Gómez**** 

Para citar este artículo: González-Gijón, G., Alemany-Arrebola, I., Ruiz-Garzón, F. y Ortiz-Gómez, M. (2024). Los estereotipos de género en adolescentes: análisis en un contexto multicultural. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 164-184. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-14644>



Recibido: 15/10/2021

Evaluado: 21/11/2022

* Doctora en Pedagogía, Universidad de Granada. Profesora, Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. graciag@ugr.es

** Doctora en Psicología, Universidad de Granada. Profesora, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, Universidad de Granada, España. alemany@ugr.es

*** Doctora en Pedagogía, Universidad de Granada. Profesora, Departamento de Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, Universidad de Granada, España. fruizg@ugr.es

**** Doctora en Psicopedagogía, Universidad de Granada. Profesora, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, Universidad de Granada, España. mortizg@ugr.es

Resumen

El proceso de construcción de género es un proceso intra- e interindividual que se desarrolla por una interacción constante del sujeto con su contexto social y cultural, en el que se adquieren creencias y actitudes sobre lo que es típico de hombres y mujeres. El presente estudio, desarrollado en Melilla, ciudad española multicultural situada al norte de África, analiza los estereotipos de género basados en esas creencias culturales de adolescentes, teniendo en cuenta el sexo y su procedencia cultural. Para esto, se ha seleccionado una muestra de 1837 estudiantes de 1.º y 3.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 1.º de bachillerato, a los que se les solicitó contestar un cuestionario elaborado *ad hoc* para esta investigación. Los resultados, después de la aplicación de la prueba *t* y el análisis multivariado de covarianza, indican que los chicos tienen más arraigados los estereotipos de género que las chicas, y en ambos casos es elevada su interiorización. Además, la procedencia cultural influye en la consolidación de estas creencias de género como consecuencia de los estilos de crianza y valores culturales en los que se han socializado.

Palabras clave

estereotipos; género; adolescencia; diversidad cultural; sexo

Keywords

stereotypes; gender; adolescence; cultural diversity; sex

Abstract

The gender construction process is an intra and inter-individual process that develops because of a process of constant interaction of the subject with its social and cultural context, where beliefs and attitudes are acquired about what is typical of men and women. This study, developed in Melilla, a multicultural Spanish city located in North Africa, analyses gender stereotypes based on these cultural beliefs among adolescents, taking into account their sex and cultural background. To this purpose, a sample of 1,837 students from 1st and 3rd year of Compulsory Secondary Education (CSE) and 1st year of High School were selected, to whom an *ad hoc* questionnaire this research was administered. The results, after applying the *t*-test and the multivariate analysis of covariance, indicate that boys have more ingrained gender stereotypes than girls, and in both cases, their internalization is high. Moreover, cultural background influences the consolidation of these gender beliefs as a consequence of the upbringing styles and cultural values in which they have been socialized.

Resumo

O processo de construção de gênero é um processo intra e interindividual que se desenvolve como consequência de um processo de interação constante do sujeito com seu contexto social e cultural, onde são adquiridas crenças e atitudes sobre o que é típico de homens e mulheres. O presente estudo, desenvolvido em Melilla, uma cidade espanhola multicultural localizada no norte da África, analisa os estereótipos de gênero baseados nessas crenças culturais dos adolescentes, levando em consideração seu sexo e sua origem cultural. Para tal, foi selecionada uma amostra de 1837 alunos do 1º e 3º anos do Ensino Secundário Obrigatório (ESO) e do 1º ano do Bacharelato, aos quais foi aplicado um questionário elaborado *ad hoc* para esta investigação. Os resultados, após a aplicação da prova *t* e da análise multivariada de covariância, indicam que os alunos homens têm estereótipos de gênero mais enraizados do que as mulheres, sendo a sua internalização elevada em ambos os casos. Além disso, a origem cultural influencia na consolidação dessas crenças de gênero como consequência dos estilos de criação e dos valores culturais nos quais foram socializadas.

Palavras-chave

estereotipos; gênero; adolescência; diversidade cultural; sexo

Introducción

Una de las formas de aprender las representaciones culturales de género, expresión que hace referencia al significado social del sexo (Torres, 2018), se materializan los procesos de socialización que dividen a la cultura en una femenina y otra masculina, reconocidas y asumidas por las personas dentro de un contexto sociocultural, siendo los principales agentes de transmisión la familia y la escuela (Gallego, 2012; Padilla *et al.*, 1999). Estos agentes de transmisión no son los únicos, ya que, “en el actual contexto tecnológico, los medios han adquirido una función socializadora de primer orden entre los adolescentes” (Masanet, 2016, p. 50).

El proceso de construcción del *self* de género es un proceso intra-individual que se desarrolla en interacción con el aprendizaje de roles, estereotipos y conductas (García-Pérez *et al.*, 2016), y hace referencia a la medida en que las personas asimilan las características que la sociedad les impone, en función de su sexo. La construcción de la identidad de género se entiende como un proceso dinámico de interacción entre factores personales y sociales, que lleva a las personas a la asimilación, apropiación y reproducción de catalogaciones sociales diferenciales, que crea así sentimientos de pertenencia a un grupo que pueden ser

el reflejo de la clase social de origen o pertenencia, de la educación, la cultura, las normas, los valores, las creencias dominantes en cierto grupo social (la comunidad en la que se vive, la Iglesia, la familia, la escuela, la etnia, la profesión, entre otras). (Ursini y Ramírez, 2017, p. 215)

Como consecuencia de este proceso de interacción constante del sujeto con su contexto social y cultural, se construyen creencias de género sobre hombres y mujeres (Cubillas *et al.*, 2016) que influyen en sus formas de comportarse y en las relaciones con los demás (Mosteiro y Porto, 2017).

Así, el estereotipo de género hace referencia al conjunto de creencias socialmente compartidas acerca de las características que poseen hombres y mujeres, y se aplican de forma indiscriminada a todos los miembros de sendos grupos. Esta definición se basa, principalmente, en tres criterios (Alemany y Mesa, 2012): generalización (sobreestimación de la uniformidad de características entre sus miembros), distintividad (características que se perciben como asociadas en mayor medida a un grupo que a otro) y consensualidad (creencias preconcebidas que impregnan el pensamiento de personas de todas las capas sociales, fruto del aprendizaje social). Por todo esto, las cualidades que se les atribuyen a los hombres no se expresan para las mujeres, y viceversa. Así, tal como señalan Chávez *et al.* (2007), las conductas deseables para las mujeres son: feminidad, cuidado de la apariencia física, recato sexual, a las que Sánchez Álvarez (2008) añade la

paciencia, la sensibilidad, la fragilidad, la capacidad de perdón, entre otras; por el contrario, en los hombres las características son: fuerza, agresividad y libertad sexual (Chávez *et al.*, 2007).

En esta línea, Colás y Villaciervos (2007) indican que más de la mitad del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de la provincia de Sevilla (España), está de acuerdo con la creencia que atribuye comportamientos atrevidos, osados e intrépidos a los chicos, y con la asignación de comportamientos discretos, prudentes y recatados para las chicas. Aunque los chicos, en mayor proporción que las chicas, presentan más estereotipos de género y actitudes más sexistas (Azorín Abellán, 2017; Pastor Gil y Marrucci, 2015), entendiendo por actitudes sexistas la evaluación afectiva, cognitiva y conductual que se hace de las personas según el sexo (Lameiras, 2004; Merma-Molina *et al.*, 2021) que conlleva estereotipos y prejuicios de género que se perpetúan en el tiempo y son difíciles de modificar (Alemany *et al.*, 2019).

En la investigación de Rebollo-Catalán *et al.* (2017), se concluye que existen diferencias en las preferencias de relación en la etapa adolescente, y los chicos son los que eligen a los compañeros para jugar a videojuegos y deportes; por el contrario, las chicas se eligen para “compartir secretos y prestarse ropa” (p. 58). Pero los estereotipos aparecen ya en la etapa de educación primaria, tal como indican Saldívar *et al.* (2015), niños y niñas de esta etapa se muestran de acuerdo con los roles típicos de las mujeres, como el cuidado del hogar y de los hijos; y en el caso de los hombres, dedicarse a cuidar de su familia, naturalizándose los roles diferenciados para los hombres y para las mujeres (Merma-Molina *et al.*, 2021; Madolell *et al.*, 2020).

Los estereotipos de género se transmiten generación tras generación, y con el tiempo se naturalizan, es decir, se olvidan que son construcciones sociales y se asumen como verdades absolutas que informan sobre cómo son los hombres y las mujeres, lo cual dificulta la deconstrucción del contenido de los roles que están en su base. Por ello son tan difíciles de cambiar, incluso cuando se modifican las condiciones sociales que los originaron (Amurrio *et al.*, 2012). De hecho, en todas las sociedades existen estereotipos para cada uno de los sexos, aunque pueden variar porque se ajustan a las “convenciones propias de cada cultura, lo que da lugar a expectativas y normas específicas para cada región” (Saldívar *et al.*, 2015, p. 2143). Además, este proceso se intensifica durante la preadolescencia, interiorizándose más los estereotipos de género en los hombres (Azorín-Abellán, 2017; Martínez-Marín *et al.*, 2020), y aumentando las diferencias entre las mujeres y los hombres debido a la mayor presión, que se ejerce en esta etapa, para ajustarse a los estereotipos tradicionales de los roles de género (Merma-Molina *et al.*, 2021). Pero, a pesar del avance dado por las mujeres en todas las esferas de la vida pública, en nuestra sociedad siguen presentes modelos tradicionales de

masculinidad y de feminidad que favorecen y legitiman relaciones y situaciones de desigualdad, y pueden desembocar en conductas de abuso y violencia (Garaigordobil y Aliri, 2011; García *et al.*, 2009).

Aunque hay investigaciones que concluyen que hay una mayor sensibilización hacia la igualdad de género, que se refleja en el ámbito familiar, escolar y social (Jiménez *et al.*, 2006), aún siguen presentes los estereotipos de género, por lo que no se modifican con la edad, es decir, son resistentes al cambio (Díaz-Aguado y Martín, 2011; Mosteiro y Porto, 2017). Una de las posibles razones sería fruto del comportamiento femenino, “ya por el peso de los estereotipos y de la presión social, ya porque deben invertir mucha energía ‘inútil’ en el intento” (Jiménez *et al.*, 2006, p. 281), por lo que siguen reproduciendo estereotipos tradicionales. Otra explicación tendría relación con el aspecto cultural y el nivel de práctica religiosa, íntimamente relacionada con la distribución de los roles tradicionales de hombres y mujeres obstaculizando la igualdad de género (Hartog y Ríos Marín, 2003; Sánchez y Mesa, 2002). Estos roles se entienden como construcciones sociales identificadas como los valores, conductas y actividades que les asigna una sociedad a las personas en función del sexo y que varían en función del tiempo y las culturas (Croft *et al.*, 2020; Eagly y Wood, 2016; Eisend, 2019).

Por esto, y siguiendo a Perry y Pauletti (2011), los estereotipos de la adolescencia no se pueden entender sin analizar los procesos de socialización y el contexto sociocultural donde se han educado, porque las creencias que manifiestan los púberes son consecuencias de su pasado e influirán en sus comportamientos futuros como adultos. Por esto, “los roles de género se acentúan en la adolescencia y se refuerzan con el inicio de la vida sexual” (Correa *et al.*, 2013, p. 41). Como afirman diversos autores, es un periodo crucial en el establecimiento de relaciones de género porque se produce cuando se consolidan las habilidades, la expansión de las relaciones entre iguales y la construcción de nuevas redes sociales y de parejas sentimentales (Ramiro-Sánchez *et al.*, 2018; Rebollo-Catalán *et al.*, 2017). En esta línea, el contexto sociocultural influye en la forma de entender el género, y en la investigación de Madollel *et al.* (2020), con alumnado universitario de Melilla (España), concluyen que los estudiantes de origen bereber y religión islámica muestran mayores estereotipos y actitudes sexistas, siendo el contexto sociocultural un espacio idóneo para aprender/desaprender creencias estereotipadas y prejuiciosas en relación con el género (García-Pérez *et al.*, 2016).

Así, las creencias sobre los roles de género tradicionales tienden a presentar, en mayor medida, actitudes positivas hacia la violencia contra las mujeres en la pareja (Pozo *et al.*, 2010), en comparación con mujeres y hombres con actitudes de rol de género igualitarias (Palacios y Rodríguez, 2009). Esto implica plantearse la necesidad de actuaciones preventivas analizando los sistemas de creencias presentes en los niños y niñas, adolescentes

y jóvenes, con el fin de neutralizar los planteamientos sexistas interiorizados por los procesos de socialización (Recio *et al.*, 2007), basados en el inicio y la escalada de roles de género tradicionales, comportamientos sexistas y la violencia de pareja (Blum *et al.*, 2017).

Todo esto indica que se requiere educar en la prevención, porque estas creencias estereotipadas sobre el rol de género pueden desembocar en violencia hacia las mujeres, la cual involucra factores predictores como, los siguientes: el *género* (Ferrer *et al.*, 2006); las *actitudes de rol de género*, entendidas como las creencias sobre qué roles son apropiados para hombres y mujeres (Berkel *et al.*, 2004; Mullender, 2000); el *nivel educativo* (Yoshioka *et al.*, 2000); el *tipo de educación recibida por la familia* (Alemany Arrebola *et al.*, 2019; Yoshioka *et al.*, 2000); los *vínculos de autoridad y poder*; los *modelos observados*, especialmente durante la infancia y la adolescencia (Díaz-Aguado, 2003).

La finalidad de este estudio es analizar las creencias sobre estereotipos de género de los/as adolescentes en un contexto multicultural y evaluar si existen diferencias en función del sexo y de su procedencia cultural. La investigación se desarrolla en Melilla, ciudad española multicultural situada al norte de África, de 12 km², con una población de 86 261 (INE, 2021), formada por melillenses de origen peninsular cuya lengua materna es el español, melillenses de origen bereber cuya lengua materna es el *tamazight* –dialecto bereber de transmisión oral– y la religión profesada mayoritariamente es el islam (Sánchez *et al.*, 2010). El resto de la población es variada: hebreos, indios, gitanos. Por esto, existe en todos los centros educativos alumnado heterogéneo, y es un lugar idóneo para estudiar cómo las variables sexo y cultura influyen en las creencias sobre género.

Metodología

Diseño

Es un estudio *ex post facto* de tipo correlacional (León y Montero, 2015) al no haberse manipulado intencionalmente las variables de estudio. En el proceso de acopio de datos se utilizó un diseño transversal, y su recogida se realizó de varios grupos de estudiantes (1.º ESO, 3.º ESO y 1.º bachillerato), en un momento determinado.

Participantes

En la elección de los participantes se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Para esto, se seleccionaron todos los centros educativos de la ciudad, dada la gran diversidad cultural y de realidades

socioeconómicas que existe en Melilla (España), lo que la convierte en un espacio idóneo para profundizar en la influencia de las variables culturales (Sánchez y Rojas, 2000), en las actitudes de género; además, se seleccionaron los cursos de 1.º y 3.º de ESO y 1.º de bachillerato. Los criterios de elección son dos: en primer lugar, por encontrarse los dicentes en diferentes momentos evolutivos y, en segundo lugar, por utilizar un diseño transversal para conocer cómo evolucionan las creencias sobre género a lo largo de la etapa adolescente, así como desarrollar programas de intervención de forma conjunta con los equipos de orientación de los centros para sensibilizar en el género en las etapas de educación secundaria obligatoria y bachillerato.

La muestra final consta de 1837 participantes distribuidos de la siguiente forma: 935 son hombres (51 %) y 899 mujeres (49 %). En cuanto al curso, 947 son de 1.º de ESO (51,6 %), 575 son de 3.º de ESO (31,3 %) y 315 cursan 1.º de bachillerato (17,1 %). Analizada la procedencia cultural, 866 son europeos (48,2 %), 850 bereberes (47,4 %), 28 hebreos (1,6 %) y 50 pertenecen a otras culturas (4,2 %). Por último, la edad media de los participantes es $M = 14,11$ ($DT = 1,61$), oscilando entre los 12 y 19 años de edad.

Instrumento

Para la construcción del instrumento se siguieron estas etapas: en la primera, se definió el constructo “creencias sobre el género”. Para ello, se identificaron y recogieron los instrumentos de medida utilizados en estudios previamente revisados (Colás y Villaciervos, 2007; Ferrer *et al.*, 2006; Garaigordobil y Aliri, 2011; Lorence, 2007; Musitu y García, 2004; Pozo *et al.*, 2010; Recio *et al.*, 2007; Sánchez Álvarez, 2008; Sola *et al.*, 2003; Vázquez y Martínez, 2008).

En la segunda etapa, se recogieron los datos y se generó un conjunto inicial de ítems que incluía al menos el doble del número de ítems que componían el cuestionario final, siguiendo la recomendación de Carretero-Dios y Pérez (2005). Con base en esta recopilación inicial, se realizó un análisis de los ítems recurrentes en todos los cuestionarios (gracias a la colaboración del grupo de trabajo y de especialistas en la materia). Posteriormente, se seleccionó un grupo de elementos para formar parte del cuestionario “Creencias de los estudiantes no universitarios sobre el género”.

El formato de respuesta utilizado para este cuestionario fue una escala Likert de 4 puntos, en la que se expresaba el grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones, oscilando entre 1 (muy en desacuerdo) y 4 (muy de acuerdo). Las respuestas se codifican con números y las puntuaciones máximas corresponden a las ideas estereotipadas más fuertes de los estudiantes.

En la selección y redacción de los ítems se tuvieron en cuenta los siguientes criterios (Morales, 2011), para asegurar la validez de contenido: relevancia, claridad en su formulación, discriminación y bipolaridad. Además, se siguieron las recomendaciones de Navas (2001): no se incluyeron preguntas con doble negación; se evitaron los ítems excesivamente largos; el número de preguntas planteadas no fue elevado; las preguntas son claras, sencillas y breves; se utilizó un lenguaje cotidiano, y cada ítem incluyó una sola idea. Estas recomendaciones son especialmente útiles cuando la población destinataria es un grupo diverso de estudiantes, con diferentes niveles de comprensión lectora y de lenguaje oral.

Una vez elaborado el cuestionario, se le administró a un pequeño grupo de estudiantes, que no formaban parte de la muestra final, para detectar posibles errores o complicaciones.

Así, la escala final formada por 30 ítems, escala creada *ad hoc* para esta investigación y denominada “Creencias sobre género en estudiantes no universitarios”, tiene un alto índice de consistencia interna, alfa de Cronbach $\alpha = 0,923$ y $\alpha_{\text{corregida}} = 0,925$, considerándose muy adecuada (Kerlinger y Lee, 2002).

Además, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) para conocer cómo se agrupan los ítems en factores o dimensiones (Morales, 2011), explicando el AFE el 45,782 % de la varianza total, proporción aceptable y mostrando tres factores: *Creencias sobre el rol del hombre/padre de familia* (13 ítems), *Creencias sobre el rol de mujer/madre de familia* (10 ítems) y *Características de mujeres y hombres* (7 ítems). En la tabla 1 se recogen los factores y los ítems que lo componen, así como las cargas factoriales para cada factor.

Tabla 1

Ítems y factores de la escala de «Creencias sobre género en estudiantes no universitarios»

Ítems y factores	
Creencias sobre el rol del hombre/padre de familia (18,35 %) $\alpha = 0,859$	
Ítem 16.	Si el marido es el que aporta el dinero en casa, la mujer debe obedecerle.
Ítem 17.	El hombre es el que manda y el que decide lo que le conviene a la familia.
Ítem 8.	Los hombres en casa no deben limpiar o servir la mesa.
Ítem 15.	El hombre es superior a la mujer.
Ítem 26.	La mujer que trabaja fuera de casa tiene descuidada a su familia.
Ítem 22.	Una familia funciona mejor si es el padre quien establece las reglas del hogar.
Ítem 9.	Un verdadero hombre no muestra sus debilidades y sentimientos.
Ítem 18.	Los hombres no deben llorar, sobre todo delante de otras personas.
Ítem 20.	No pasaría nada si las niñas no terminaran sus estudios en el caso de que se vayan a casar pronto.

Ítems y factores

Ítem 19. Las niñas deben jugar a las muñecas y los niños deben jugar al fútbol y a otros juegos de fuerza.

Ítem 23. Los hijos/hijas obedecen cuando es el padre y no la madre quien les regaña.

Ítem 1. La mujer debería reconocer que no puede desempeñar el mismo tipo de trabajo que un hombre por sus características físicas y psicológicas.

Ítem 7. Es imposible ser una buena madre con un trabajo fuera de casa.

Creencias sobre el rol de la mujer/madre de familia (15,48 %) $\alpha = 0,882$

Ítem 31. Las niñas deben aprender a ayudar en casa cuidando a sus hermanitos/as y haciendo la limpieza.

Ítem 4. Un buen padre es el que mantiene económicamente a su familia.

Ítem 6. Aunque las mujeres trabajen fuera del hogar, es el hombre el que tiene que hacerse responsable de mantener económicamente a la familia.

Ítem 29. La mujer debe tener las tareas de casa hechas para cuando el marido vuelva a casa.

Ítem 3. Una buena madre debe dedicarse exclusivamente a su hogar y a su marido.

Ítem 30. La mujer debe dedicarse a trabajos propios de su sexo, como el cuidado de los/as hijos/as y el marido.

Ítem 2. La mujer está más preparada para las tareas domésticas.

Ítem 21. Los niños deben terminar los estudios y prepararse para mantener a su futura familia.

Ítem 27. La mujer debe estar dispuesta a sacrificarse por el ascenso profesional de su marido.

Ítem 28. La mujer no debe llevarle la contraria a su marido.

Características de mujeres y hombres (9,79 %) $\alpha = 0,768$

Ítem 24. Las madres educan mejor a los hijos/as que los padres.

Ítem 10. Normalmente, una madre es más cariñosa que un padre.

Ítem 12. El hombre es más agresivo físicamente que la mujer.

Ítem 25. La mujer tiene mayor capacidad para cuidar de los familiares enfermos (hijos/as, abuelos/as..).

Ítem 14. El hombre es menos sensible que la mujer.

Ítem 13. El hombre es más seguro de sí mismo que la mujer.

Ítem 5. Es el hombre el que debe encargarse de proteger a su familia.

Procedimiento

Para la recogida de información, se solicitó la evaluación del proyecto al Comité de Ética en Investigación Humana (CEIH), de la universidad a la que pertenecen las investigadoras. Una vez obtenido el informe favorable, se realizó una petición a la Dirección Provincial del MEC en Melilla, para llevar a cabo la investigación en los centros educativos públicos de secundaria y se contactó con los equipos directivos para explicarles los objetivos de la investigación. Posteriormente, se elaboró un calendario de aplicación y se concretó día y hora para entrar en las aulas de 1.º y 3.º de la ESO y 1º de bachillerato. Además, una vez en clase y antes de la respuesta del cuestionario, se solicitó el consentimiento del alumnado que previamente

fue informado por el profesorado y con el visto bueno de las madres y padres, que firmaron la correspondiente autorización. Este proceso se llevó a cabo durante octubre y noviembre de 2019.

Análisis de datos

Se utilizó el programa informático estadístico SPSS en su versión 20.0. Para conocer la fiabilidad, se utilizó el alfa de Cronbach, y para la validez del cuestionario el Análisis factorial exploratorio.

Además, en el análisis de las variables de estudio se realizaron análisis inferenciales (*t* de Student, Mancova).

Resultados

En primer lugar, se presenta el porcentaje de acuerdo con determinados ítems, que presenta el alumnado en cada una de las dimensiones del cuestionario "Creencias sobre género en estudiantes no universitarios".

Se observa que, en función de la variable sexo, en el factor 1, *Creencias sobre el rol del hombre/padre de familia*, el 21 % de los hombres encuestados opinan que "un verdadero hombre no muestra sus debilidades y sentimientos", frente al 12 % de las mujeres; el 22 % de los alumnos responde que "el hombre es superior a la mujer" en comparación con el 8,5 % de las alumnas; el 22,5 % de los chicos considera que "el hombre es el que manda y el que decide lo que le conviene a la familia" frente al 8,3 % de las chicas; y el 24 % de los alumnos considera que "los hijos/as obedecen cuando es el padre y no la madre quien les regaña" frente al 17 % de las chicas. En este bloque, el porcentaje de estudiantes que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con los ítems no supera el 30 %.

En relación con el factor 2, sobre las *creencias del rol de mujer/madre de familia*, el porcentaje del alumnado que está de acuerdo con los ítems oscila entre el 20 % y el 70 %, es decir, aumenta en comparación con el bloque anterior. Así, los datos indican que los encuestados, hombres y mujeres, están de acuerdo o totalmente de acuerdo con los siguientes ítems: el 49 % de chicos y el 42,5 % de chicas consideran que "la mujer está más preparada para las tareas domésticas"; el 37,3 % de los chicos y el 22,8 % de las chicas están de acuerdo en que "una buena madre debe dedicarse exclusivamente a su hogar y a su marido"; además, los chicos (72,8 %) y las chicas (56,3 %) consideran que "es imposible ser una buena madre con un trabajo fuera de su casa" y que es "la mujer la que debe sacrificarse por el ascenso profesional de su marido" (31 % de chicos y 21 % de chicas).

Por último, analizado el factor 3 de este cuestionario, *características de mujeres y hombres*, chicos y chicas (66 % y 60 %, respectivamente) consideran que “la mujer tiene mayor capacidad para cuidar de los familiares enfermos”. También responden que “las madres educan mejor a los hijos/as que los padres” (42,3 % de los chicos y el 43,6 % de las chicas), así como que son más cariñosas (64 % de los chicos y 50 % de las chicas) y más sensibles (43,7 % en los chicos y el 37 % en las chicas).

Mediante un análisis inferencial en relación con la variable sexo, los datos indican que los chicos obtienen las mayores puntuaciones ($t = 11,56$; $p < 0,001$); es decir, significativamente presentan las ideas más estereotipadas sobre el rol del hombre ($t = 13,11$, $p < 0,001$), el papel de la mujer ($t = 7,11$; $p < 0,001$), así como las características que se les asignan por pertenecer a uno u otro grupo ($t = 7,22$; $p < 0,001$) (tabla 2).

Tabla 2

Creencias sobre género en función de la variable sexo

Factores	Sexo	N	Media	t	P
Creencias sobre género en estudiantes no universitarios	Hombre	725	64,67	11,56	.000
	Mujer	726	54,40		
Creencias del rol del hombre/padre de familia	Hombre	713	23,22	13,11	.000
	Mujer	687	18,28		
Creencias del rol de la mujer/madre de familia	Hombre	680	21,40	7,11	.000
	Mujer	642	18,69		
Características de mujeres y hombres	Hombre	725	18,57	7,221	.000
	Mujer	691	16,69		

Posteriormente, se analizaron las creencias sobre género en relación con la procedencia cultural. Los datos indican que respecto al factor 1, *Creencias sobre el rol del hombre/padre de familia*, los ítems en los que se observan las mayores diferencias en los porcentajes entre el alumnado de distinta procedencia cultural son los siguientes: “El hombre es superior a la mujer” (alumnado_{PROC_EUROPEA} = 8 % y alumnado_{PROC_BEREBER} = 21 %); “El hombre es el que manda y el que decide lo que le conviene a la familia” (alumnado_{PROC_EUROPEA} = 8 % y alumnado_{PROC_BEREBER} = 23 %); “Una familia funciona mejor si es el padre de familia quien establece las reglas del hogar” (alumnado_{PROC_EUROPEA} = 11 % y alumnado_{PROC_BEREBER} = 31 %).

Los ítems en los que se observan mayores diferencias en el factor 2, *Creencias sobre el rol de la mujer/madre de familia*, son los siguientes: “Las niñas deben aprender a ayudar en casa cuidando a sus hermanitos/as y haciendo la limpieza” (alumnado_{PROC_EUROPEA} = 26 % y alumnado_{PROC_BEREBER} = 62 %); “La mujer debe tener las tareas de casa hechas para cuando el marido vuelva a casa” (alumnado_{PROC_EUROPEA} = 14 % y alumnado_{PROC_BEREBER} = 50 %);

“Una buena madre debe dedicarse exclusivamente a su hogar y a su marido” (alumnado_{PROC_EUROPEA} = 16 % y alumnado_{PROC_BEREBER} = 44%); “La mujer está más preparada para las tareas domésticas” (alumnado_{PROC_EUROPEA} = 33% y alumnado_{PROC_BEREBER} = 59%); y “Los niños deben terminar los estudios y prepararse para mantener a su futura familia” (alumnado_{PROC_EUROPEA} = 61 % y alumnado_{PROC_BEREBER} = 79 %).

Por último, en el factor 3, *Características de mujeres y hombres*, los datos indican que los encuestados están de acuerdo/muy de acuerdo con los siguientes ítems: “Es el hombre el que debe encargarse de proteger a su familia” (alumnado_{PROC_EUROPEA} = 51 % y alumnado_{PROC_BEREBER} = 78 %); “La mujer tiene mayor capacidad para cuidar de los familiares enfermos (hijos/as, abuelos/as...)” (alumnado_{PROC_EUROPEA} = 54 % y alumnado_{PROC_BEREBER} = 71 %); “El hombre es más agresivo físicamente que la mujer” (alumnado_{PROC_EUROPEA} = 60 % y alumnado_{PROC_BEREBER} = 66 %); y “Normalmente, una madre es más cariñosa que un padre” (alumnado_{PROC_EUROPEA} = 54 % y alumnado_{PROC_BEREBER} = 59 %).

Posteriormente, se realizó un análisis pormenorizado que indica que existen diferencias significativas en la puntuación total de la escala ($t = -15,96$; $p < 0,001$) como en todos los factores que la componen (tabla 3), y el alumnado de origen bereber es el que presenta medias más altas y, por tanto, las creencias más estereotipadas.

Tabla 3

Creencias de género en función de la variable procedencia cultural

Factores	Procedencia cultural	N	M	t	p
Creencias sobre género en estudiantes no universitarios	Europea	724	52,91	-15,96	0,000
	Bereber	649	66,70		
Puntuación total	Europea	817	18,49	-13,23	0,000
	Bereber	766	23,11		
Creencias del rol del hombre/padre de familia	Europea	783	18,37	-19,42	0,000
	Bereber	734	25,24		
Creencias del rol de la mujer/madre de familia	Europea	821	16,49	-10,06	0,000
	Bereber	774	18,92		

Por último, se realizó un análisis multivariado de covarianza (Man-cova) tomando como factores el sexo y la procedencia cultural, siendo las variables dependientes las creencias sobre género en estudiantes de ESO y bachillerato, creencias del rol del hombre/padre de familia, creencias del rol de la mujer/madre de familia y las características de hombres y mujeres. Como medida del tamaño del efecto se utilizó el coeficiente eta cuadrado parcial (η_p^2), ya que es uno de los procedimientos más utilizados dentro

de la investigación educativa (Sun *et al.*, 2010). Los datos indican que hay un efecto de interacción estadísticamente significativo entre sexo y procedencia cultural, [λ Wilks = 0,966, $F_{(4, 1065)} = 10,38$; $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,25$; tamaño del efecto pequeño] siendo los chicos bereberes los que obtienen las mayores puntuaciones y las menores, las chicas europeas. En cuanto a las *creencias del rol del hombre/padre de familia*, los datos indican que existen diferencias significativas en la interacción sexo y procedencia cultural [$F_{(4, 1065)} = 17,94$; $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,23$; tamaño del efecto pequeño], siendo de nuevo los chicos de cultura bereber los que obtienen las mayores puntuaciones y las chicas europeas, las más bajas. En relación con las *creencias del rol de mujer/madre de familia* [$F_{(4, 1065)} = 2,74$; $p > 0,005$; $\eta_p^2 = 0,10$; tamaño del efecto pequeño], y en las *características de hombres y mujeres* [$F_{(4, 1065)} = 0,462$; $p > 0,005$; $\eta_p^2 = 0,25$; tamaño del efecto pequeño] no se observan diferencias significativas en la interacción sexo y procedencia cultural, aunque siguen la misma tendencia que los resultados anteriores: los chicos bereberes son los que puntúan más alto en los dos factores, y las medias más bajas las obtienen las chicas de procedencia europea (tabla 4).

Tabla 4

Creencias de género en función de las variables sexo y procedencia cultural

Factores	Etnia	Sexo	M	F	P
Creencias sobre género en estudiantes no universitarios Puntuación total	Europea	Hombre	56,81	8,23	0,004
		Mujer	48,40		
	Bereber	Hombre	73,05		
		Mujer	61,18		
Creencias del rol del hombre/padre de familia	Europea	Hombre	20,07	17,94	0,000
		Mujer	16,37		
	Bereber	Hombre	26,21		
		Mujer	19,75		
Creencias del rol de la mujer/madre de familia	Europea	Hombre	17,88	2,74	0,098
		Mujer	15,61		
	Bereber	Hombre	24,78		
		Mujer	21,56		
Características de mujeres y hombres	Europea	Hombre	17,35	0,462	0,497
		Mujer	15,13		
	Bereber	Hombre	19,75		
		Mujer	18,03		

Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este estudio ha sido conocer las creencias sobre los estereotipos de género del alumnado adolescente que vive en un contexto multicultural, como paso previo para implementar programas de prevención o de intervención para modificar las creencias de género. Aunque estudios recientes muestran que los/as adolescentes están más comprometidos con la igualdad (García Pérez *et al.*, 2010; Pastor y Marrucci, 2015), los datos obtenidos concluyen que los chicos presentan ideas más estereotipadas que las chicas, datos coincidentes con los estudios de Colás y Villaciervos (2007) y Pozo *et al.* (2010). Se requiere seguir profundizando en esta línea, ya que como evidencian autores como Garaigordobil y Aliri (2011), Esteban-Ramiro y Fernández-Montaña (2017), Madolell *et al.* (2020), y León y Aizpurúa (2020), en sus investigaciones sobre el sexismo hostil y benevolente, las creencias que presentan los varones sexistas hostiles tienden a definirse con adjetivos instrumentales asociados a la masculinidad y las mujeres sexistas hostiles, con características asociadas a la feminidad.

De forma detallada, en relación con las creencias del hombre/padre de familia, los chicos responden con patrones sociales de masculinidad, es decir, consideran que los hombres no deben llorar en público, no tienen que mostrar sus sentimientos y debilidades, y deben mantener a su familia. Estos resultados están en la línea de los obtenidos por Amurrio *et al.* (2012), que concluyen que los estereotipos de género están muy arraigados entre los jóvenes, lo que impide relaciones de igualdad social entre los/as adolescentes.

También se observan ideas estereotipadas sobre el rol de la mujer entre los/as estudiantes, que desvelan su carácter de construcción social desarrolladas en el tiempo. Así, el alumnado considera que la mujer está más preparada para las tareas domésticas, que una buena madre debe dedicarse exclusivamente a su familia y que esto es incompatible con un trabajo fuera de casa. Estos resultados coinciden con los estudios de Sánchez Álvarez (2008) y Pozo *et al.* (2010), quienes concluyen que a la mujer se le asocia con ciertas cualidades, desde el principio de los tiempos, como saber criar a sus hijos/as, ser más sensibles que los hombres, ser más hábiles para unas tareas que para otras y estar más capacitadas para el cuidado de enfermos.

Por esto, siguiendo con el planteamiento de Sánchez Álvarez (2008), si se quiere prevenir la violencia de género se hace necesario detectar, desde la etapa escolar, las creencias del alumnado para poder modificar las actitudes que potencian la desigualdad entre chicos y chicas.

Analizados los datos en función de la cultura de procedencia del alumnado encuestado, los datos indican que los chicos bereberes presentan las ideas más estereotipadas en cuanto a las características de hombres

y mujeres, y les siguen los hombres europeos. La misma tendencia se halla en relación con las creencias sobre el rol de la mujer/madre de familia y las características típicas de hombres y mujeres. Estas diferencias pueden atribuírseles al papel de la familia (Alemany *et al.*, 2019) y al contexto cultural donde se desenvuelve el joven, transmitiendo una visión sexuada de la mujer/hombre que conlleva creencias y actitudes sexistas desde las primeras etapas del desarrollo del niño y que, tal como lo evidencian Pozo *et al.* (2010), los adolescentes están siendo educados en roles de género tradicionales, donde un rol (el hombre) domina sobre el otro (la mujer). Garaigordobil y Aliri (2011) también concluyen respecto a la importancia de los modelos parentales y su influencia en la transmisión de actitudes sexistas en hijos e hijas. Esto viene a confirmar como los/as jóvenes reciben un tipo de influencias culturales alejadas del concepto de igualdad y de criterios y valores educativos, que refuerzan estereotipos de género tradicionales y sexistas que mantienen la subordinación de la mujer y las relaciones de violencia dentro de la pareja (López Pla, 2017; Dalouh y Soriano, 2020).

Además, los datos indican que la interacción entre sexo y procedencia cultural influye en las creencias de los estereotipos de género que coincide con investigaciones realizadas en este contexto con población universitaria (Madolell *et al.*, 2020). Así, puede considerarse que la procedencia cultural de las familias tiene gran influencia en el desarrollo de actitudes y los valores hacia hombres y mujeres. El papel diferenciador entre sexos ha existido en todos los tiempos y en todas las sociedades; aunque se lucha por la igualdad, este cambio no es tan fácil, sobre todo en culturas con creencias religiosas rígidas acostumbradas a mantener muy delimitada las funciones de cada género. En la investigación de Sánchez y Mesa (2002), se observa que existen grandes diferencias entre el rol de la mujer en el grupo cultural de procedencia europea y el de origen bereber, considerando que en la mujer cristiana existe menos discriminación hacia la mujer que en la cultura musulmana. Estos autores afirman que la mujer musulmana ha vivido más vinculada al hombre, primero al padre y después al marido, siendo el papel de la mujer relegado al ámbito de la casa y al cuidado de sus hijos e hijas. Aunque este grupo cultural alega que la situación de la mujer ha cambiado mucho, la situación de diferenciación entre sexos se mantiene. Estas ideas coinciden con los resultados hallados en esta investigación, donde los chicos y chicas de procedencia bereber y religión musulmana responden con ideas más estereotipadas hacia los roles de género que los/as jóvenes de procedencia europea. Entonces, puede concluirse que el cambio en el rol de la mujer no evoluciona igual, pues está íntimamente relacionado con los contextos culturales donde se socializan los jóvenes.

Por esto, se considera que el sistema de creencias es clave en la aparición del sexismo, discriminando a las mujeres y legitimando, y, en algunos casos, la utilización de la violencia, siendo considerado una de las principales causas que mantienen las desigualdades (Garaigordobil y Aliri, 2011). Así, con el alumnado que plantea creencias estereotipadas debe intervenir para modificar estas ideas erróneas sobre el género ya que conducen a actitudes sexistas hacia las mujeres y a la desigualdad de género. Estudios recientes (García Cueto *et al.*, 2015; Garaigordobil y Aliri, 2011; García *et al.*, 2009), han evidenciado las relaciones directas entre sexismo y violencia física y verbal hacia las mujeres.

Para finalizar, puede concluirse que los chicos tienen más arraigados los estereotipos de género que las chicas, siendo en ambos casos elevada su interiorización. Por tanto, aunque de forma tenue o débil, se observan diferencias entre sexos en la interiorización de los estereotipos de género, los adolescentes parecen mantener más consolidados los estereotipos de género que las adolescentes.

Esto hace pensar en la necesidad de trabajar desde edades tempranas en el ámbito escolar enseñando modelos adecuados, ya que en esta etapa se producen cambios muy significativos en la identidad de género, y comienzan a establecerse las primeras relaciones de pareja (Pozo *et al.*, 2010). Por ello, debe seguirse profundizando en este asunto y diseñando acciones educativas basadas en la prevención para que puedan utilizarse en el aula en las distintas etapas educativas.

Agradecimientos

Este trabajo se realizó en desarrollo del Convenio de Colaboración entre la Consejería de Educación y Colectivos Sociales de la Ciudad Autónoma de Melilla y la Universidad de Granada, en un proyecto de investigación y formación sobre prevención de la violencia de género.

Referencias

- Alemany Arrebola, I., González Gijón, G., Ruiz Garzón, F. y Ortiz Gómez, M. M. (2019). La percepción de los adolescentes de las prácticas parentales desde la perspectiva de género. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 33, 125-136. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.33.09
- Alemany, I. y Mesa, M. C. (2012). Las relaciones intergrupales y su relación con las actitudes, estereotipos y prejuicios. En I. Alemany, M. Á. Jiménez y S. Sánchez (coords.), *Formación del profesorado para la diversidad cultural* (pp. 63-84). La Muralla.

- Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E. y Del Valle, A. (2012). Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes. En *XVII Congreso de Estudios Vascos: Innovación para el progreso social sostenible* (pp. 227-248).
- Azorín Abellán, C. M. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 45-60. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48715
- Berkel, L. A., Vandiver, B. J. y Bahner, A. D. (2004). Gender role attitudes, religion and spirituality as predictors of domestic violence attitudes in white college students. *Journal of College Student Development*, 45(2), 119-133. <https://doi:10.1353/csd.2004.0019>
- Blum, R. W., Mmari, K. y Moreau, C. (2017). It begins at 10: How gender expectations shape early adolescence around the world. *Journal of Adolescent Health*, 61(4), S3-S4. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.07.009>
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Chávez, M. E., Vázquez, V. y De la Rosa, A. (2007). El chisme y las representaciones sociales de género y sexualidad en estudiantes adolescentes. *Perfiles Educativos*, 29(115), 21-48. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v29n115/n115a3.pdf>
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321895004>
- Correa, F., García y Barragán, L. F. y Saldívar, A. (2013). Estereotipo de paternidad e identidad de género en adolescentes de la ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología* 6(1), 41-50. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.6105>
- Croft, A., Atkinson, C., Sandstrom, G., Orbell, S. y Aknin, L. (2020). Loosening the GRIP (Gender Roles Inhibiting Prosociality) to promote gender equality. *Personality and Social Psychology Review*, 25(1), 66-92. <https://doi.org/10.1177/1088868320964615>
- Cubillas, M. J., Abril, E., Domínguez, S. E., Román, R., Hernández, A. y Zapata, J. (2016). Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México. *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 12(2), 217-230. <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-9998.2016.0002.04>
- Dalouh, R. y Soriano Ayala, E. (2020). La educación en valores como prevención de la violencia en parejas adolescentes en entornos transculturales. *Publicaciones*, 50(1), 61-81. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15345>
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: theory and application*. Sage Publication.

- Díaz-Aguado, M. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del Psicólogo*, 84, 35-44.
- Díaz-Aguado, M. J. y Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23(2), 252-259. <http://www.psicothema.com/pdf/3879.pdf>
- Eagly, A. H. y Wood. W. (2016). Social role theory of sex differences. En A. Wong, M. Wickramasinghe, R. Hoogland y N. A. Naples (eds.), *The Wiley Blackwell Encyclopedia of gender and sexuality studies* (pp. 1-3). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118663219.wbegs183>
- Eisend, M. (2019). Gender roles. *Journal of Advertising*, 48(1), 72-80. <https://doi.org/10.1080/00913367.2019.1566103>
- Esteban-Ramiro, B. y Fernández-Montaño, P. (2017). ¿Actitudes sexistas en jóvenes?: exploración del sexismo ambivalente y neo-sexismo en población universitaria. *Femeris*, 2(2), 137-153. <https://doi.org/10.20318/femeris.2017.3762>
- Ferrer, V., Bosch, E. M., Ramis, M. C., Torres, G. y Navarro, C. (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja: creencias y actitudes en estudiantes universitarios/as. *Psicothema*, 18(3), 359-366.
- Gallego Henao, A. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(35), 32-345. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/364>
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 331-350. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.998>
- García Cueto, E., Rodríguez Díaz, F. J., Bringas Molleda, C., López Cepero, J., Paíno Quesada, S. y Rodríguez-Franco, L. (2015). Development of the gender role attitudes scale (GRAS) amongst young Spanish people. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(1), 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2014.10.004>
- García, P., Palacios, M. S., Torrico, E. y Navarro, Y. (2009). *El sexismo ambivalente ¿un predictor de maltrato?* Asociación Latinoamericana de Psicología Jurídica y Forense. <http://psicologiajuridica.org/psj210.html>
- García-Pérez, R., Ruiz-Pinto, E. y Rebollo-Catalán, Á. (2016). Preferencias relacionales de género en el contexto escolar: una nueva medida para el diagnóstico de relaciones de género en educación. *RELIEVE*, 22(1). <http://dx.doi.org/0.7203/relieve.22.1.6877>
- García Pérez, R., Rebollo, M. A., Buzón, O., González Piñal, R., Barragán, R. y Ruíz Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217-232.

- Hartog, G. y Ríos Marín, M. E. (2003). En la ley de la selva, los hombres ganan... En la búsqueda de la justicia, las mujeres esperan. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 13(2), 127-147.
- Instituto Nacional de Estadística, España (INE). (2021). *Nomenclátor: Población del Padrón Continuo por Unidad Poblacional a 1 de enero*. <https://www.ine.es/nomen2/index.do?accion=busquedaDesdeHome&nombrePoblacion=melilla&x=0&y=0>
- Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J. A., Murga, M. A. y Téllez, J. A. (2006). Educación, diversidad de los más capaces y estereotipos de género. *RELIEVE*, 12(2), 261-287. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_5.htm
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill Interamericana.
- Lameiras, M. (2004). El sexismo y sus dos caras: de la hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de Sexología*, (8), 91-102.
- León, C. M. y Aizpurúa, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios? Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XX1*, 23(1), 275-296. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23629>
- León, O. G. y Montero, L. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación*. (4.ª ed.). McGraw-Hill.
- López Pla, M. (2017). *Prevención de la violencia de género en el noviazgo. Influencia de las nuevas tecnologías y diseño de una guía de prevención escolar*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lorence, B. (2007). *Procesos de socialización parental con adolescentes de familias en situación de riesgo psicosocial*. Fundación Acción Familiar.
- Madolell, R., Gallardo, M. A. y Alemany, I. (2020). Los estereotipos de género y actitudes sexistas de los estudiantes universitarios en un contexto multicultural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 284-303. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8148>
- Martínez-Marín, M. D., Martínez, C. y Paterna, C. (2020). Gendered self-concept and gender as predictors of emotional intelligence: A comparison through of age. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 40(9), 4205–4218. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00904-z>
- Masanet, M. J. (2016). Pervivencia de los estereotipos de género en los hábitos de consumo mediático de los adolescentes: drama para las chicas y humor para los chicos. *Cuadernos.info*, 39, 39-53. <https://doi:10.7764/cdi.39.1027>
- Merma-Molina, G., Gavilán-Martín, D., Molina Motos, D. y Urrea-Solano, M. (2021). El impacto de los roles de género en las actitudes sexistas de los adolescentes, en el ámbito escolar. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 73(2), 113-131. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.81390>

- Morales, P. (2011). *Cuestionarios y escalas*. Universidad Rafael Landívar. <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Cuestionariosyescalas.pdf>
- Mosteiro García, M. J. y Porto Castro, A. M. (2017). Análisis de los estereotipos de género en alumnado de formación profesional: diferencias según sexo, edad y grado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 151-165. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.257191>
- Mullender, A. (2000). *La violencia doméstica. Una nueva visión de un viejo problema*. Paidós.
- Musitu, G. y García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.
- Navas, M. J. (2001). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. UNED.
- Padilla, T., Sánchez García, M., Martín Berrido, M. y Moreno, E. (1999). Análisis de los estereotipos sexistas en una muestra de estudiantes de cc. De la Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 127-147.
- Palacios, S. y Rodríguez Vidal, I. (2009). Sexismo, hostilidad y benevolencia. Género y creencias asociadas a la violencia de pareja. En *xvii Congreso de Estudios Vascos: Innovación para el progreso social sostenible*. <https://www.eusko-ikaskuntza.eus/es/publicaciones/sexismo-hostilidad-y-benevolencia-genero-y-creencias-asociadas-a-la-violencia-de-pareja/art-22158/>
- Pastor Gil, L. y Marrucci, C. (2015). Valores y estereotipos de género presentes en adolescentes italianos y españoles. En Aidipe (ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 443-454). Bubok. <http://aidipe2015.aidipe.org>
- Perry, D. G. y Pauletti, R. E. (2011). Gender and adolescent development. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 61-74. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00715.x>
- Pozo, C., Martos, M. J. y Alonso, E. (2010). ¿Manifiesta actitudes sexistas el alumnado de Enseñanza Secundaria? *Electronic Journal Psychology of Research in Educational*, 8(2), 541-560.
- Rebollo-Catalán, Á., Ruiz-Pinto, E. y García-Pérez, R. (2017). Preferencias relacionales en la adolescencia según el género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 58-72. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1022>
- Recio, P., Cuadrado, I. y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la escala de detección de sexismo en adolescentes (DSA). *Psicothema*, 19(3), 522-528.
- Saldívar, A., Díaz, R., Reyes, N. E., Armenta, C., López, F., Moreno, M., Romero, A., Hernández, J. E. y Domínguez, M. (2015). Roles de

género y diversidad: validación de una escala en varios contextos culturales. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(3), 2124-2147. [https://doi.org/10.1016/s2007-4719\(16\)30005-9](https://doi.org/10.1016/s2007-4719(16)30005-9)

- Sánchez Álvarez, P. (2008). *Prevención de la violencia contra la mujer. Estudio de las actitudes sexistas en la Región de Murcia en el alumnado no universitario*. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación; Secretaría General Servicio de Publicaciones y Estadística.
- Sánchez, S. y Mesa, M. C. (2002). *Los relatos de convivencia como recurso didáctico*. Aljibe.
- Sánchez, S. y Rojas, G. (2000). Contribuciones de la multiculturalidad a la cultura de paz. Una visión desde el Campus de Melilla. En F. J. Rodríguez (ed.), *Cultivar la paz. Perspectivas desde la Universidad de Granada* (pp. 259-261). Eirene.
- Sánchez Fernández, S., Mesa Franco, M. C., Seijo Martínez, D., Alemany Arrebola, I., Rojas Ruiz, G., Ortiz Gómez, M. M., Herrera Torres, L., Gallardo Vigil, M. A. y Fernández Bartolomé, A. M. (2010). *Convivencia escolar y diversidad cultural. Estudio sobre la convivencia escolar en centros educativos de Melilla*. Ministerio de Educación de España.
- Sola, A., Martínez, I. y Meliá, J. L. (2003). El cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG): elaboración y estudio psicométrico. *Anuario de Psicología*, 34(1), 101-123.
- Sun, Sh., Pan, W. y Wang, L. L. (2010). A comprehensive review of effect size reporting and interpreting practices in academic journals in education and psychology. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 989-1004. <https://doi.org/10.1037/a0019507>
- Torres, L. L. (2018). *Interiorización de los estereotipos de género en la sociedad argentina y el ideal de belleza en los mensajes publicitarios. Estudio transversal en 4 rangos de edad que abarca de los 18 a los 49 años* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/9c2194a7-45ad-4e63-9a73-32d2e4960270>
- Ursini, S. y Ramírez, M. (2017). Equidad, género y matemáticas en la escuela mexicana. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 213-234. <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce211.232>
- Vázquez, C. y Martínez, M. C. (2008). Factores implicados en el cambio de los estereotipos: variables endógenas y exógenas. *Anales de Psicología*, 24(1), 33-41.
- Yoshioka, M. R., DiNoia, J. y Ullah, K. (2000). Attitudes toward marital violence. *Violence Against Women*, 7, 900-926.



Aprendizaje y educación temprana en México: un estudio de descomposición de factores 2012–2018

Learning and Early Education in Mexico:
A Factor Decomposition Study 2012-2018

Aprendizagem e na educação infantil no México:
um estudo de decomposição de fatores 2012–2018

Sara Nohemí Cortez-Soto* 

Jorge Omar Moreno-Treviño** 

Para citar este artículo: Cortez-Soto, S. N. y Moreno-Treviño, J. O. (2024). Aprendizaje y educación temprana en México: un estudio de descomposición de factores 2012–2018. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 185-217. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-14685>

Recibido: 25/10/2021
Evaluado: 25/08/2022



pp. 185-217

N.º 90

185

* Facultad de Economía, Universidad Autónoma de Nuevo León, México. scortezs@uanl.edu.mx.
** Facultad de Economía, Universidad Autónoma de Nuevo León, México. jorge.morenotr@uanl.edu.mx.

Resumen

El presente trabajo muestra la importancia de la educación temprana en México y la diferencia en el efecto de la educación preescolar sobre el rendimiento académico de los alumnos entre 2012 y 2018. Se identifica el sesgo de selección que existe entre asistir y no asistir a preescolar y se corrige (Heckman, 1979), permitiendo contar con estimadores insesgados y consistentes de los coeficientes asociados a factores que contribuyen a explicar el rendimiento académico. Usando los datos de PISA 2012 y 2018 para México, se identifican los efectos tratamiento ATE, ATT y ATU (efecto tratamiento promedio, efecto tratamiento promedio sobre los tratados, efecto tratamiento promedio sobre los no tratados) que permiten conocer la brecha en el rendimiento escolar de alumnos con preescolar y sin este. Finalmente, tomando el sesgo de selección de la muestra y basados en esto, se puede realizar una extensión a la descomposición Oaxaca-Blinder (1973), la cual, además de analizar el efecto dotación y producción en la brecha de rendimiento, permite agregar otro efecto, llamado "efecto sesgo de selección" (Mulligan y Rubinstein, 2008; Beblo *et al.*, 2003; Dolton y Makepeace, 1986).

Palabras clave

econometría; educación preescolar; brecha educativa; igualdad de oportunidades educativas; educación matemática

Keywords

econometrics; preschool education; educational gap; equal educational opportunities; mathematics education

Abstract

The following paper shows the importance of early education in Mexico and the effect of preschool level on students' academic performance from 2012 to 2018. In this way, it is identified the selection bias between attending and not attending the preschool level and it is corrected (Heckman, 1979), enabling the estimation of unbiased and consistent coefficients associated with the factors that contribute to explaining students' academic performance. Using PISA 2012 and 2018 for Mexico, the treatment effects identified are estimated: ATE, ATT, and ATU (average treatment effect, average treatment effect on the treated, average treatment effect on the untreated) that allow knowing the gap between the student's academic performance who attended preschool level and the ones who did not. Finally, once the selection bias is identified, an extension of the decomposition Oaxaca-Blinder (1973), which is performed to analyze the effect of endowment and production on the academic performance gap. It allows identifying another effect called the "effect of the selection bias" (Mulligan & Rubinstein, 2008; Beblo *et al.*, 2003; Dolton & Makepeace, 1986).

Resumo

Este artigo mostra a importância da educação infantil no México e a diferença no efeito da educação pré-escolar no desempenho acadêmico dos alunos entre 2012 e 2018. Desta forma, identifica-se o viés de seleção que existe entre frequentar e não frequentar ao pré-escolar, e se corrige (Heckman, 1979), permitindo contar estimadores imparciais e consistentes dos coeficientes associados a fatores que contribuem para explicar o desempenho acadêmico. Usando os dados do PISA 2012 e 2018 para o México, são identificados os efeitos do tratamento ATE, ATT e ATU (efeito médio do tratamento, efeito médio do tratamento nos tratados, efeito médio do tratamento nos não tratados) que permitem conhecer a lacuna no desempenho escolar dos alunos com e sem pré-escolar. Finalmente, tomando o viés de seleção da amostra e com base nisso, pode-se fazer uma extensão à decomposição de Oaxaca-Blinder (1973), que, além de analisar o efeito de dotação e produção na lacuna de realização, permite adicionar outro efeito, que é chamado de "efeito de viés de seleção" (Mulligan e Rubinstein, 2008; Beblo *et al.*, 2003; Dolton e Makepeace, 1986).

Palavras-chave

econometria; educação pré-escolar; lacuna educacional; igualdade de oportunidades educacionais; educação matemática

Introducción

El capital humano y la educación básica son herramientas fundamentales para asegurar el desarrollo económico de un país y el bienestar de quienes lo habitan, a largo plazo, tal como lo demuestran los trabajos seminales de Schultz (1961), Becker (1964) y Lucas (1988).

Al respecto del estudio de los fundamentos del capital humano, un hallazgo fundamental de las ciencias sociales en las últimas décadas ha sido la importancia de la educación inicial y temprana en el desarrollo humano personal a corto y largo plazo, particularmente en los infantes.

Durante los últimos treinta años, la investigación y las políticas en el campo de la educación de la primera infancia se han vuelto cada vez más visibles debido a: (1) los avances en las neurociencias que muestran que la primera infancia es una etapa crítica en el desarrollo del cerebro (Shonkoff y Phillips, 2000; Heckman, 2007; Cunha *et al.*, 2010); (2) los estudios que muestran un impacto positivo de los programas para la primera infancia en el desarrollo futuro de las personas (Barnett, 1985, 1995, 2008; Knudsen *et al.*, 2006; Heckman *et al.*, 2013; Phillips *et al.*, 2017; Rea y Burton, 2019); (3) el análisis de costo/beneficio de los programas de educación para la primera infancia (Aos *et al.*, 2004; Belfield, 2006; Heckman, 2000; Heckman *et al.*, 2010; Lee *et al.*, 2012; Karoly, 2012); y (4) el impacto potencial de la educación de la primera infancia en la reducción de las desigualdades educativas (Brooks-Gunn, 2003). Estos avances han llevado a los formuladores de políticas de todo el mundo a poner mayor énfasis en ampliar el acceso a la atención y educación de la primera infancia y, al mismo tiempo, mejorar la calidad de estos programas, especialmente para aquellos que se dirigen a niños de familias de bajos ingresos.

Así, brechas sustanciales entre los entornos de los niños favorecidos y los de los niños desfavorecidos plantean serias preocupaciones sobre las perspectivas de vida de los desfavorecidos niños y su movilidad social. En esta línea de estudio, un gran cuerpo de investigación ha documentado cómo las diferencias en los entornos prenatales y los ambientes durante la primera infancia, como la salud materna, la calidad de la crianza y los ingresos familiares desempeñan un papel fundamental en el desarrollo infantil y pueden sustancialmente afectar los resultados de su vida posterior (Heckman, 2008; OECD, 2009; Heckman *et al.*, 2010; Nelson y Sheridan, 2011; Heckman y Karapakula, 2019). Entre esos impactos importantes y a largo plazo, se incluyen dimensiones como la salud y la esperanza de vida (Felitti *et al.*, 1998; Poulton *et al.*, 2002; Centre on the Developing Child, 2010; Aizer *et al.*, 2016; Hoynes *et al.*, 2016; Psacharopoulos y Woodhall, 2017), logros en la educación (Duncan y Magnuson, 2013), empleo e ingresos (Almond y Currie, 2011; Caspi *et al.*, 2016; Valdés, 2018), y los delitos cometidos por jóvenes y adultos (Fergusson *et al.*, 2005; Drake, 2012).

Si bien los estudios anteriores han destacado el hecho de que las intervenciones tempranas no solo promueven la eficiencia económica, sino que también reducen la desigualdad a lo largo de la vida (Heckman, 2006; Heckman y Mosso, 2014), pocos trabajos han documentado sistemáticamente si las intervenciones en la primera infancia en entornos de países en vías de desarrollo pueden reducir las brechas en logros tempranos de educación como lo muestra la evidencia en Estados Unidos (Heckman *et al.*, 2010; Duncan y Magnuson, 2013; Heckman *et al.*, 2010; Heckman y Corbin, 2016).

En el caso específico del estudio del impacto de la educación temprana sobre habilidades y logros escolares en países en vías de desarrollo, Jung y Hassan (2014) encuentran como resultado del acceso a educación inicial reducciones significativas en las brechas de logros para Indonesia entre 2009 y 2010.

De igual manera, Singh (2013) revela que la brecha en los resultados de las pruebas académicas en India se explica por la asistencia a preescolar público o privado.

Por otra parte, una vez que las características del estudiante se contemplan, Sammons *et al.* (2014) demostraron que a los once años de edad el efecto del preescolar persiste en el rendimiento escolar, aunque modestos, representan un aumento significativo a largo plazo, indicando así que asistir al preescolar tiene un impacto persistente y positivo en el rendimiento educativo.

En esta misma área, el estudio de Cortázar (2015) encuentra que en Chile existe evidencia de efectos positivos en los logros académicos de estudiantes de cuarto año asociados a haber tenido acceso a educación inicial.

Finalmente, en un estudio más reciente para México y utilizando la Evaluación Internacional de Alumnos (Programme for International Student Assessment [PISA]) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Moreno y Cortez (2020) muestran que la educación preescolar tiene un efecto positivo y significativo en el rendimiento académico de los alumnos que asisten tanto a escuelas públicas como privadas, en México. Aunado a esto, se encuentra que la educación preescolar reduce la brecha de rendimiento entre ambos tipos de escuela, investigación acorde con aquella en la que se afirma que intervenir a temprana edad en la educación de los niños genera un impacto a largo plazo en la formación de capital humano.

En México, los indicadores de aprendizaje de los estudiantes que no cursaron educación preescolar son inferiores a aquellos que tienen la oportunidad de cursar educación preescolar (OCDE, 2010). Los resultados PISA 2012 muestran la desventaja relativa que presenta México en rendimiento educativo en comparación con países desarrollados y en vías de desarrollo (OCDE, 2013).

De acuerdo con los resultados de PISA 2015, México obtuvo un desempeño menor al promedio de los países miembros de la OCDE de alrededor de 75 puntos en las tres áreas que se evalúan. En este año, de los setenta países participantes, las puntuaciones de los estudiantes mexicanos se ubicaron en el lugar 58 en Ciencias, 55 en Lectura y 56 en Matemáticas, es decir, más de 25 posiciones por debajo del promedio de la OCDE.

En este caso, Martínez y Silva (2016) muestran que los resultados de México son incluso inferiores a los de otros países de Latinoamérica (Uruguay, Costa Rica y Colombia). Aunque en algunos ciclos se han producido avances, los datos siguen siendo desalentadores. Entre el 2000 y 2015, el promedio en el área de Matemáticas tuvo un modesto incremento, sin embargo, en Ciencias disminuyó, y en Lectura prácticamente no varió (OCDE, 2016).

Dado el contexto anterior, identificar cómo factores del entorno del estudiante (personales, familiares y escolares) inciden en su rendimiento educativo, así como conocer cuáles de estos factores, a muy temprana edad, generan una desigualdad en el aprendizaje entre alumnos de un mismo país, estado, escuela e incluso salón de clases, son de vital importancia para así, de manera informada, diseñar mejores estrategias de política educativa.

El presente trabajo analiza la importancia de la educación temprana en México y la diferencia en el efecto de la educación preescolar sobre el rendimiento académico de los alumnos comparando los cambios entre 2012 y 2018. En particular, se identifica el sesgo de selección (Heckman, 1979) que existe entre asistir y no asistir a preescolar, y se corrige permitiendo contar con estimadores insesgados y consistentes de los coeficientes asociados a factores que contribuyen a explicar el rendimiento académico. Usando los datos de PISA 2012 y 2018 para México se identifican los efectos tratamiento promedio (*average treatment effect* [ATE]), efecto tratamiento promedio sobre los tratados (*average treatment on the treated* [ATT]) y efecto tratamiento promedio sobre los no tratados (*average treatment on the untreated* [ATU]) que permiten conocer la brecha en el rendimiento escolar de alumnos con preescolar y sin este. Finalmente, tomando el sesgo de selección de la muestra y basados en esto, se puede realizar una extensión a la descomposición Oaxaca-Blinder (1973), la cual, además de analizar el efecto dotación y producción en la brecha de rendimiento, permite agregar otro efecto, llamado “efecto sesgo de selección” (Mulligan y Rubinstein, 2008; Beblo *et al.*, 2003; Dolton y Makepeace, 1986).

Usando esta metodología, el presente estudio permite identificar la importancia que la educación temprana adquiere a través de los años, así como sus efectos específicos sobre el rendimiento académico de los

alumnos en México. De esta manera, la investigación busca proveer respuestas y evidencia a cuestionamientos como: ¿la brecha por el impacto de la educación preescolar en los rendimientos de los alumnos en México ha aumentado en los últimos años?, ¿Cuál es el tamaño de ese impacto?, ¿Cuánto de ese incremento en la brecha de rendimiento educativo se debe al acceso a preescolar y cuánto a cambios en los factores de contexto de los estudiantes?, ¿Seguirán siendo los factores del entorno familiar del estudiante los que mayor aportan a esta brecha de rendimiento educativo?

Datos y contexto: PISA 2012 y PISA 2018

PISA es una prueba que evalúa la capacidad que han adquirido los alumnos que están próximos a finalizar la educación básica para desarrollar habilidades necesarias que les permitan introducirse al nivel medio superior y a los retos de una futura vida laboral. Esta prueba se aplica cada 3 años y utiliza muestras representativas por país de entre 4500 y 10 000 estudiantes.

La OCDE, en el documento de *Resultados de México PISA 2012*, señala que uno de los grandes desafíos que enfrenta México es acelerar significativamente los ritmos de mejora en los resultados educativos, ya que aún no son suficientes para acercarlo al rendimiento promedio de la OCDE.

Aún bajo la desafiante tarea de incrementar sus rendimientos educativos, México para PISA 2018 continúa con un rendimiento promedio muy inferior de los países miembros de la OCDE, manteniéndose con puntajes similares a los observados en 2012 en cada una de las áreas de conocimiento que maneja la prueba (Lectura, Matemáticas y Ciencias). Aún y cuando transcurrieron seis años, no se mostró ningún tipo de avance en el rendimiento educativo del país.

En la figura 1, México presenta brechas en la puntuación promedio de la prueba PISA 2012 en las tres áreas de conocimiento con diferencias de 86, 72 y 81 puntos en Ciencias, Lectura y Matemáticas, respectivamente, siendo esto acorde con los resultados PISA 2012 presentados por la OCDE.

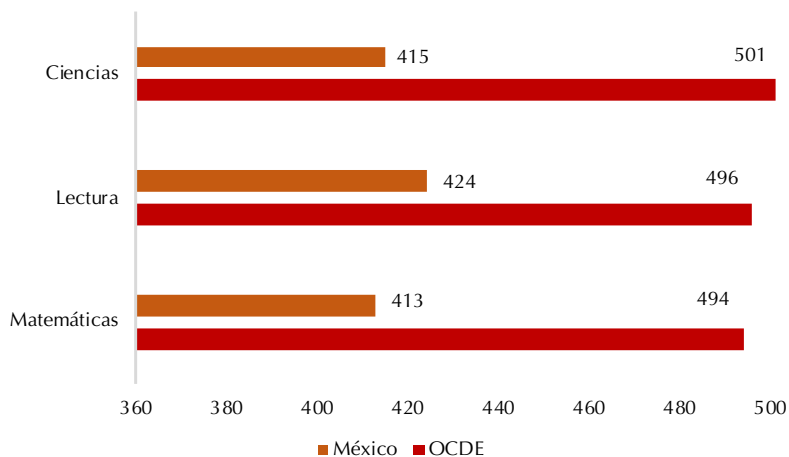


Figura 1

Rendimiento académico promedio por área para México y países miembros de la OCDE, 2012

Nota: elaborada con base en datos de PISA 2012.

En PISA 2018, aunque pareciera que México se acerca al rendimiento promedio de los países miembros de la OCDE, se observa que, en realidad, el propio promedio OCDE ha disminuido con el paso del tiempo (figura 2).

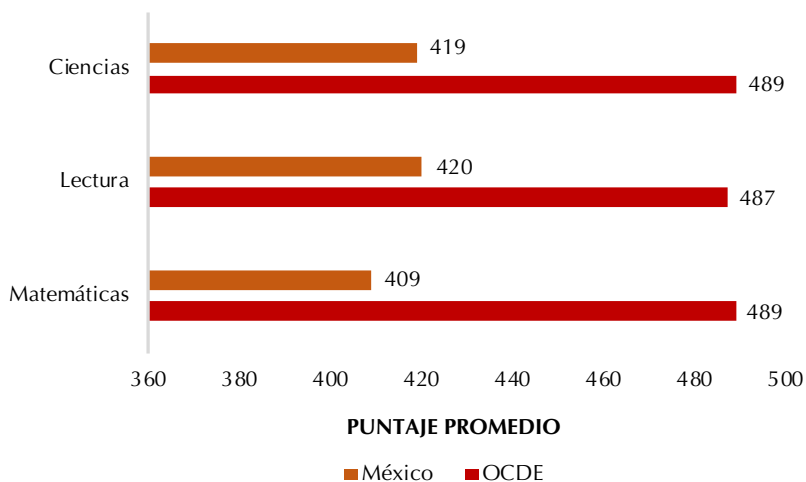


Figura 2

Rendimiento académico promedio por área para México y países miembros de la OCDE, 2018

Nota: elaborada con base en datos PISA 2018.

Las figuras 3 y 4 muestran que alumnos que cursaron preescolar tienen mayor puntaje en todas las áreas del conocimiento evaluadas en PISA 2012, y se mantiene para PISA 2018, en comparación con aquellos alumnos que no cursaron una educación preescolar.

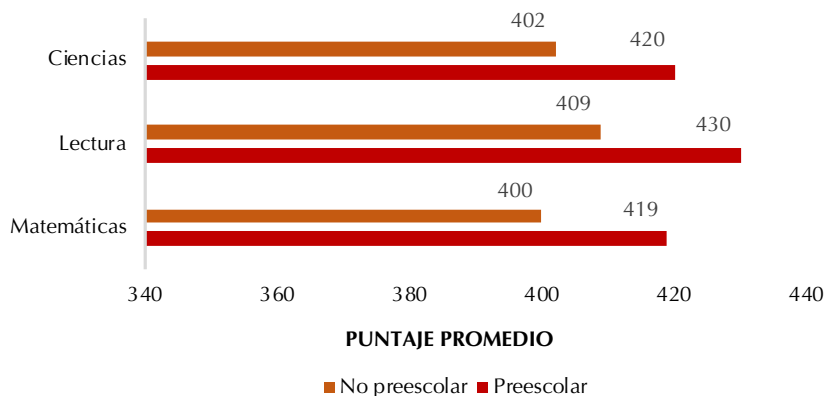


Figura 3

Diferencias por preescolar en el rendimiento académico en México, 2012

Nota: elaborada con base en datos PISA 2012.

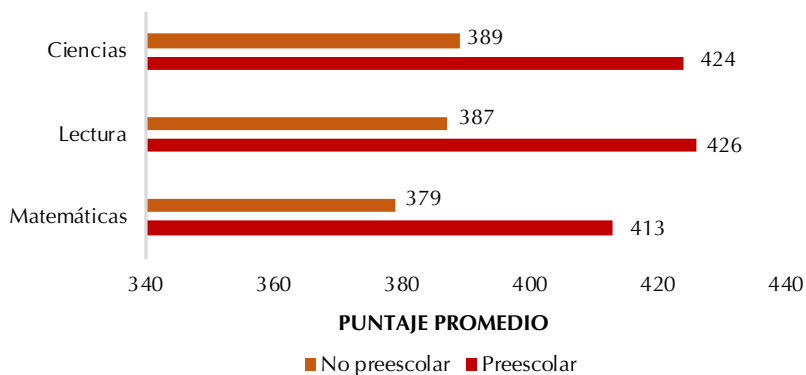


Figura 4

Diferencias por preescolar en rendimiento académico en México, 2018

Nota: elaborada con base en datos PISA 2018.

A continuación, se muestran la evolución en el tiempo (2012-2018) y el desglose de la variable preescolar, y las comparaciones, en este mismo periodo, entre algunas otras variables relevantes para el estudio (tablas 1 y 2).

Tabla 1*Cobertura de preescolar: comparación PISA 2012 vs. 2018*

Composición	PISA 2012	PISA 2018
Género: Mujeres	52,00 %	52,50 %
Cobertura de preescolar	71,80 %	91,60 %
Mujeres con preescolar	36,72 %	48,10 %
Hombres con preescolar	34,28 %	43,50 %
Cobertura de preescolar urbana	61,80 %	76,60 %
Cobertura de preescolar rural	10,00 %	15,00 %

Nota: elaborada con base en datos PISA 2012 y 2018.**Tabla 2***Comparación entre variables de bases de datos PISA 2012 vs. PISA 2018*

Variable	PISA 2012	PISA 2018
Número de observaciones	33 806	7299
Número de observaciones (factor de expansión)	1 326 025	1 477 239
Asistencia a preescolar	72 %	91 %
Rendimientos (valor plausible)		
Matemáticas	413 puntos	409 puntos
Lectura	424 puntos	420 puntos
Ciencias	415 puntos	419 puntos
Diferencia en rendimiento (OCDE - México)		
Matemáticas		
Lectura	81 puntos	80 puntos
Ciencias	72 puntos	67 puntos
	86 puntos	70 puntos
Diferencia en rendimiento (alumnos con preescolar – Alumnos sin preescolar)		
Matemáticas	19 puntos	34 puntos
Lectura	21 puntos	39 puntos
Ciencias	18 puntos	35 puntos

Nota: elaborada con base en datos PISA 2012 y 2018.

Primeramente, se observa cómo el número de observaciones para México en PISA 2018 es menor que PISA 2012, pero, utilizando los factores de expansión, ambas bases de datos tienen observaciones similares. Además, en 2018, el puntaje promedio obtenido en las tres áreas de

conocimiento que se evalúan (valores plausibles) se mantuvo similar al del 2012. Por tanto, en 6 años, México no ha tenido mejoras en el rendimiento educativo.

La asistencia a preescolar aumentó del 2012 al 2018 en casi 20%. En el 2012, el porcentaje de alumnos que no atendieron el nivel preescolar en México fue de cerca del 28%, mientras que en 2018 ese porcentaje disminuyó de manera significativa, porque solo 9% de los estudiantes no atendió el nivel preescolar. Aunque el porcentaje de alumnos que no asisten a preescolar ha disminuido en nuestro país, la brecha en rendimientos entre alumnos que cursan preescolar y los que no, ha aumentado en casi el doble de puntos. En 2012, la brecha era de 19 de puntos, en 2018 aumentó hasta 34 puntos, y generó una diferencia en el tiempo de 15 puntos en Matemáticas. En Lectura, la brecha aumentó de 21 puntos hasta 39 puntos, y provocó una diferencia de 17 puntos; y en Ciencias, la brecha aumentó de 18 puntos hasta 35 puntos, con una diferencia de 17 puntos entre el año 2012 y 2018.

Las tablas 3 y 4 muestran el puntaje promedio obtenido por los estudiantes en Lectura, Ciencias y Matemáticas, en la prueba PISA 2012 y 2018, desglosando por el factor preescolar. Desde el 2012, los alumnos con el beneficio de la educación preescolar obtienen un puntaje mayor en esta prueba, en todas las áreas del conocimiento. Cabe destacar que la brecha en el puntaje promedio entre alumnos con preescolar y sin este ha aumentado con el paso del tiempo. Tan solo en el 2018, la brecha se incrementó el doble para Lectura y Ciencias.

El puntaje promedio, en el año 2012 y 2018, para alumnos con preescolar se ha mantenido para todas las áreas de conocimiento; sin embargo, alumnos que no cursaron preescolar disminuyeron su puntaje promedio durante los siguientes seis años. Es decir, la brecha en el rendimiento educativo se abre desde temprana edad, tras la desigualdad en oportunidades educativas que enfrenta cada niño, considerando sus características personales y familiares. Más aún, no atender educación preescolar está tomando un efecto negativo mayor sobre el rendimiento académico de los estudiantes, en comparación con sus similares que sí cursaron educación preescolar. Por tanto, atender esta problemática que evoluciona con el tiempo se vuelve de suma relevancia para el sistema educativo mexicano.

Tabla 3

Prueba de diferencia de medias en el rendimiento académico por asistencia a preescolar 2012

Variable de aprendizaje	No asistió a preescolar		Asistió a preescolar		Diferencia preescolar		Valor p
	Media	Error est.	Media	Error est.	Asistir-No asistir	Error est.	
Matemáticas	400,00	1,04	419,26	0,61	19,26	1,20	d
Lectura	409,22	1,09	430,15	0,66	20,92	1,28	d
Ciencia	402,63	0,93	420,44	0,57	17,80	1,10	d
n: Muestra	9061		24 397				
N: Expandida	365 015		929 376				

(a) Los estimadores y pruebas estadísticas correspondientes se realizan usando el factor de expansión de la muestra.

Los valores de las variables en cada área son los estimadores de habilidad de cada estudiante en la dimensión estudiada, usando el método de componentes principales y usando todos los reactivos correspondientes a cada evaluación.

Los indicadores de significancia estadística de los coeficientes (valores- p) son: [a] $p < 0,10$ [b] $p < 0,05$ [c] $p < 0,01$ [d] $p < 0,001$.

Nota: elaborada con base en datos PISA 2012.

Tabla 4

Prueba de diferencia de medias en el rendimiento académico, por asistencia a preescolar 2018

Variable de aprendizaje	No asistió a Preescolar		Asistió preescolar		Diferencia preescolar		Valor p
	Media	Error Est.	Media	Error Est.	Asistir - No asistir	Error Est.	
Matemáticas	379,52	3,64	413,31	1,08	33,79	3,80	d
Lectura	387,32	4,24	425,76	1,21	38,44	4,41	d
Ciencia	389,76	3,64	423,83	1,03	34,07	3,78	d
n: Muestra	519		6124				
N: Expandida	112 738		1 232 072				

(a) Los estimadores y pruebas estadísticas correspondientes se realizan usando el factor de expansión de la muestra.

(b) Los valores de las variables en cada área son el puntaje de cada estudiante en la dimensión estudiada usando el máximo valor de todos los valores plausibles y usando todos los reactivos correspondientes a cada evaluación.

(c) Los indicadores de significancia estadística de los coeficientes (valores- p) son: [a] $p < 0,10$ [b] $p < 0,05$ [c] $p < 0,01$ [d] $p < 0,001$.

Nota: elaborada con base en datos PISA 2018.

El puntaje promedio obtenido en Ciencias para los alumnos que cursaron preescolar es el único que ha aumentado de 2012 a 2018, efecto que no ocurrió en Lectura y Matemáticas. Más aún, el puntaje promedio para alumnos que no atendieron preescolar disminuyó de manera considerable en todas las áreas de conocimiento (tabla 5).

Tabla 5

Diferencias de medias entre el rendimiento académico de los alumnos PISA 2018-PISA 2012 por área y preescolar

Área de conocimiento	Preescolar	PISA 2012	PISA 2018	PISA 2018 - PISA 2012	
		Media	Media	Diferencia	Significancia
Ciencias	Con	420,44	423,83	3,39	d
	Sin	402,63	389,76	-12,87	d
Lectura	Con	430,15	425,76	-4,39	d
	Sin	409,22	387,32	-21,9	d
Matemáticas	Con	419,26	413,31	-5,95	d
	Sin	400,00	379,52	-20,48	d

(a) Los estimadores y pruebas estadísticas correspondientes se realizan usando el factor de expansión de la muestra.

(b) Los indicadores de significancia estadística de los coeficientes (valores-*p*) son: [a] $p < 0,10$ [b] $p < 0,05$ [c] $p < 0,01$ [d] $p < 0,001$.

Nota: elaborada con base en datos PISA 2012 y 2018.

Respecto a las características del estudiante, la prueba de diferencias de medias muestra que existe diferencia significativa en la edad de los alumnos que cursan y los que no cursan preescolar; en cuanto al género no se presenta indicios de diferencia entre las mujeres que cursaron preescolar y las que no.

Las diferencias que existen por el factor preescolar en el contexto familiar son por las variables educación de la madre, educación del padre, mamá en casa, activos financieros y activos educativos.

En cuanto a la educación de la madre, el 49 % de aquellas que solo tiene educación básica no envían a sus hijos a preescolar, comparado con un 46 % que deciden sí enviarlos, pero esta diferencia no es significativa. Al contrario, las madres con nivel de estudios medio superior, superior y posgrado, en un porcentaje mayor, deciden que sus hijos deben cursar preescolar en comparación con las que tienen este nivel, pero sus hijos no cursaron preescolar.

Es decir, las madres con mayores grados de estudios decidirán, en su mayor porcentaje, enviar a sus hijos a cursar preescolar. Esto puede ser por diferentes motivos, como; que sus hijos las superen en conocimientos; lleguen más lejos que ellas; que desde niños comiencen a prepararse; o, dado que son madres con buen nivel de estudio, tienen trabajos a los cuales asistir y sus hijos se inscriben en educación temprana para que tengan cuidados en lo que ellas no están presentes.

Los resultados de las diferencias en la educación del padre muestran resultados e interpretación muy similar a los de la educación de la madre: la proporción de alumnos que no van a preescolar es mayor que los que sí lo hacen, cuando sus padres no tienen educación o solo tienen educación básica. La diferencia en proporción es mayor significativamente en los alumnos que asisten a preescolar cuando sus padres tienen educación superior y/o posgrado.

Existen diferencias significativas en las características de la escuela: escuelas con muy buena infraestructura; maestros con maestría; tamaño de la escuela; calidad de los recursos educativos; y el tamaño del salón de clases entre alumnos que cursaron o no el nivel preescolar. Por ejemplo, alumnos que sí cursaron el preescolar asisten a escuelas con mejor infraestructura, con maestros especializados al nivel de maestría, con menos escasez en los recursos educativos y con mayor número de alumnado en ella. Los factores razón alumno/maestro, maestros certificados e infraestructura inadecuada no muestra diferencias entre alumnos con preescolar y sin este (tabla 6).

Del 2012 al 2018, la proporción de mujeres que asisten a preescolar aumentó de 48 % al 52 %. La media de las edades es relativamente menor en el 2018. En este año, cerca del 34 % de los alumnos que no asisten a preescolar tienen madres con nivel educativo medio superior y/o superior, y el 48 % de los alumnos con preescolar tienen madres en nivel medio superior y/o superior. En el 2012, la media fue del 24 % y 39 %, respectivamente. En cuanto a los padres, en el 2018, el 38 % de los alumnos que no asisten a preescolar tienen padres con nivel educativo medio superior y/o superior, y el 41 % de los alumnos que asisten a preescolar tienen padres con nivel de estudio medio superior o superior. En 2012, estos porcentajes fueron del 28 % y 41 %.

Tabla 6

Prueba de diferencias de medias en factores de contexto, por preescolar 2018

Características		No asistió		Asistió		Diferencia		
Contexto	VARIABLES	Media	Error est.	Media	Error est.	Asistió- No asistió	Error est	Valor p
Características del estudiante	<i>Género</i>	0,5239	0,0263	0,5246	0,0072	0,0007	0,0273	
	<i>Edad</i>	15,365	0,0253	15,367	0,0068	0,0017	0,0262	a
	Educación madre:							
	Sin educación	0,1758	0,0257	0,0596	0,0042	-0,1161	0,0260	d
	<i>Básica</i>	0,4922	0,0283	0,4699	0,0076	-0,0223	0,0293	
	<i>Medio superior</i>	0,2295	0,0231	0,2794	0,0066	0,0499	0,0240	b
	<i>Superior/Posgrado</i>	0,1156	0,0165	0,2046	0,0060	0,0890	0,0176	d
Características de la familia	Educación padre:							
	Sin educación	0,1304	0,0211	0,0627	0,0042	-0,0677	0,0215	c
	<i>Básica</i>	0,4987	0,0286	0,4489	0,0077	-0,0498	0,0296	a
	Medio superior	0,2546	0,0255	0,2848	0,0067	0,0302	0,0264	
	Superior/Posgrado	0,1273	0,0165	0,2192	0,0063	0,0918	0,0177	d
	Mamá en casa	0,7564	0,0234	0,8113	0,0056	0,0549	0,0241	b
	Activos Financieros	-0,5510	0,1000	0,0379	0,0301	0,5890	0,1045	d
	Activos educativos	-0,2063	0,0707	0,0335	0,0214	0,2398	0,0739	d
	Recursos digitales	0,7325	0,0262	0,8040	0,0066	0,0714	0,0270	c
	<i>Razón alumno/maestro</i>	32,347	0,9238	33,697	0,2886	1,3500	0,9678	
	<i>Maestros certificados (%)</i>	0,4456	0,0214	0,4139	0,0058	-0,031	0,0222	
Características de la escuela	<i>Maestros Licenciados (%)</i>	0,7508	0,0180	0,7526	0,0048	0,0017	0,0187	
	<i>Tamaño de escuela</i>	763,07	41,555	1024,2	15,883	261,13	44,487	d
	<i>Escasez en calidad recursos educativos</i>	0,6554	0,0576	0,5077	0,0176	-0,147	0,0602	b
	<i>Tamaño de salón de clases</i>	39,132	0,7154	41,638	0,1923	2,5055	0,7408	d

(a) Los estimadores y pruebas estadísticas correspondientes se realizan usando el factor de expansión de la muestra.

(b) Los indicadores de significancia estadística de los coeficientes (valores-p) son: [a] $p < 0,10$ [b] $p < 0,05$ [c] $p < 0,01$ [d] $p < 0,001$.

Nota: elaborada con base en datos PISA 2018.

La diferencia entre los activos financieros y educativos aumentó de 2012 a 2018 entre los alumnos que asisten y los que no asisten a preescolar. Esta diferencia es a favor de los que asisten a preescolar, aunque pareciera que los activos financieros y educativos disminuyeron, en este tiempo, para los alumnos que asisten a preescolar. Los activos educativos aumentaron para los que no asisten a preescolar, pero los activos financieros disminuyeron sutilmente.

La razón alumno/maestro aumentó en 2 alumno por maestro, y la proporción de maestros certificados aumentó en cerca del 15 % en el 2018. La calidad en la infraestructura parece disminuir en el 2018 (cambiar la variable escasez de infraestructura por calidad de infraestructura). Entre el 2012 y 2018, disminuyó la proporción de maestros licenciados. Parece que el número de matriculados por escuela aumentó, junto al tamaño de la brecha entre la cantidad de alumnos que tienen las escuelas de alumnos con preescolar y sin este. Es decir, los alumnos que asistieron a preescolar suelen ir a escuelas con mayor número de estudiantes. El número de alumnos por salón de clases se ha mantenido entre estos años, cerca de 40 alumnos por salón de clases.

El estudio de PISA de los años 2012 y 2018 revela que México presenta un rezago significativo en materia educativa respecto al resto de los países estudiados.

Dentro del país, existe una fuerte heterogeneidad en los rendimientos académicos observados entre alumnos con preescolar y sin este, y es más acentuada en 2018. En particular, la diferencia estadística establece que los estudiantes con preescolar poseen rendimientos superiores a sus pares sin preescolar. La brecha creció de 2012 a 2018, y los alumnos que se quedan sin acceso a esta educación se rezagan más que antes.

Finalmente, se observan también diferencias significativas e importantes en factores de contexto familiar y contexto escolar entre estudiantes con preescolar y sin este, en 2012 y en 2018. La única variable que presenta diferencias en el tiempo es la razón alumno maestro: en 2018 esta es mayor para los que asistieron a preescolar, además de aumentar considerablemente la diferencia en la matrícula de las escuelas de los alumnos que asistieron a preescolar y los que no asistieron (tabla 7).

Tabla 7

Comparación entre las pruebas de diferencias de medias en factores de contexto, por preescolar PISA 2012 vs. PISA 2018

Comparación		PISA 2012			PISA 2018		
Variable		Diferencia Asistió-No asistió	Error est.	Valor P	Diferencia Asistió-No asistió	Error est.	Valor p
Características del estudiante	<i>Género</i>	-0,0251	0,0087	b	0,0007	0,0273	
	<i>Edad</i>	0,0090	0,0051	a	0,0017	0,0262	a
Características de la familia	Educación madre:						
	<i>Básica</i>	-0,0696	0,0087	d	-0,0223	0,0293	
	<i>Medio superior</i>	0,0702	0,0066	d	0,0499	0,0240	b
	<i>Superior/Posgrado</i>	0,0813	0,0051	d	0,0890	0,0176	d
	Educación padre:						
	<i>Básica</i>	-0,0657	0,0087	d	-0,0498	0,0296	a
	<i>Medio superior</i>	0,0529	0,0070	d	0,0302	0,0264	
	<i>Superior/Posgrado</i>	0,0781	0,0055	d	0,0918	0,0177	d
	<i>Mamá en casa</i>	0,0085	0,0049	a	0,0549	0,0241	b
	<i>Hermanos en casa</i>	-0,0157	0,0089	a			
	<i>Hermanas en casa</i>	-0,0122	0,0096				
	<i>Activos financieros</i>	0,4180	0,0253	d	0,5890	0,1045	d
	<i>Activos educativos</i>	0,5735	0,0289	d	0,2398	0,0739	d
	<i>Recursos digitales</i>				0,0714	0,0270	c
Características de la escuela	<i>Razón alumno/maestro</i>	-0,6936	0,3674	a	1,3500	0,9678	
	<i>Maestros certificados(%)</i>	-0,0297	0,0085	d	-0,0317	0,0222	
	<i>Índice nivel infraestructura</i>	0,1334	0,0193	d			
	<i>Maestros matemáticas(%)</i>	-0,0192	0,0049	d			
	<i>Maestro matemáticas Lic (%)</i>	-0,0045	0,0076				
	<i>Maestros Licenciados (%)</i>	0,0009	0,0043		0,0017	0,0187	
	<i>Tamaño de escuela</i>	57,376	17,567	d	261,13	44,487	d
	<i>Calidad recursos educativos</i>	0,1977	0,0186	d			
	<i>Escasez en calidad de recursos educativos</i>				-0,1476	0,0602	b
	<i>Tamaño de salón de clases</i>	0,6678	0,2078	d	2,5055	0,7408	d

(1) Los estimadores y pruebas estadísticas correspondientes se realizan usando el factor de expansión de la muestra.

(2) Los indicadores de significancia estadística de los coeficientes (valores-p) son: [a] $p < 0,10$ [b] $p < 0,05$ [c] $p < 0,01$ [d] $p < 0,001$.

Nota: elaborada con base en datos PISA 2012 y PISA 2018.

Metodología

Para conocer el efecto que tienen cada una de las características de contexto del estudiante (personal, familiar y escuela), en alumnos que cursaron educación preescolar y en aquellos que no, se utilizará una aplicación del modelo de Heckman (1979) y Willis y Rosen (1979) que Moreno (2009) adecuó para el contexto de capital humano, y así lograr controlar el sesgo de selección asociado a la elección no aleatoria de cursar o no educación preescolar, a lo que más bien esa selección está determinada por las características propias del individuo. A continuación, se muestra el modelo.

$$y_i^0 = X_i\beta^0 + \sigma_{u^0}\rho^0\lambda_i^0(c) + \varepsilon_i^0$$

$$E[\varepsilon_i^0|X_i] = 0$$

$$y_i^1 = X_i\beta^1 + \sigma_{u^1}\rho^1\lambda_i^1(c) + \varepsilon_i^1$$

$$E[\varepsilon_i^1|X_i] = 0$$

$$\lambda^0(c) = \frac{\phi(c)}{1 - \Phi(c)} \quad \lambda^1(c) = -\frac{\phi(c)}{\Phi(c)}$$

$$c = \frac{\Pi Z_i}{\sigma_\xi^2} \quad \rho^p = \frac{cov(u_i^p, \xi_i)}{\sigma_\xi \sigma_p}$$

Dada la normalidad de los términos de error, es posible simplificar las esperanzas definidas con anterioridad al “regresar la media” cada uno de los errores u_i^d para $d \in \{0,1\}$ con respecto al error $\xi_i = e_i^0 - e_i^1$ siguiendo a Willis y Rosen (1979), usando el modelo de selección de Roy expuesto por Maddala (1983).

Donde $p \in \{u_1, u_0\}$, $\phi(c)$ muestra la distribución normal estándar evaluada en “c” y $\Phi(c)$ muestra la función normal estándar acumulada evaluada en el valor “c”.

Para lograr conocer los diferentes efectos en la diferencia en rendimiento académico entre los alumnos con preescolar y sin este y considerando el sesgo de selección asociado a la participación educativa en este nivel se aplican los siguientes efectos tratamiento:

Efecto tratamiento promedio (ATE): $E[y_i^1 - y_i^0 | X_i]$

Efecto tratamiento promedio sobre los no tratados (ATU):

$$E[y_i^1 - y_i^0 | X_i, D_i = 0]$$

Efecto tratamiento promedio sobre los tratados (ATT):

$$E[y_i^1 - y_i^0 | X_i, D_i = 1]$$

Finalmente, se realiza la descomposición Oaxaca (1973) en su versión extendida, la cual permite incorporar a la brecha el efecto sesgo de selección (Mulligan y Rubinstein, 2008; Beblo *et al.*, 2003; Dolton y Makepeace, 1986) adaptado a este modelo educativo, y que permite conocer el verdadero

efecto de cada uno de los factores de contexto (personal, familiar y escolar) sobre la brecha del rendimiento entre alumnos con preescolar y sin este. La siguiente ecuación muestra la descomposición de la brecha de rendimiento en cinco efectos: diferencia en constantes, efecto dotación, efecto producción, efecto interacción y el efecto que engloba todos los términos asociados a los distintos componentes de sesgo de selección evaluados en el promedio correspondiente en la muestra, respectivamente.

$$\Delta OB(y_i | X_i) = [\alpha_0 - \alpha_1] + [\bar{X}_i^1 - \bar{X}_i^0] \hat{\beta}_1 + \bar{X}_i^0 [\hat{\beta}_1 - \hat{\beta}_0] + [\bar{X}_i^1 - \bar{X}_i^0] [\hat{\beta}_1 - \hat{\beta}_0] + [\hat{\lambda}^1(Z_i) - \hat{\lambda}^0(Z_i)] \hat{\delta}_1 + \hat{\lambda}^0(Z_i) [\hat{\delta}_1 - \hat{\delta}_0] + [\hat{\lambda}^1(Z_i) - \hat{\lambda}^0(Z_i)] [\hat{\delta}_1 - \hat{\delta}_0]$$

Resultados y discusión

Al implementar el modelo Heckman en dos etapas, en primer lugar se realiza el probit de selección para el año 2012, en el que características como el que el alumno sea mujer, el nivel de educación de los padres, índices de activos financieros y educativos y número de hermanas inciden de manera positiva sobre la decisión de cursar el nivel educativo preescolar, mientras que características como la edad y hermanos en casa inciden de manera negativa sobre la decisión de asistir a preescolar. Como se observa, las características de la escuela, aunque significativas, no son relevantes para la decisión de selección (tabla 8).

La regresión de mínimos cuadrados ordinarios (MCO) y Heckman en dos etapas (H2E) muestran cómo se controla el sesgo de selección asociado con la decisión de asistir o no a preescolar. Los estimadores de MCO están sesgados, subestimados en su mayoría en alumnos con preescolar y sin este.

Uno de los resultados más destacados de H2E es que la mujer se encuentra casi 13 puntos por debajo del rendimiento académico de los hombres en Matemáticas. Cuanto mayor sea el nivel educativo de los padres, mayor será su rendimiento académico, en comparación con aquellos padres quienes no tienen ningún tipo de educación. Además, el efecto del nivel de estudios de la madre sobre el rendimiento es más pronunciado que el de los padres y, en mayor medida, en los alumnos con preescolar. El índice de activos educativos y financieros inciden de manera positiva en el rendimiento académico de los alumnos, en mayor cantidad en aquellos con preescolar. Las características escolares que aportan de manera positiva al rendimiento educativo son: índice de nivel de infraestructura, proporción de maestros con carrera profesional, índice de calidad de recursos de la escuela y el tamaño del salón de clases; además, cuanto mayor sea la razón alumno maestro, menor será el rendimiento académico de los alumnos.

Las razones de Mills de selección para alumnos con preescolar y sin este resultaron positivas y significativas, por lo cual se demuestra la existencia de sesgo de selección asociado a la decisión de atender preescolar.

Tabla 8

Estimación de modelos de habilidad matemática: comparación MCO y H2E. Estudiantes con preescolar y sin este, México 2012

Variable	Probit de selección	MCO con preescolar	MCO sin preescolar	MCAS con preescolar	MCAS sin preescolar
Género: 0 = Masculino 1 = Femenino	0,0791*** (0,0046)	-15,90*** (0,2007)	-20,46*** (0,3449)	-12,66*** (0,2842)	-17,57*** (0,5442)
Edad	-0,0251** (0,0084)	4,217*** (0,3636)	20,044** (0,6240)	2,836*** (0,4384)	0,2066 (0,7398)
Educación madre: básica	0,1559*** (0,0078)	10,21*** (0,3970)	6,324*** (0,5497)	22,41*** (0,5868)	8,613*** (0,9575)
Educación madre: medio-superior	0,3774*** (0,0096)	14,30*** (0,4543)	8,598*** (0,6980)	38,41*** (0,9647)	26,88*** (1,9960)
Educación madre: superior y posgrado	0,4526*** (0,0112)	19,16*** (0,4936)	-4,673*** (0,8835)	45,13*** (1,085)	11,40*** (2,4477)
Educación padre: básica	0,1280*** (0,0084)	1,487*** (0,4193)	-4,930*** (0,5846)	7,388*** (0,5743)	4,413*** (0,8826)
Educación padre: medio-superior	0,2451*** (0,0099)	7,971*** (0,4694)	-2,369** (0,7066)	22,292*** (0,7849)	10,12*** (1,4168)
Educación padre: superior y posgrado	0,3775*** (0,0112)	15,89*** (0,5019)	12,10*** (0,8586)	35,690*** (0,9658)	35,06*** (2,0807)
Índice de activos educativos del hogar	0,0447*** (0,0018)	4,839*** (0,0799)	2,327*** (0,1364)	7,222*** (0,1312)	3,9144*** (0,2782)
Índice de activos financieros del hogar	0,0598*** (0,0020)	2,596*** (0,0875)	3,061*** (0,1471)	4,860*** (0,1583)	3,9382 (0,3404)
Hermanos en casa: Número	-0,0563*** (0,0053)				
Hermanas en casa: Número	0,0642*** (0,0050)				
Razón alumno/maestro en la escuela	-0,0028*** (0,0001)	0,0180*** (0,0064)	0,0242* (0,0115)	-0,1197*** (0,0099)	-0,0867*** (0,0193)
Proporción de maestros certificados	-0,0921*** (0,0067)	-6,601*** (0,2934)	-0,6674 (0,4962)	-9,783*** (0,3835)	-0,0299 (0,7436)
Índice de nivel de infraestructura de la escuela	0,0500*** (0,0031)	-0,2355* (0,1375)	0,0979 (0,2288)	0,6480** (0,1928)	1,3376** (0,3548)
Proporción de maestros con especialidad en matemáticas	-0,0093 (0,0073)	-13,62*** (0,3169)	-21,98*** (0,5473)	-13,121*** (0,3720)	-25,54*** (0,6483)
Proporción de maestros de matemáticas	0,3350*** (0,0120)	-20,22*** (0,5390)	-14,78*** (0,9551)	-3,733*** (0,9413)	8,588** (1,9658)
Proporción de maestros con carrera profesional	-0,0725*** (0,0105)	8,203*** (0,4326)	3,562*** (0,7973)	1,616** (0,5378)	-6,325*** (1,0368)
Tamaño de escuela: número de estudiantes	-0,0000*** (0,0000)	0,0084*** (0,0001)	0,0107*** (0,0002)	0,0077*** (0,0001)	0,0120*** (0,0002)
Índice de calidad de recursos de la escuela	0,0100** (0,0029)	6,795*** (0,1264)	3,148*** (0,2309)	7,1603*** (0,1478)	3,3830*** (0,2783)
Tamaño del salón de clases: número de estudiantes	0,0063*** (0,0002)	-0,0335* (0,0120)	0,2376*** (0,0213)	0,2938*** (0,0196)	0,6770*** (0,0386)
Madre en casa: 1 = Sí 0 = No	-0,0545*** (0,0089)				

Variable	Probit de selección	MCO con preescolar	MCO sin preescolar	MCAS con preescolar	MCAS sin preescolar
Lambda I: Mills de selección con preescolar para estudiantes con preescolar				111,57*** (4,6012)	
Lambda O: Mills de selección sin preescolar para estudiantes sin preescolar					41,97*** (6,538)
Constante	0,7842*** (0,1350)	310,77*** (5,808)	329,57*** (9,972)	266,99* (7,0809)	397,43*** (14,490)
Efectos Fijos: Entidad	Si	Si	Si	Si	Si
R-Cuadrado		0,2024	0,1820	0,2038	0,2000
R-Cuadrado ajustado		0,2023	0,1817	0,2036	0,1996
Muestra: n	359 857	370 353	131 946	266 177	93 680

(a) Los coeficientes en el modelo probit muestran cambios en probabilidad de estudiar preescolar.

(b) Las estimaciones de los modelos lineales muestran los coeficientes beta asociados a cada modelo condicional en haber estudiado preescolar.

(c) Los indicadores de significancia estadística de los coeficientes (valores- p) son: [*] $p < 0,05$, [**] $p < 0,01$, [***] $p < 0,001$.

(d) Modelo utilizando Heckman en dos etapas (H2E), en el que se incorporan los efectos del sesgo de selección asociados a la decisión no aleatoria de ir o no a preescolar.

Nota: elaborada con base en PISA 2012.

El modelo probit de selección 2018 contiene variables personales, familiares y escolares del alumno sobre la elección de asistir o no a educación preescolar. Se rechaza la hipótesis nula con el 99 % de confianza que asocia que todos los coeficientes de las variables son igual a cero, a excepción de la variable género que rechaza la hipótesis nula solo al 95 % de confianza y la variable edad que resulta no significativa. Por tanto, se concluye que existe evidencia de que la elección de los padres de enviar a sus hijos a preescolar no se debe al azar, sino que depende de factores de contexto personal y familiar de cada uno de los estudiantes.

Se concluye que el género, educación de la madre, educación del padre, el índice de activos educativos, índice de activos financieros, recursos digitales, si la mamá contestó la encuesta familiar, la razón alumno/maestro, el tamaño de escuela, proporción de maestros certificados, proporción de maestros con licenciatura y la calidad de los recursos educativos inciden en la elección de asistir a preescolar.

Respecto a los coeficientes asociados a las variables personales del alumno, puede afirmarse que si el alumno es mujer, la probabilidad de ir a preescolar disminuye, mientras que la variable edad no incide en la probabilidad de asistir a preescolar.

Las variables de contexto familiar aumentan la probabilidad de asistir a preescolar: educación de la madre y la educación del padre comparado con aquellos alumnos cuyos padres no tienen ningún nivel de estudios educativos, activos educativos y financieros del hogar y que la mamá esté en casa. La variable recursos digitales disminuye la probabilidad de asistir a preescolar con un coeficiente negativo, pero casi nulo.

Los coeficientes de las variables de contexto escolar, aunque significativos, son casi nulos porque los factores del contexto escolar no deben de influir en la decisión de los padres de enviar o no a sus hijos a preescolar, pues son factores desconocidos cuando se toma tal decisión (tabla 9).

Tabla 9

Estimación de modelos de habilidad matemática: comparación MCO y H2E. Estudiantes con y sin preescolar, México 2018

VARIABLES	PROBIT DE SELECCIÓN	MCO CON PREESCOLAR	MCO SIN PREESCOLAR	MCAS CON PREESCOLAR	MCAS SIN PREESCOLAR
Género: 1 = Femenino 0 = Masculino	-0,0104* (0,0043)	-16,70*** (0,1432)	-25,95*** (0,4636)	-17,64*** (0,1465)	-29,01*** (0,4747)
Edad	-0,00003 (0,0044)	2,8098*** (0,1456)	-5,897*** (0,5000)	2,324 (0,1489)	-3,589 (0,5110)
Mamá contestó la encuesta familiar	0,0606*** (0,0053)				
Educación de la madre: básica	0,3457*** (0,0074)	-1,937*** (0,3156)	15,78*** (0,7050)	35,69*** (0,6590)	47,69*** (2,273)
Educación de la madre: medio superior	0,3529*** (0,0086)	6,938*** (0,3437)	23,37*** (0,8717)	45,72*** (0,6802)	56,45*** (2,323)
Educación de la madre: superior	0,5061*** (0,0104)	1,738*** (0,3769)	8,643*** (1,193)	50,73*** (0,8260)	59,43*** (3,410)
Educación del padre: básica	0,2741*** (0,0075)	11,521 (0,3117)	9,451*** (0,7213)	38,85*** (0,5252)	36,85*** (1,811)
Educación del padre: medio superior	0,3814*** (0,0086)	19,19*** (0,3347)	-4,416*** (0,8808)	54,45*** (0,6375)	30,53*** (2,556)
Educación del padre: superior	0,3573*** (0,0100)	24,42*** (0,3658)	26,26*** (1,118)	57,98*** (0,6320)	60,30*** (2,587)
Activos educativos	0,0152*** (0,0016)	2,379*** (0,0546)	1,227*** (0,1813)	3,595*** (0,0588)	2,998*** (0,2217)
Activos financieros	0,0074*** (0,0016)	4,033*** (0,0500)	-3,780*** (0,1764)	4,123*** (0,0513)	-3,816*** (0,1807)
Recursos digitales	-0,0351*** (0,0057)				

Razón alumno – maestro	-0,0027 (0,0001)	-0,0263 (0,0041)	-0,2106*** (0,0151)	-0,2594 (0,0051)	-0,5125*** (0,0243)
Proporción de maestros certificados	0,0487*** (0,0063)	8,240*** (0,2079)	24,52*** (0,7005)	13,28*** (0,2232)	29,76*** (0,7829)
Calidad recursos educativos	0,0172*** (0,0019)				
Proporción maestros licenciatura	-0,2808*** (0,0082)	-25,48*** (0,2734)	-8,389*** (0,8367)	-44,19*** (0,4271)	-29,46*** (1,989)
Tamaño de escuela	0,00007*** (0,00)	0,0072*** (0,00006)	0,0154*** (0,0003)	0,0109*** (0,0000)	0,0213*** (0,0005)
Lambda I: Mills de selección con preescolar para estudiantes con preescolar				319,38*** (4,868)	
Lambda O: Mills de selección sin preescolar para estudiantes sin preescolar					116,08*** (8,029)
Constante	0,6003*** (0,0697)	319,87*** (2,297)	418,58*** (7,820)	194,77*** (3,108)	525,01*** (12,81)
Efectos fijos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
R-cuadrado		0,2595	0,2738	0,2503	0,2830
R-cuadrado ajustado		0,2595	0,2735	0,2503	0,2827
N	777 463	747 648	65 856	713 095	64 368

(a) Los coeficientes en el modelo probit muestran cambios en probabilidad de estudiar preescolar.

(b) Las estimaciones de los modelos lineales muestran los coeficientes beta asociados a cada modelo condicional en haber estudiado preescolar.

(c) Los indicadores de significancia estadística de los coeficientes (valores- p) son: [*] $p < 0,05$, [**] $p < 0,01$, [***] $p < 0,001$.

(d) Modelo utilizando Heckman en dos etapas (H2E) en el que se incorporan los efectos del sesgo de selección asociados a la decisión no aleatoria de ir o no a preescolar.

Notas: elaborado con base en PISA 2018.

En la tabla 10, se observa cómo el rendimiento académico de los alumnos en México en Matemáticas, tanto condicional como incondicional en la elección del preescolar, disminuyó del 2012 al 2018. En cuanto al efecto tratamiento de estudiar preescolar, se observa cómo la brecha se incrementó el doble, y cómo los efectos tratamiento ATE, ATT y ATU (efectos positivos y significativos) aumentaron en la misma proporción. Es decir, en un contexto “peor”, donde los rendimientos educativos disminuyeron conforme el paso de los últimos años, y haber cursado preescolar es mejor que no haberlo cursado. Por tanto, cursar preescolar se ha convertido en un factor de suma importancia con el tiempo.

Tabla 10

Efectos de estudiar preescolar sobre habilidad matemática: México, PISA 2012 vs. PISA 2018. Estimaciones de promedios, diferencias, y efectos tratamiento usando MCO y H2E

Estadístico	Promedio 2012	Promedio 2018	Diferencia 2018 -2012
<i>Estadísticas descriptivas</i>			
Promedio: y	416,29	408,78	-7,51
Promedio: y_1	421,61	413,31	-8,3
Promedio: y_0	403,46	379,52	-23,94
Promedio $y_{1 D=1}$; MCO	427,64	419,77	-7,87
Promedio $y_{0 D=0}$; MCO	411,29	386,44	-24,85
<i>Heckman bietápico</i>			
$E[y_0]$: Promedio insesgado	421,06	398,20	-22,86
$E[y_1]$: Promedio insesgado	429,68	417,86	-11,82
$E[y_0 D=0]$: Promedio condicional insesgado	416,88	386,17	-30,71
$E[y_1 D=1]$: Promedio condicional insesgado	431,69	419,33	-12,36
<i>Efecto tratamiento de estudiar preescolar</i>			
$y_1 - y_0$: Diferencia en promedios	18,15	33,79	15,64
$y_{1 D=1} - y_{0 D=0}$: Diferencia en MCO	16,35	33,33	16,98
$E[y_1 D=1] - E[y_0 D=0]$: Diferencia condicional	14,81	33,16	18,35
$E[y_1 - y_0]$: ATE	8,62	19,65	11,03
$E[y_1 - y_0 D=1]$: ATT	9,11	19,98	10,87
$E[y_1 - y_0 D=0]$: ATU	7,22	16,44	9,22

Nota: estimaciones propias a partir del método de Heckman en dos etapas (H2E) expuesto en las tablas 8 y 9.

Los resultados asociados a la descomposición Oaxaca muestra cómo, en el 2018, la diferencia en la brecha por acceso a preescolar se atribuye al efecto productividad de los factores, el cual se vuelve positivo y significativo con un efecto sesgo de selección negativo, a diferencia del 2012, cuando el efecto dotación es la parte que tiene el efecto positivo en la diferencia en la brecha por acceso a preescolar, con un efecto sesgo de selección positivo. Por lo anterior, puede afirmarse que, con el paso del tiempo, la dotación de los factores se vuelve irrelevante en la brecha de rendimiento por preescolar, y lo que realmente importa es cómo los estudiantes utilizan esas dotaciones para contribuir a su propio rendimiento educativo. Es decir, en el 2018 el puro efecto de asistir a preescolar ya no ayuda en el rendimiento educativo de un estudiante, sino la productividad que este tenga con ellos (tabla 11).

Tabla 11

Descomposición de Blinder-Oaxaca en habilidad matemática por grupo de tratamiento y por contribuciones en "tres partes" México, PISA 2018 vs. PISA 2012

Datos	PISA 2012		PISA 2018		PISA 2018-2012
Contribución	Coefficiente	% total	Coefficiente	% total	Diferencia
<i>Por grupo de estudio</i>					
Con preescolar: $E(y_{1D} = 1)$	431,75***	2951 %	419,33***	1264 %	-12,42
Sin preescolar: $E(y_{0D} = 0)$	417,12	2851 %	386,17***	1164 %	-30,95
Diferencia estimada:	14,63***	100 %	33,16***	100 %	18,53
<i>Contribuciones globales</i>					
Dotaciones total	14,29	97 %	-193,14***	-582 %	-207,43
Coefficientes total	26,93*	184 %	566,62***	1708 %	539,69
Interacción total	-26,59	-181 %	-340,31***	-1026 %	-313,72
Diferencia total	14,63***	100 %	33,16***	100 %	18,53
<i>Contribuciones netas ajustadas por selección y efecto de selección</i>					
Dotación neta	6,82***	48 %	-2,176	-6.6 %	-8,996
Coefficientes neta	6,72	47 %	251,32***	757.8 %	244,6
Interacción neta	0,731	5 %	3,437	10.3 %	2,706
Selección total [a]	0,355	2 %	-219,36***	-661.5 %	-219,71
Diferencia total	14,27	100 %	33,16***	100 %	18,89

(a) [a] representa la suma de todas las contribuciones atribuibles a selección en cada elemento de la descomposición.

(b) Los indicadores de significancia estadística de los coeficientes (valores- p) son: [*] $p < 0,05$ [**] $p < 0,01$ [***] $p < 0,001$.

Nota: estimaciones propias a partir del método de Heckman en dos etapas, expuesto en las tablas 8 y 9.

Tabla 12

Descomposición de Blinder-Oaxaca para diferencias en habilidad matemática por estudiar preescolar y por grupo de variables de control México, PISA 2012

Contribución	Coeficiente	% total	Desv. estándar.	t	p valor	[95 % ic]	
						Lím. inf.	Lím. sup.
<i>Por grupo de estudio</i>							
Con preescolar: $E(y_{1j} D = 1)$	431,75***	2951 % ***	1,1570	373,14	0,000	429,49	434,02
Sin preescolar: $E(y_{0j} D = 0)$	417,12	2851 % ***	1,96	212,71	0,000	413,28	420,97
Diferencia estimada:	14,63	100 % ***	2,276	6,43	0,000	10,16	19,09
<i>Por agrupación de variables</i>							
Alumno	118,325	807,9 %					
Hogar	10,7848	73,8 %					
Escuela	-32,14	-219,5 %					
Selección	0,352	2,8 %					
Constante	82,68	-565 %					
<i>Por dotaciones</i>							
Alumno	-0,3320	-2,3 %	0,3652	-0,91	0,363	-1,047	0,383
Hogar	5,718	38,8 % ***	1,414	4,04	0,000	2,944	8,491
Escuela	1,434	9,7 % *	0,8272	1,73	0,083	-0,187	3,055
Selección	7,472	50,8 % *	15,96	0,47	0,640	-23,82	38,76
Total dotaciones	14,29	97 %	16,93	0,84	0,399	-18,90	47,48
<i>Por Coeficientes</i>							
Alumno	118,63	810 %	122,44	0,97	0,333	-121,3	358,6
Hogar	4,176	29 %	7,377	0,57	0,571	-10,28	18,63
Escuela	-33,39	-228 % **	13,23	-2,52	0,012	-59,34	-7,45
Selección	20,20	138 %	16,69	1,21	0,226	-12,51	52,93
Constante	-82,68	-565 %	123,70	-0,067	0,504	-325,1	159,7
Total coeficientes	26,93	184 % *	16,61	1,62	0,105	-5,626	59,49
<i>Por Interacción</i>							
Alumno	0,0270	0,2 %	0,1217	0,22	0,825	-0,211	0,265
Hogar	0,8908	6 %	1,553	0,57	0,566	-2,154	3,936
Escuela	-0,1861	-1,2 %	0,6075	-0,31	0,759	-1,376	1,004
Selección	-27,32	-186 %	22,57	-1,21	0,226	-71,57	16,92
Total interacción	-26,59	-181 %	23,67	-1,12	0,261	-73,00	19,81

(a) [a] representa la suma de todas las contribuciones atribuibles a selección en cada elemento de la descomposición.

(b) Los indicadores de significancia estadística de los coeficientes (valores-p) son: [*] $p < 0,05$ [**] $p < 0,01$ [***] $p < 0,001$.

Nota: estimaciones propias a partir del método de Heckman en dos etapas, expuesto en la tabla 8.

Tabla 13

Descomposición de Blinder-Oaxaca para diferencias en habilidad matemática por estudiar preescolar y por grupo de variables control para México, PISA 2018

Contribución	Coeficiente	% total	Desv. estánd.	t	p valor	[95 % ic]	
						Lím. inf.	Lím. sup.
<i>Por grupo de estudio</i>							
Con preescolar: $E(y_{1D} = 1)$	419,33	1264 % ***	1,366	306,84	0,000	416,65	422,01
Sin preescolar: $E(y_{0D} = 0)$	386,17	1164 % ***	4,597	83,99	0,000	377,16	395,19
Diferencia estimada:	33,16	100 % ***	4,796	6,91	0,000	23,75	42,55
<i>Por agrupación de variables</i>							
Alumno	197,65	595,9 %					
Hogar	-14,00	-42 %					
Escuela	-21,83	-66,3 %					
Selección	-219,36	-661,2 %					
Constante	90,77	273,6 %					
<i>Por dotaciones</i>							
Alumno	-0,1351	-0,4 %	0,7849	-0,17	0,863	-1,673	1,403
Hogar	-4,700	-14 %	3,600	-1,31	0,192	-11,75	2,358
Escuela	2,658	8 %	1,734	1,53	0,125	-0,7405	6,058
Selección	-190,9	-575,6 % ***	60,12	-3,18	0,001	-308,82	-73,11
Total dotaciones	-193,14	-582 % ***	63,90	-3,02	0,003	-318,42	-67,868
<i>Por coeficientes</i>							
Alumno	197,68	595,9 %	142,53	1,39	0,165	-81,72	477,09
Hogar	-13,47	-40,6 %	22,79	-0,59	0,554	-58,15	31,20
Escuela	-23,65	-71,3 %	14,47	-1,63	0,102	-52,02	4,707
Selección	315,29	950,4 % ***	77,25	4,08	0,000	163,85	466,73
Constante	90,77	273,6 %	142,51	0,64	0,524	-188,60	370,14
Total coeficientes	566,62	1708 % ***	60,00	9,44	0,000	448,99	684,24
<i>Por interacción</i>							
Alumno	0,1103	0,4 %	0,4635	0,24	0,812	-0,7983	1,018
Hogar	4,169	12,6 %	3,887	1,07	0,284	-3,45	11,78
Escuela	-0,8418	-3,0 %	1,6221	-0,52	0,604	-4,020	2,336
Selección	-343,75	-1036 % ***	84,20	-4,08	0,000	-508,82	-178,68
Total interacción	-340,3	-1026 % ***	87,67	-3,88	0,000	-512,18	-168,45

(a) [a] representa la suma de todas las contribuciones atribuibles a selección en cada elemento de la descomposición.

(b) Los indicadores de significancia estadística de los coeficientes (valores-p) son: [*] $p < 0,05$ [**] $p < 0,01$ [***] $p < 0,001$.

Nota: estimaciones propias a partir del método de Heckman en dos etapas (H2E), expuesto en la tabla 9.

En las tablas 12 y 13, se muestra la contribución de cada una de las características de contexto del alumno por agrupación de variables, por dotaciones, por coeficientes y por interacción.

Durante el año 2018, el factor sesgo de selección es el único que se muestra significativo, y contribuye por dotaciones, por coeficientes y por interacción.

Por las dotaciones, en el 2018 las características del hogar son las únicas que aportan a la brecha en rendimientos por factor preescolar, pero este efecto se volvió negativo y no significativo comparándolo con la estimación del 2012, cuyo efecto era positivo y significativo. Por tanto, existe un cambio estructural en la tecnología de producción de habilidades entre 2012 y 2018.

Por la productividad (coeficientes) para el año 2012, la manera como el alumno hace eficiente las características escolares es la que interviene de manera significativa en la diferencia entre rendimientos educativos entre alumnos con preescolar y sin este. En el año 2018, este efecto no se muestra significativo.

Además, por la interacción no se encuentra algún efecto significativo, es decir, factores no observables asociados a las características personales, familiares y escolares del alumno; no genera ningún tipo de efecto en la diferencia entre rendimientos de los estudiantes de cada uno de los grupos estudiados en 2012 y en 2018.

Conclusiones

Se demuestra la importancia que tiene la educación preescolar en el tiempo (2012 -2018) en el rendimiento académico de los estudiantes, como política pública para potenciar el rendimiento académico en México.

Se reconoce la existencia de sesgos de selección y, asociado a esto, los siguientes resultados: corrigiendo ese sesgo, cuanto mayor sea el nivel educativo de los padres mayor es el rendimiento de los alumnos; la educación de los padres, en el 2018, tiene mayor influencia en el rendimiento de los estudiantes, en aquellos con preescolar y sin este, que en el 2012; aplicando el sesgo de selección, la diferencia condicional e incondicional en los rendimientos educativos por el efecto preescolar aumentó el doble; Los efectos tratamiento muestran que, ante la disminución del rendimiento educativo de los estudiantes en México, el acceso a preescolar se vuelve cada vez más importante en el tiempo.

Por último, la extensión a la descomposición Oaxaca-Blinder permite conocer las contribuciones en dotación, producción e interacción. De estas se afirma que es la manera en la que los estudiantes utilizan sus dotaciones (productividad), la parte que aporta en mayor medida a la brecha en rendimientos por el efecto preescolar.

Una vez identificada la parte de las contribuciones que aportan a la brecha en rendimientos, la descomposición por grupo de variables control muestra que las características personales del alumno aportan a la contribución en productividad que, a su vez, aporta a comprender y cuantificar la brecha de los rendimientos educativos.

En conclusión, la calidad del preescolar es una predictora significativa del rendimiento de los estudiantes. Asimismo, un preescolar de alta y mediana calidad se asocia con un aumento significativo en el rendimiento comparado con un preescolar de baja calidad o sin preescolar. De la evidencia mostrada en el presente trabajo, una propuesta de política pública que puede tener un impacto positivo en el rendimiento educativo de los estudiantes que finalizan educación básica es financiar planteles de educación preescolar de alta calidad en zonas de escasos recursos. El acceso a educación preescolar, cuidando aspectos relacionados con el plan de estudios y la pedagogía dentro del salón de clases, incidirá positivamente en la calidad de vida de los niños y futuros ciudadanos, y contribuirá así al bienestar y crecimiento económico del país.

Referencias

- Aizer, A., Eli, S., Ferrie, J. y Lleras-Muney, A. (2016). The long-run impact of cash transfers to poor families. *The American Economic Review*, 106(4), 935-971. <https://doi.org/10.1257/aer.20140529>
- Almond, D. y Currie, J. (2011). Human capital development before age five. En O. Ashenfelter y D. Card (eds.), *Handbook of labor economics* (Vol. 4B, pp. 1315-1486). North Holland. [https://doi.org/10.1016/S0169-7218\(11\)02413-0](https://doi.org/10.1016/S0169-7218(11)02413-0)
- Aos, S., Lieb, R., Mayfield, J., Miller, M. y Pennucci, A. (2004). *Benefits and costs of prevention and early intervention programs for youth*. Washington State Institute for Public Policy. www.wsipp.wa.gov/ReportFile/881/Wsipp_Benefits-and-Costs-of-Prevention-and-Early-Intervention-Programs-for-Youth_Summary-Report.pdf
- Barnett, S. W. (1985). Benefit-cost analysis of the Perry preschool and its policy implications. *American Educational Research Association*, 7(4), 333-342.
- Barnett, S. W. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future of Children*, 5(3), 25-50.
- Barnett, S. W. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. <http://epicpolicy.org/publication/preschool-education>

- Beblo, M., Beninger, D., Heinze, A. y Laisney, F. (2003). *Measuring selectivity-corrected gender wage gaps in the EU*. Discussion Paper No. 03-74. <https://madoc.bib.uni-mannheim.de/153/>
- Becker, G. (1964). Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), 9-49.
- Belfield, C. (2006). *The promise of early childhood education*. Paper presented at the Equity Symposium Teachers College New York. Symposium on the social costs of inadequate education.
- Brooks-Gunn, J. (2003). Do you believe in magic?: What we can expect from Early Childhood Intervention Programs. *Social Policy Report*, 17(1), 3-14.
- Caspi, A., Houts, R. M., Belsky, D. W., Harrington, H., Hogan, S., Ramrakha, S., Poulton, R. y Moffitt, T. E. (2016). Childhood forecasting of a small segment of the population with large economic burden. *Nature Human Behaviour*, 1(1), 1-10. <https://doi.org/10.1038/s41562-016-0005>
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2010). *The foundations of lifelong health are built in early childhood*. <https://pediatrics.developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2021/12/Foundations-of-Lifelong-Health.pdf>
- Cortázar, A. (2015). Long-term effects of public early childhood education on academic achievement in Chile. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 13-22.
- Cunha, F. y J. J. Heckman. (2007). The technology of skill formation. *American Economic Review*, 97(2), 31-47.
- Cunha, F., Heckman, J. J. y Schennach, S. (2010). Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Econometrica* 78(3), 883-931. <https://doi.org/10.3982/ECTA6551>
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L. J. y Masterov, D. V. (2006). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. In E. A. Hanushek y F. Welch (eds.), *Handbook of the Economics of Education* (pp. 697-812). North-Holland.
- Dolton, P. J. y Makepeace, G. H. (1986). Sample selection and male-female earnings differentials in the graduate labour market. *Oxford Economic Papers*, 38(2), 317-341.
- Drake, E. (2012). Reducing crime and criminal justice costs: Washington State's evolving research approach. *Justice Research and Policy*, 14(1), 97-116. <https://doi.org/10.3818/JRP.14.1.2012.97>
- Duncan, G. J. y Magnuson, K. (2013). Investing in preschool programs. *Journal of Economic Perspectives*, 27(2), 109-132. <https://doi.org/10.1257/jep.27.2.109>
- Elango, S., García, J. L., Heckman, J. J. and Hojman, A. (2016) "4. Early Childhood Education". *Economics of Means-Tested Transfer*

Programs in the United States, Volume II, edited by Robert A. Moffitt, Chicago: University of Chicago Press, pp. 235-298. <https://doi.org/10.7208/9780226392523-005>

- Felitti, V. J., Anda, R., Nordenberg, D., Williamson, D., Spitz, A., Edwards, V., Koss, M. y Marks, J. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal Preventive Medicine*, 14(4), 245-258. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)
- Fergusson, D. M., Horwood, L. J. y Ridder, E. M. (2005). Show me the child at seven: The consequences of conduct problems in childhood for psychosocial functioning in adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 46(8), 837-849. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00387.x>
- García, J. L., Heckman, J. J., Leaf, D. E. y Prados, M. J. (2020). Quantifying the Life-Cycle Benefits of an Influential Early-Childhood Program. *Journal of Political Economy*, 128(7), 2502-2541.
- Garrido-Yserte, R., Gallo-Rivera, M. T., y Martínez-Gautier, D. (2020). Más allá de las aulas: los determinantes del bajo rendimiento educativo en España y el fracaso de las políticas públicas. *International Review of Economic Policy-Revista Internacional de Política Económica*, 1(1), 86-106.
- Heckman, J. J. (1979). Sample selection bias as a specification error. *Econometrica*, 47(1), 153-162. <https://doi.org/10.2307/1912352>.
- Heckman, J. J. (2000). *Invest in the very young*. Working Paper. The Harris School, University of Chicago. http://www.ounceofprevention.org/user_nav.php?EditID=44&Level=2
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Heckman, J. J. (2007). The economics, technology, and neuroscience of human capability formation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(33), 13250-13255. <https://doi.org/10.1073/pnas.0701362104>
- Heckman, J. J. (2008). Schools, skills, and synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 289-324.
- Heckman, J. J. y Corbin, C. O. (2016). Capabilities and skills. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(3), 342-359. <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1200541>
- Heckman, J. J. y Karapakula, G. (2019). *Intergenerational and intragenerational externalities of the Perry Preschool Project (N.º w25889)*. National Bureau of Economic Research.

- Heckman, J. J. y Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3), 446-493.
- Heckman, J. J. y Mosso, S. (2014). The economics of human development and social mobility. *Annual Review of Economics*, 6(1), 689-733. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080213-040753>
- Heckman, J. J., Pinto, R. y Savelyev, P. (2013). Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes. *American Economic Review*, 103(6), 2052-2086. <https://doi.org/10.1257/aer.103.6.2052>
- Heckman, J. J., Moon, S., Pinto, R., Savelyev, P. y Yavitz, A. (2010). The rate of return to the high scope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94(1-2), 114-128. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.11.001>
- Hoynes, H., Schanzenbach, D. y Almond, D. (2016). Long-run impacts of childhood access to the safety net. *American Economic Review*, 106(4), 903-934. <https://doi.org/10.1257/aer.20130375>
- Jung, H. y Hasan, A. (2014). *The impact of early childhood education on early achievement gaps: Evidence from the Indonesia Early Childhood Education and Development Project*. Policy Research Working Paper N.º 6794. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/18340>
- Karoly, L. A. (2012). Toward standardization of benefit-cost analysis of early childhood interventions. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 3(1), 1-43. <https://doi.org/10.1515/2152-2812.1085>
- Knudsen, E., James, I., Heckman, J., Cameron, J. L. y Shonkoff, J. P. (2006). Economic, neurobiological and behavioral perspectives on building America's future workforce. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 103(27), 10155-10162.
- Lee, S., Drake, E., Pennucci, A., Bjornstad, G. y Edovald, T. (2012). Economic evaluation of early childhood education in a policy context. *Journal of Children's Services*, 7(1), 53-63. <https://doi.org/10.1108/17466661211213670>
- Lucas, R. (1988). On the mechanism of economic development. *Journal of Monetary Economics*, 22(1), 3-42. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=227120
- Madala, G. (1983). *Limited-dependent and qualitative variables in econometrics*. Cambridge University Press. <http://garfield.library.upenn.edu/classics1993/A1993LM25300001.pdf>
- Martínez Rizo, F., y Silva Guerrero, J. E. (2016). Impact of largescale assessment on Mexico's education policies. *Research Papers in Education*, 31(5), 556-566. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1225352>

- Moreno, J. O. (2009). Educación compensatoria en las escuelas rurales e indígenas de México: un análisis impacto sobre diferencia en habilidades usando efectos de tratamiento. En J. N. Valero y M. de L. Treviño (eds.), *La economía mexicana en 19 miradas* (pp. 65-128). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Moreno Treviño, J. O. y Cortez Soto, S. N. (2020). Rendimiento académico y habilidades de estudiantes en escuelas públicas y privadas: evidencia de los determinantes de las brechas en aprendizaje para México. *Revista de Economía*, 37(95), 73-106. <https://doi.org/10.33937/reveco.2020.148>
- Mulligan, C. B. y Rubinstein, Y. (2008). Selection, investment, and women's relative wages over time. *Quarterly Journal of Economics*, 123(3), 1061-1110. <https://doi.org/10.1162/qjec.2008.123.3.1061>
- Nelson, C. A. y Sheridan, M. A. (2011). Lessons from neuroscience research for understanding causal links between family and neighborhood characteristics and educational outcomes. En G. J. Duncan y R. J. Murnane (eds.), *Whither opportunity: Rising inequality, schools, and children's life chances* (pp. 27-46). Russell Sage.
- Oaxaca, R. (1973). Male-female wage differentials in urban labor markets. *International Economic Review*, 14(3), 693-709. <https://doi.org/10.2307/2525981>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2009). *Doing better for children*. <https://doi.org/10.1787/9789264059344-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2010). *Informe PISA 2009*. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PiF1_esp_revised.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2013). *Informe de resultados de PISA 2012*. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA): PISA 2015 Resultados México*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Phillips, D. A., Lipsey, M. W., Dodge, K. A., Haskins, R., Bassok, D., Burchinal, M. R., Duncan, G. J., Dynarski, M., Magnuson, K. A. y Weiland, C. (2017). *Puzzling it out: The current state of scientific knowledge on pre-kindergarten effects a consensus statement*. Brookings. <https://www.brookings.edu/articles/puzzling-it-out-the-current-state-of-scientific-knowledge-on-pre-kindergarten-effects/>
- Poulton, R., Caspi, A., Milne, B. J., Thomson, W. M., Taylor, A., Sears, M. R. y Moffitt, T. E. (2002). Association between children's experience of socioeconomic disadvantage and adult health: A life-course study.

Lancet, 360(9346), 1640-1645. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(02\)11602-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(02)11602-3)

Psacharopoulos, G. y Woodhall, M. (2017). *Educación para el desarrollo. Un análisis de opciones de inversión*. Universidad de Sevilla.

Rea, D. y Burton, T. (2019). New evidence on the Heckman curve. *Journal of Economic Surveys*, 34(2), 241-262. <https://doi.org/10.1111/joes.12353>

Sammons, P., Sylva, K., Taggart, B., Melhuish, E. y Siraj-Blatchford, I. (2014). Las influencias del hogar, el pre-escolar y la escuela primaria sobre el rendimiento educativo a los once años del niño. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898113>

Schultz, T. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51(1), 1-17.

Singh, A. (2013). Test score gaps between private and government sector students at school entry age in India. *Oxford Review of Education*, 40(1), 30-49.

Shonkoff, J. P. y Phillips, D. A. (eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. National Academy Press.

Valdés Pasarón, S., Ocegueda Hernández, J. M. y Romero Gómez, A. (2018). La calidad de la educación y su relación con los niveles de crecimiento económico en México. *Economía y Desarrollo*, 159(1), 61-79. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0252-85842018000100005&lng=es&tlng=es.

Willis, R. y Rosen, S. (1979). Education and self-selection. *Journal of Political Economics*, 87(5), S7-S36.



Participación infantil en la investigación cualitativa en educación: reflexiones ético-pedagógicas desde Chile

Child Participation in Qualitative Research in Education: Ethical-Pedagogical Reflections from Chile

Participação da infantil na pesquisa qualitativa em educação: reflexões éticas-pedagógicas do Chile

Carlos Willatt*  orcid.org/0000-0003-3357-5073

Muriel Armijo Cabrera**  orcid.org/0000-0003-1657-6453

Para citar este artículo: Willatt, C. y Armijo Cabrera, M. (2024). Participación infantil en la investigación cualitativa en educación: reflexiones ético-pedagógicas desde Chile. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 218-238. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-14695>



Recibido: 27/10/2021
Evaluado: 22/07/2022

pp. 218-238

N.º 90

* Doctor en Ciencias de la Educación, Humboldt-Universität zu Berlin. Universidad Autónoma de Chile, Santiago de Chile. carlos.willatt@uautonoma.cl

** Doctora en Educación de las Universidades Alberto Hurtado y Diego Portales en cotutela con la Universidad de París 8. Universidad Santo Tomás, Santiago de Chile. murielarmijo.c@gmail.com

Resumen

El presente artículo reflexiona en torno a las posibilidades, los límites y desafíos éticos y pedagógicos de la participación de niños, niñas y adolescentes (NNA) en la investigación cualitativa en educación, basada en dos investigaciones realizadas en Chile en 2017 y 2020, con NNA de 7 a 13 años. A partir de una visión paradójica de la infancia y la adolescencia, que entiende a NNA como sujetos vulnerables y dependientes y, al mismo tiempo, autónomos y libres, se cuestionan dos supuestos habituales implicados en los procesos de investigación y evaluación ética de la investigación: por una parte, el supuesto de que más participación significa sobreexposición y vulneración de los menores; y por otra, el supuesto de que más participación es de suyo mejor, y tanto ética como pedagógicamente deseable para la investigación y para NNA. Luego se distinguen tres modos básicos de participación. Mientras la investigación *sobre* NNA considera a estos solamente como "tema", "contenido" u "objeto" de estudio (1), la investigación *con* NNA contempla su participación directa en alguna de las etapas de la investigación (2), y la investigación realizada *por* NNA se abre a la posibilidad de que estos participen plena y activamente en una o más etapas en calidad de co-investigadores (3). Así, se postula que la participación es un fenómeno multidimensional, relacional y ambivalente, que desafía posiciones dogmáticas adultocéntricas y puerocéntricas tradicionales, y exige ir más allá de aproximaciones estandarizadas al ámbito ético.

Palabras clave

participación; niño; educación; investigación cualitativa; ética

Keywords

participation; child; education; qualitative research; ethics

Abstract

This paper reflects on the possibilities, limits and ethical and pedagogical challenges of the participation of children and adolescents (CA) from 7 to 13 years old, in qualitative educational research, based on two research studies conducted in Chile in 2017 and 2020. Starting on a paradoxical vision of childhood and adolescence, which understands CA as vulnerable and dependent and, at the same time, as autonomous and free subjects, we question two common assumptions involved in the processes of research and ethical evaluation of research: On the one hand, the assumption that more participation means overexposure and harm to CA; and, on the other hand, the assumption that more participation is in itself better, and both ethically and pedagogically desirable for research and for CA. Furthermore, we distinguish three basic modes of participation: while research about CA considers them only as 'topic', 'content' or 'object' of study (1), research with CA allows their direct participation in some of the stages of the research (2), and research carried out by CA opens up to the possibility of their full and active participation in one or more stages as co-researchers (3). Thus, we propose that participation is a multidimensional, relational, and ambivalent phenomenon that challenges both traditional adult-centered and child-centered dogmatic positions and demands approaches to ethics that go beyond standardization.

Resumo

Este artigo reflete sobre as possibilidades, limites e desafios éticos e pedagógicos da participação de crianças e adolescentes (CA) de 7 a 13 anos, na pesquisa qualitativa em educação, com base em dois estudos de pesquisa realizados no Chile em 2017 e 2020. Partindo de uma visão paradoxal da infância e adolescência, que entende CA como sujeitos vulneráveis e dependentes e, ao mesmo tempo, autônomos e livres, questionamos duas suposições comuns envolvidas nos processos de pesquisa e avaliação ética da pesquisa: por uma parte, a suposição de que mais participação significa superexposição e violação de menores; e, por outro lado, a suposição de que mais participação é, em si mesma, melhor, eticamente e pedagogicamente desejável para a pesquisa e para CA. Em seguida, distinguimos três modos básicos de participação: enquanto a pesquisa sobre CA os considera apenas como o 'tópico', 'conteúdo' ou 'objeto' de estudo (1), a pesquisa com CA envolve sua participação direta em uma ou mais etapas da pesquisa (2), e a pesquisa realizada por CA abre a possibilidade de sua participação plena e ativa em uma ou mais etapas como co-pesquisadores (3). Assim, postulamos que a participação é um fenômeno multidimensional, relacional e ambivalente, que desafia as posições dogmáticas tradicionais, adultocêntricas e puerocêntricas, e que exige abordagens que vão além de enfoques padronizados ao âmbito ético.

Palavras-chave

participação; criança; educação; pesquisa qualitativa; ética

Introducción

La participación de niños, niñas y adolescentes (NNA) en investigaciones científicas es un tema controversial en las ciencias sociales, en general, y en educación en particular (Coyne y Carter, 2018; Flewitt, 2005; Head, 2018; Sikes y Piper, 2010; Vergara *et al.*, 2015). En efecto, en las discusiones en torno a este tema se suele tomar como punto de partida implícito o explícito una visión paradójica de la infancia y la adolescencia (Carter, 2009; Collins, 2017). Por una parte, NNA se consideran sujetos vulnerables, dependientes y necesitados de cuidado y protección, en sentido universal (como seres humanos) y en un sentido particular (como una parte de un grupo humano con características únicas y diferenciadas). En ambos sentidos, la noción de vulnerabilidad remite a su origen etimológico, del latín *vulnus* ('herida'), que remarca la experiencia de estar expuesto al sufrimiento corporal, psíquico o emocional (Mackenzie *et al.*, 2014, p. 4). Por otra parte, NNA se reconocen como sujetos con agencia y voz propia, con cierta competencia y autonomía para expresarse, actuar y decidir libremente sobre los asuntos que les afectan (James y Prout, 1990; Oswell, 2013). La agencia y la autonomía pueden entenderse en un sentido universal (como agencia humana) y en un sentido particular (como agencia y autonomía infantil que difiere de la de los adultos). Esta idea se ha reforzado especialmente en el marco del así llamado "giro participativo" (*participatory turn*) en las últimas décadas, impulsado por movimientos sociales, políticos y culturales a nivel global (Bherer *et al.*, 2016) y local (Biskupovic y Stamm, 2021). Este giro puede interpretarse como un intento por resolver problemas de poder y exclusión de NNA en sociedades adultocéntricas —es decir, en sociedades que privilegian las perspectivas adultas por sobre las perspectivas juveniles (Duarte, 2012)—, y responde a la necesidad de reconocer su agencia, voz y modos propios y singulares de expresión sobre los asuntos que les atañen.

La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) expresa de manera paradigmática esta visión paradójica de la infancia y la adolescencia, y además explica el deber de los adultos y de las instituciones de cuidar y proteger a NNA; este documento establece una serie de derechos que deben garantizarse por los Estados firmantes. Principios como la no discriminación (artículo 2), el interés superior de NNA (artículo 3), el derecho a la vida, a la supervivencia y el desarrollo (artículo 6), así como el derecho a ser escuchados y a expresar libremente y de diversas formas su opinión en todos los asuntos que les conciernen (artículos 12 y 13), articulan una idea de participación aplicable a los contextos de investigación. Según esta visión, NNA deberían ser libres de opinar y decidir cómo participar e involucrarse en los procesos de investigación que potencialmente podrían afectar sus vidas positiva o negativamente.

En Chile, se ratifica la Convención sobre los Derechos del Niño en 1990, y permite un cambio en la mirada sobre la niñez hacia un enfoque de derechos. En los últimos años, la Ley 20370 (2009) consagra el derecho a la educación, y la Ley 21067 (2018) crea la Defensoría de los Derechos de la Niñez. Además, el tema de la participación de NNA cobra importancia en la discusión sobre inclusión que atraviesa los debates sociales y políticos actuales, y que configuran el trasfondo de las discusiones en torno a la reciente Ley de Inclusión Escolar en Chile (2015). Cualquiera sea la perspectiva adoptada sobre el tema, la participación se considera un aspecto clave de la inclusión de NNA (Armijo, 2018), ya sea como importación del modelo democrático liberal en las escuelas o bien como “ciudadanía diferenciada” (Young, 1989).

Lo anterior sugiere una comprensión de la protección y la participación como términos no necesariamente opuestos. En efecto, vulnerabilidad y dependencia no son aspectos que *a priori* prescriban exclusión de la investigación (Powell *et al.*, 2016, p. 202), ni tampoco pueden interpretarse como atributos exclusivos de NNA. En la bibliografía académica la noción de vulnerabilidad no tiene necesariamente una connotación peyorativa, acaso como expresión de inferioridad o deficiencia. Por el contrario, esta noción ha ido ganando un lugar importante en las reflexiones éticas, políticas y educativas sobre la condición humana en general (Turner, 2006), y sobre la condición de NNA en particular (Baader, 2018). Sin embargo, la práctica investigativa suele desarrollarse en contextos sociales, políticos, económicos y culturales atravesados por tensiones, ambivalencias y relaciones de poder, que pueden conducir fácilmente a falsas apreciaciones y dogmatismos. Tal es el caso de la disyuntiva que presenta la protección y la participación de NNA en investigación como términos contrarios e incluso incompatibles (Carter, 2009; Collins, 2017). Por esta razón, a continuación se propone una aproximación crítica a la participación de NNA en investigación, con base en la experiencia de los autores indagando infancias y adolescencias en contextos educativos marginados en Chile, desde una perspectiva cualitativa.

Se comienza cuestionando dos supuestos que emergen de la visión paradójica presentada anteriormente. Por una parte, el supuesto proteccionista de que más participación implicaría sobreexposición y vulneración de los menores participantes, en el momento de la producción de los datos (hablar de su vida privada o emociones, encontrarse en situaciones incómodas) y en la etapa de divulgación de los resultados (uso de su imagen, temor a ser identificado). Por otra parte, el supuesto de que más participación sería de suyo mejor, y tanto ética como pedagógicamente deseable para la investigación y para NNA.

Posteriormente, se analizará de manera exploratoria tres modos básicos de participación de NNA en investigación cualitativa en educación, a saber, investigación *sobre*, *con* y *por* NNA. En la crítica a los supuestos y en

el análisis de los modos de participación, se referirán a algunas situaciones con las que se han enfrentado los autores como investigadores en el trabajo de campo etnográfico escolar en Chile. Se trata de dos investigaciones de aproximación etnográfica y visual, realizadas por una de las autoras de este artículo, durante los años 2017 y 2020, con NNA de 7 a 13 años. Con este análisis, se plantea que una posición ética y pedagógicamente consistente frente a la participación de NNA en investigación debería considerar diversos modos y grados de participación.

Finalmente, se formularán algunas ideas generales para seguir pensando y discutiendo sobre la participación de NNA en contextos de investigación en educación.

Hacia una reflexión crítica sobre la participación

Como se adelantó, existe una visión paradójica de la infancia y de la adolescencia que está en juego en las discusiones sobre la participación de NNA en investigación. En virtud de esta visión, que opera como un supuesto antropológico *a priori* implícito o explícito, sería tan reduccionista la posición que considera a NNA como vulnerables y dependientes, sin aceptar grados de agencia y autonomía, como aquella que, atribuyendo agencia y autonomía, ignora la condición fundamental de vulnerabilidad y dependencia de infantes y adolescentes.

Esta paradoja surge como un elemento central en el campo educativo moderno en Occidente, que tensiona el pensamiento y la práctica pedagógica. Por ejemplo, Rousseau plantea la idea de una “educación negativa” (Rousseau, 2011, p. 136), cuya tarea fundamental sería el cuidado y la protección de NNA para posibilitar un desarrollo autónomo y libre que pueda hacerle frente a las vicisitudes de la vida social. Por su parte, Arendt (1996) señala que los educadores se enfrentan con el desafío de proteger y cuidar a las nuevas generaciones de las amenazas de un mundo común, aunque sin privarlos de la oportunidad de renovar ese mundo. Más recientemente, Meirieu (2007) alude a esta paradoja remarcando la tensión entre dos principios educativos fundamentales y necesarios: la educabilidad –todos los individuos pueden aprender– y la libertad –nadie puede obligar a nadie a aprender–.

Ahora bien, llama la atención que en algunas discusiones actuales sobre participación de NNA en investigación se ignore el carácter paradójico de esta visión. Esto se expresa específicamente en el surgimiento de posiciones adultocéntricas y puerocéntricas¹ dogmáticas que acentúan

1 El “puerocentrismo” –del latín *puer* (niño)– se enfoca en la actividad de NNA, suponiendo la existencia de un mundo infantil completamente autónomo e independiente de la autoridad adulta (Arendt, 1996, p. 192).

solamente un aspecto, ya sea la vulnerabilidad o la agencia de NNA. A continuación, se esboza una crítica a estas posiciones con el fin de destacar la relevancia heurística de esta paradoja para la reflexión ética y pedagógica.

NNA en investigación: ¿una investigación “naturalmente” más riesgosa?

El primer supuesto, que se enfoca unilateralmente en el riesgo para los participantes y no para los investigadores, se vincula a la idea de que mayor participación implicaría vulneración, al sobreexponer a sujetos que de suyo serían más vulnerables. Si, como vio, NNA son vulnerables de un modo a la vez universal y particular, también es cierto que se trata de un grupo humano bastante heterogéneo. Precisamente esta *heterogeneidad* se pierde de vista al sostener que la investigación que involucra NNA sería “por naturaleza” más arriesgada. En las últimas décadas, este supuesto ha ido ganando aceptación en un contexto de abusos graves y masivos cometidos con NNA, revelados públicamente a nivel internacional y nacional. En particular, en Chile, pueden mencionarse los casos emblemáticos de abuso infantil en la Iglesia católica, así como en centros del Servicio Nacional de Menores (Sename)², la institución que, paradójicamente, tiene a cargo el cuidado de NNA vulnerados y marginados socialmente. Entre 2005 y 2016, se han reportaron 1313 muertes en centros del Sename, y solamente en el año 2017 se registraron 2071 casos de violencia y maltratos graves, incluidos 310 agresiones de connotación sexual (Sepúlveda y Guzmán, 2019). Estos hechos de extrema gravedad, que desde luego exigen medidas urgentes en los ámbitos político y judicial, han dado sustento a una “narrativa” (Stark, 2012, p. 7) de los escándalos que permea el campo de la investigación. Así, el control y la evaluación de los riesgos y beneficios de la investigación se ha vuelto más rigurosa, pero también muchas veces unilateral y simplista. En efecto, el riesgo para NNA participantes se ha convertido en un factor preponderante en la investigación, reforzado por un enfoque procedimentalista que opera según la lógica moderna de estandarización, formalización y generalización (Guillemin y Gillam, 2004), y que tiende a privilegiar la protección en desmedro de la participación, desconociendo la heterogeneidad del grupo que se pretende proteger. En los contextos de investigación institucional tradicional, esta función de control y evaluación recae principalmente sobre los comités de ética. Históricamente, estos organismos aparecen a raíz de crímenes y abusos realizados en el desarrollo de experimentaciones biomédicas a nivel internacional, y buscan regular normativa y legalmente las posibilidades y los límites de

2 Organismo público dependiente del Ministerio de Justicia creado en 1979, que tiene a cargo la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

la investigación con seres humanos y no humanos (Stark, 2012). En la actualidad, la influencia del enfoque procedimentalista se puede apreciar en las formas en que se realiza la investigación. En el campo educativo, ha ido imponiéndose el desarrollo de *un tipo* de investigación “basada en evidencia” (OECD, 2007), en su mayoría empírica cuantitativa e inspirada en la investigación biomédica. Esta investigación se efectúa a través de mediciones con instrumentos y dispositivos estandarizados, principalmente de origen psicométrico y neurocientífico. Y aunque este tipo de investigación cuantitativa produce conocimientos ciertamente útiles, el predominio de tal enfoque en las instancias de evaluación ética no significa que *toda* investigación deba seguir parámetros procedimentales y cuantitativos. Por tanto, se requiere examinar en qué medida el procedimentalismo ético permite o impide abordar la complejidad y heterogeneidad de los sujetos, las experiencias y prácticas infantiles y adolescentes indagadas por las aproximaciones cualitativas en educación.

Además, es preciso pensar los modos en que el predominio de la ética procedimental se manifiesta, más allá del marco legal, en los razonamientos y las negociaciones entre comités de ética e investigadores. En efecto, en sus evaluaciones y decisiones de aprobación y regulación, los comités de ética suelen basarse en principios, códigos, reglas y normativas de corte *utilitarista o consecuencialista* y en premisas *deontológicas* (Head, 2018). Mientras los planteamientos *utilitaristas o consecuencialistas* se focalizan en los resultados y consecuencias de las investigaciones, procurando que la utilidad, las ventajas y los beneficios de la investigaciones para los participantes sean mayores que los perjuicios, los planteamientos *deontológicos* tienden al universalismo ético y formal, adhiriendo a principios generales que puedan ser válidos independiente de sus consecuencias específicas³. Pero aquí surge una pregunta fundamental y controversial: ¿quién está en condiciones de definir qué es arriesgado y cuándo, en el proceso de investigación? En la mayoría de los casos, son adultos quienes ponderan y definen los criterios y las situaciones de riesgo para los participantes de la investigación. *NNA* no participan en ese proceso, aun cuando se trata de un grupo humano heterogéneo conformado por sujetos que, en muchos casos, por su edad, desarrollo y situación, sí podrían hacerlo.

Una mirada al trabajo de campo en la investigación muestra lo ambivalente y problemática que puede ser una noción de riesgo definida exclusivamente por adultos. Por ejemplo, puede referirse al caso de Brayan⁴, un niño que pertenece a una familia de narcotraficantes quienes no le autorizan la participación en la investigación realizada en 2017. Puesto

3 En todo caso, estos planteamientos no son necesariamente excluyentes y pueden desarrollarse simultáneamente.

4 Todos los participantes han sido anonimizados con seudónimos.

que los padres aparentemente consideran “arriesgada” la participación de su hijo en la investigación –el niño tal vez podría denunciar el modo de vida de estos–, este queda excluido, aunque desee compartir experiencias y preocupaciones sumamente importantes y logre hacerlo en las conversaciones etnográficas con la investigadora.

Saludo a Brayan, éste me vuelve a hablar de su hermano Rodrigo, que si lo veo en París, le pregunto qué edad tiene, y me dice que 9 años. Me cuenta que lo perdieron allá, en la torre esa en punta, la Torre Eiffel. No sé cómo reaccionar, él me cuenta eso como muy tranquilo, perdimos a mi hermano, y ya, a ver si me lo cruzo por allá. Luego le contaré a [docente] y ella también se sorprenderá, es sumamente extraño, difícil de interpretar, entender qué habrá. ¿Será que murió ahí y le dijeron que se perdió? ¿Será que lo dejaron a algún tío como de ilegal? ¿Será que lo dieron en adopción, lo vendieron? Muy muy extraño. Me repite la misma historia que la última vez con más detalle, no parece mentira, él lo tiene superclaro. (Diario de campo, 15 de septiembre de 2017)

En este ejemplo, el niño participa en una conversación informal, aunque no de la manera prevista por la investigación en el desarrollo de una entrevista, la cual solamente es posible con la autorización parental. Desde el punto de vista de la investigación, ¿sería ético permitirle a Brayan participar formalmente, aunque sus padres no estén de acuerdo? ¿No vulnera la noción de riesgo que imponen los padres el interés y el derecho de participación de Brayan? En una situación como la descrita, la noción de riesgo no está dada de manera “natural”. Brayan es capaz de participar, tiene el interés y también, desde una perspectiva de derechos, la legitimidad para poder hacerlo. Sin embargo, una noción de riesgo aplicada de manera unilateral e irreflexiva reduce drásticamente las posibilidades de participación, refuerza la exclusión e impide el desarrollo de investigaciones que abordan determinadas infancias y adolescencias y sus contextos.

¿Participación a toda costa?

El supuesto según el cual más participación sería de suyo mejor, y ética y pedagógicamente deseable para la investigación y para NNA, puede cuestionarse remitiendo a uno de los modelos más influyentes en la reflexión sobre la participación de NNA en la sociedad desarrollado por Hart (1992, 2008). Este modelo, más conocido como la escalera de Hart, se basa en una tipología de la participación ciudadana adulta previamente formulada por Arnstein (1969). La escalera consta de ocho escalones ordenados de manera ascendente, que corresponden a los posibles grados de participación ciudadana tomando en cuenta la agencia e iniciativa de NNA (tabla 1).

Tabla 1
Escalera de Hart

Grados de participación ciudadana de NNA.	
Participación genuina	8. Iniciada por NNA y decisiones compartidas con adultos.
	7. Iniciada por NNA y dirigida por adultos.
	6. Iniciada por adultos, decisiones compartidas con NNA.
	5. NNA consultados e informados.
	4. NNA asignados, pero informados.
No participativos	3. Tokenismo.
	2. Decoración.
	1. Manipulación.

Nota: elaborada con base en Hart (1992).

Los tres escalones o niveles inferiores se consideran no participativos y refieren a situaciones donde NNA realizan actividades encomendadas por adultos, pero que no comprenden o comprenden escasamente. Mientras en situaciones de manipulación (1) y decoración (2) los adultos no contemplan un espacio para que NNA opinen sobre las actividades encomendadas, el tokenismo (3) se limita a una forma simbólica de participación, la cual les permite a NNA “estar presentes” y “dar su voz” como representantes de un determinado grupo social en las actividades, aunque de manera superficial y sin recibir necesariamente retroalimentación. Por otra parte, los cinco niveles superiores (4, 5, 6, 7 y 8) dan cuenta de situaciones en las que se daría una “participación genuina” (Hart, 1992, p. 11). La diferencia entre estos grados de participación estaría dada no solo por el nivel de información que NNA tienen respecto a las actividades o proyectos en los que se involucran, sino también por el poder de opinar, decidir e incluso iniciar actividades o proyectos de manera independiente y con la colaboración de adultos.

Aunque este modelo no plantea que la participación de NNA sea siempre en un grado máximo, sino más bien dependiendo de sus habilidades y del contexto específico de participación, se ha tendido a interpretar la metáfora de la escalera de una manera lineal y dogmática. Diversos modelos inspirados en la escalera de Hart (Andersson, 2017; Shier, 2001; Wong *et al.*, 2010), a pesar de sus diferencias, parten del supuesto de que más participación sería en sí mismo algo “bueno” y éticamente deseable, y que el solo hecho de reconocer agencia, escuchar y otorgar “voz” a NNA implicaría más autenticidad y empoderamiento en la investigación (Cahill y Dadvand, 2018). La autenticidad atribuida a investigaciones que involucran mayor participación de NNA se daría a nivel epistemológico,

en el sentido de que sujetos infantiles y adolescentes estarían construyendo conocimiento sobre sí mismos de manera directa, acaso desde una posición de “expertos” en lo que refiere a sus propias vidas. Así, se asume de manera implícita que NNA, en cuanto sujetos de conocimiento, serían sujetos transparentes, en cierto modo capaces de conocerse a sí mismos sin mediaciones de ningún tipo. Sin embargo, esta noción de sujeto es más bien una abstracción moderna que no hace justicia a la complejidad y opacidad de los procesos de subjetivación concretos. De hecho, la “voz” de NNA nunca se manifiesta de forma pura, inmediata e individual, sino que se articula de manera relacional, mediada e intersubjetiva, y con la intervención de otros agentes humanos y no humanos (Spyrou, 2016). En este sentido, creer que mayor participación de NNA significa por defecto mayor grado de empoderamiento, resulta problemático si no se examina con detención la noción de poder que está en juego.

Primero hay que considerar que son principalmente los adultos quienes promueven el máximo grado de participación, que escuchan y otorgan voz a NNA en un contexto de investigación tradicional. La expectativa de participación responde a una perspectiva adultocéntrica. Y aunque la iniciativa de investigar provenga de NNA, la investigación participativa, si pretende realizarse en un marco institucional, requiere un mínimo de participación de los adultos, a saber, como aquellas personas que empoderan a NNA. Sin embargo, el poder no es algo que simplemente se tiene (adultos) y se entrega (a NNA): el poder se *ejerce* en un contexto relacional. Como sugiere Foucault (1983), el poder se manifiesta en múltiples relaciones, dimensiones y niveles, de manera dinámica y a veces inesperada. Esto quiere decir que el empoderamiento de NNA también podría darse de una manera totalmente diferente y contraria a toda expectativa adulta de participación. Por ejemplo, durante un trabajo de campo en una escuela marginada en Santiago de Chile, una estudiante de 4.º básico que se integra durante el año a las clases prefiere no participar en la investigación.

Malena me hace una sonrisa y me dice que la tiene [la autorización], pero en realidad me la pasa sin firmar, y me explica que no quiere hacerlo. Le pregunto si sus apoderados no quisieron firmarla porque no quieren, y me dice que no, que ellos sí estaban de acuerdo pero que ella no quiere. Me dice todo eso sonriéndome y me dice “gracias por invitarme”. Chán. Nada que decir. (Diario de campo, 31 de agosto de 2017)

Este ejemplo de empoderamiento infantil, que no es inusual en el proceso de investigación, reafirma la idea de que una interpretación lineal y dogmática de la participación de NNA es poco sensata y, en muchos casos, impracticable. Situaciones como esta invitan a reflexionar más profundamente sobre el deseo adulto de mayor participación que, por muy bien intencionado que sea, no siempre va a coincidir con el parecer de NNA,

quienes pueden legítimamente desistir de participar por falta de ganas o desinterés; o bien podrían preferir ciertas etapas de la investigación que les parecen más entretenidas y estimulantes.

Explorando modos y grados de participación

En este apartado, se propone distinguir tres modos básicos de participación de NNA en la investigación que se vinculan con las etapas del proceso investigativo: investigación *sobre*, *con* y *por* NNA. En términos generales, la investigación cualitativa comprende distintas etapas que van desde el diseño, la recolección o producción de datos, la interpretación, el análisis y la teorización, hasta la escritura, la divulgación y comunicación pública de resultados. En el contexto chileno, estas etapas aparecen de manera más o menos estandarizada según la exigencia de las agencias de investigación nacional que financian una parte clave de los proyectos. A estas etapas se añade la aprobación ética de la investigación exigida por las instituciones patrocinantes y financiadoras de los proyectos para poder ejecutar esas etapas.

Existe la idea de que cada modo de investigación determina una modalidad de participación de NNA que debería acompañar todas las etapas referidas, de menor a mayor participación. No obstante, estos modos no implican necesariamente una gradación lineal, sino que más bien coexisten de manera fluida en una suerte de continuo, en el que la investigación puede transitar de un modo a otro, según la etapa desplegada. Por ejemplo, el momento del diseño puede realizarse sin involucrar a NNA, pero la recolección o producción de datos puede favorecer su participación, la cual será de nuevo más marginal en el análisis o bien en la difusión de resultados. En particular, se considera que el modo de investigar “sobre” NNA trasciende los tres modos, porque NNA nunca dejan de ser “objetos” de estudio para quienes investigan, aunque tengan una activa participación en distintas etapas de la investigación. De manera heurística, pueden utilizarse distintas denominaciones para referirse a NNA en la investigación, según el modo de participación desarrollado: “objetos de estudio” (sobre), “sujetos participantes” (con), “coinvestigadores” (por). Con esto, se da a entender que NNA pueden ocupar distintos lugares o roles en la investigación, en función del momento particular y del modo adoptado.

Además, la consideración de NNA como investigadores no es algo completamente nuevo, sino que remite a una dimensión pedagógica más originaria de la escuela moderna (Arendt, 1996). Con un antecedente importante en los trabajos de Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel y Schiller, las corrientes de pedagogías activas y experimentales como la *Education Nouvelle* o educación nueva en Francia, la *Progressive Education* en

Norteamérica, o la *Reformpädagogik* en Alemania, plantearon a comienzos del siglo veinte un tipo de pensamiento y práctica pedagógica centrada en NNA como investigadores, a través del desarrollo de aprendizajes basados en proyectos o en problemas vinculados con su experiencia cotidiana, y con una cooperación estrecha con sus pares⁵. Por tanto, se requiere tener en mente que, si bien el rol de los adultos en la investigación es siempre fundamental y más convencional, el modo de participación infantil y adolescente puede variar a lo largo del trabajo desarrollado.

Investigación sobre NNA

En un sentido amplio, toda investigación que tenga a NNA como “tema”, “contenido” u “objeto” de estudio es una investigación “sobre” NNA. En un sentido restringido, la preposición “sobre” refiere un modo de investigación específico que no considera la participación directa de NNA en ninguna de las etapas de la investigación. La aproximación a las experiencias de NNA se realiza entonces de manera mediada e indirecta, a través de adultos que actúan como representantes (padres, madres, apoderados, docentes, cuidadores, etc.). A primera vista, este modo podría parecer menos arriesgado por el hecho de no involucrar directamente a NNA. En efecto, se suele asumir que la intermediación de adultos podría garantizar más protección a los menores y permitir además una aprobación más expedita por los comités de ética (Carter, 2009). Sin embargo, la elección de este modo de investigación plantea desafíos éticos que es imprescindible afrontar.

En primer lugar, surge la pregunta por la legitimidad de la representación de NNA por los adultos (Ceballos y Susinos, 2022). Aquí es preciso cuestionar el supuesto de que NNA conforman un grupo homogéneo, pensando y distinguiendo los tipos de vulnerabilidades y capacidades particulares de cada NNA que se pretenda abordar en la investigación. El hecho de que algunos menores –dado su nivel de desarrollo biológico, psicológico, social, etc.– aún no sean capaces de expresarse de manera autónoma, “madura” y articulada desde el punto de vista adulto, no significa que estos carezcan de una manera particular y única de experimentar, conocer y comprender el mundo. Por esta razón, el punto de partida para evaluar si corresponde que los adultos sean representantes en la investigación debería ser más bien el reconocimiento de NNA como un “otro” legítimo y diferente de los sujetos adultos, y no como sujetos deficitarios.

5 En Chile, estas pedagogías fueron recibidas y desarrolladas por Darío Salas y Amanda Labarca, entre otras figuras del campo educativo nacional.

En directa relación con el punto anterior, cabe preguntarse en qué sentido la no participación de NNA en la investigación podría ser problemática desde una perspectiva de derechos. La exclusión de NNA de una investigación que versa sobre ellos y que eventualmente tendría un efecto en sus vidas, podría significar una vulneración del artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Por último, el privilegio de métodos de investigación basados exclusivamente en el discurso oral o escrito (entrevistas, encuestas, etc.) podría ser un desincentivo para abordar ciertas infancias y adolescencias, por ejemplo, cuando se trabaja con menores en edad preescolar o con algún tipo de condición física y/o psíquica que requiera cuidados especiales (Punch, 2002). Al respecto, vale la pena recalcar que la “voz” de NNA no se da de manera natural, inmediata e individual, sino que más bien se trata de un fenómeno intersubjetivo, condicionado por contextos sociales, políticos, económicos y culturales (Spyrou, 2016). En otras palabras, el método elegido no es neutral y va a tener un efecto en la manera en que NNA se expresan. Así, el artículo 13 de la Convención sobre los Derechos del Niño plantea el gran desafío de buscar otros métodos, formatos y medios de expresión para permitir algún grado de participación, como sugieren ciertas aproximaciones de etnografía visual o de métodos basados en las artes (Phelan y Kinsella, 2012). Junto al desarrollo de nuevos métodos surgen desafíos éticos que deben analizarse en su particularidad, como la producción, el almacenamiento y uso de imágenes, como se verá a continuación en la investigación *con y por* NNA.

Investigación con NNA

Este modo de investigación concibe a NNA como sujetos de conocimiento y derecho, e intenta permitir su participación directa en alguna etapa del proceso de investigación (Christensen y James, 2017; Coyne y Carter, 2018). Esto quiere decir que NNA se reconocen como actores sociales y epistémicos competentes, capaces de expresarse sobre los asuntos que les afectan en su vida. En este sentido, las formas de experiencia y conocimiento de NNA no se consideran deficitarias o inferiores a las formas adultas, sino más bien diferentes y desafiantes de estas, aunque no necesariamente más auténticas.

No obstante, quienes investigan deben tomar en cuenta que la participación de NNA no solo depende de una decisión individual y voluntaria. El contexto familiar, social, económico, cultural, político de NNA, condiciona en gran medida su decisión de participación. Además, el proceso de toma de decisión se complejiza ya que la participación debe ajustarse a las normativas legales del país donde se desarrolla la investigación. Esto exige

considerar el tipo de instrumento legal y el modo más adecuado para formalizar la participación en cada caso, ya sea en la modalidad de un asentimiento o de un consentimiento informado (Arnott *et al.*, 2020). Si NNA no viven con sus padres, quienes investigan se enfrentan con el desafío de tener que ponerse en contacto con sus cuidadores o representantes legales, que no siempre están dispuestos a dar su consentimiento. También puede ocurrir que, en casos de vulnerabilidad socioeconómica de los potenciales participantes, los adultos responsables no tengan un nivel de escolaridad básico que les permita leer los documentos y ponderar los riesgos y los beneficios de la investigación para dar su consentimiento firmado. En todos estos casos, es muy importante reflexionar sobre las dinámicas de poder, puesto que la obtención de la autorización de adultos podría convertirse en un enorme desincentivo para la participación, y de alguna manera en un modo de “silenciar” la voz de NNA.

Por ejemplo, se presenta el caso de Darío, un niño perteneciente a la red Sename, que queda excluido de una investigación porque sus apoderados no firman el consentimiento informado. Inicialmente, no quería decir que no tenía el consentimiento, fingía buscar el documento en su mochila. Pero cuando escuchó que los padres de otro niño no quisieron darle el permiso para participar, se atrevió a decir la verdad. Sin embargo, porque él deseaba participar, encuentra finalmente maneras de expresarse en las conversaciones informales que ofrece la etnografía.

Se acerca Darío con un plato de torta en la mano, me dice que es su tercero. Me río, y le digo que no está obligado a darle de comer a la chaqueta que está llena de merengue. Entonces se preocupa y me pide que le sostenga el plato mientras se quita la chaqueta, me dice que le van a pegar. Me impresionó su comentario espontáneo. Yo sé que este chico está seguido por el Sename y que ya lo cambiaron de familia, vive con la abuela o algo así, porque justamente la mamá les pegaba, y fue su hermano menor, el que había contado y mostrado unas marcas en la escuela. Eso me lo contó en detalle la asistente social. Pero se supone que ahora no está en una familia donde le pegan por tener la ropa sucia. Me parece terrible y sobre todo me llama la atención cómo este chico va construyendo una relación conmigo igual y me va contando cosas igual. (Diario de campo, 01 de septiembre de 2017)

Además, este modo de investigación propicia una participación de NNA en la etapa de recolección y/o producción de datos –por ejemplo, participando en entrevistas o entrevistando a sus pares (Ergler, 2017)–, pero no en otras etapas. Al acotar la participación de NNA a una etapa específica, quienes investigan asumen la posibilidad de que NNA puedan estar en desacuerdo con el análisis, las interpretaciones y representaciones que ellos realizan. En cualquiera de los casos, NNA podrían desempeñar un rol más activo en decidir cómo se deberían recolectar, producir y

presentar los datos, sin que esto signifique necesariamente mayor riesgo. Por ejemplo, NNA podrían elegir el seudónimo de su preferencia a la hora de anonimizar los datos en una entrevista, o bien proponer una manera creativa y novedosa de presentar su rostro en imágenes, evitando así que sea un adulto quien de manera unilateral pixela o difumina la imagen de los participantes para cumplir alguna normativa de protección.

Otro desafío ético importante al investigar con NNA puede surgir en la situación, no inusual, en la que los participantes comparten más información o información no relacionada necesariamente con la investigación, por ejemplo, durante una entrevista o una conversación informal con las y los investigadores, tal como aparece en el ejemplo anterior. NNA podrían sentir confianza para expresar sus pensamientos y emociones sin tomar en cuenta en absoluto los límites de la investigación. En este caso, las y los investigadoras deberían poder acordar con NNA qué informaciones podrían utilizarse en la investigación y qué informaciones no.

Investigación por NNA

Este modo les permite a NNA participar activamente como coinvestigadores en diversas etapas de la investigación. Esto significa que NNA podrían participar desde el comienzo en la concepción y el diseño de la investigación, en la recolección y producción de datos, en el análisis o incluso en las etapas de escritura y divulgación de resultados (Canosa *et al.*, 2018; Ergler, 2017). Este es quizá el modo más complejo de implementar y plantea desafíos en distintos niveles. Por esta razón, antes de elegir este modo de investigación sería muy importante tomar en consideración los siguientes aspectos.

En primer lugar, si se desea incluir a NNA como coinvestigadores activos se requiere preguntarse sobre el grado de preparación de los participantes en la investigación, y, en caso dado, dedicar tiempo y recursos para su formación y preparación (Bradbury-Jones y Taylor, 2015). Se considera que la preparación sería una labor educativa destinada a explicar el marco de trabajo y a entregar “herramientas” (conocimientos, habilidades) para que ellos sean autónomos y puedan enseñarse entre pares.

Además, hay que pensar si corresponde, y de qué manera, recompensar a NNA por su trabajo como coinvestigadores. En algunos casos, puede optarse por entregar algún regalo, *voucher* o *gift card*, aunque también podrían sugerirse pagos con dinero si la situación lo merece. Estas prácticas, si bien son habituales en el ámbito de estudios biomédicos o psicológicos, parece que son, también, cuestionables porque de algún modo “mercantilizan” la relación entre investigadores y participantes. En cualquier caso, resulta clave que investigadores e investigadoras conversen con los comités de ética para definir la mejor alternativa (Bradbury-Jones y Taylor, 2015).

Por último, todo este proceso de participación podría afectar de manera significativa la planificación y el cronograma de actividades de la investigación. Este aspecto es de suma importancia sobre todo cuando se trabaja en investigación con un financiamiento por tiempo limitado. En este sentido, es preciso tener en cuenta que “conceder” más poder de decisión, atribuciones y tareas a NNA, no puede significar que la investigación pierda su rumbo. Para evitar esta situación, quienes investigan no deberían olvidar su responsabilidad como adultos frente a NNA (Arendt, 1996), ni tampoco dudar en ejercer el poder de su autoridad para guiar y mantener el control sobre el curso de la investigación. Al mismo tiempo, si se quiere permitir la participación de NNA en tareas más complejas, se debe cuestionar los tiempos de la investigación por proyectos cortos, tal como se financia en Chile. Es decir, para generar espacios de confianza que permitan la participación efectiva de NNA, es imprescindible considerar proyectos de más largo aliento y cuestionar la normalización de la investigación relámpago por sus inconvenientes.

Por estas razones, este modo de investigación parece difícil de llevar a cabo en el contexto chileno actual. En efecto, las dificultades ya surgen en situaciones menos ambiciosas de participación, como muestran algunos comentarios realizados por un comité de ética universitario –no necesariamente representativo de todos los comités– al momento de plantear un proyecto de investigación que involucra a NNA. A propósito de la realización de entrevistas virtuales con NNA a través de grupos de WhatsApp, el Comité de Ética sugiere invitar a los apoderados a observar las interacciones entre NNA e investigadoras. Con esto, el comité parece adoptar una postura más bien “proteccionista”, que de alguna manera restringe la libertad de expresión de los sujetos participantes.

De la misma manera, se evidencia una falta de reflexión en torno a la autoría de NNA, al momento de considerar la conservación de los datos visuales producidos durante la investigación. Si bien no existe consenso respecto al tratamiento de datos visuales⁶, el comité de ética plantea un límite arbitrario para la conservación de estos:

El almacenamiento de datos no se puede extender más allá de 5 años una vez terminada la investigación, aunque señalen los consentimientos el uso en futuras investigaciones que sigan la misma línea investigativa” (Comité de Ética, 24 de julio de 2020).

6 A nivel internacional, existen algunos lineamientos estrictos como en la Unión Europea (2016). A nivel nacional, en cambio, la tendencia es a subsumir el derecho a la imagen dentro de otros derechos, como por ejemplo a la vida privada (Lathrop Gómez, 2013).

A diferencia de materiales cuantitativos estadísticos o materiales cualitativos formalizados, codificados y reproducibles, los materiales visuales producidos por NNA son únicos e irrepetibles. El material visual producido en esa investigación se asemeja más a un archivo histórico que a los datos biomédicos que dicho comité parece tomar como modelo. Por tanto, no deja de preocupar una postura ética tan tajante cuando no existe total claridad ni consenso legal respecto al tratamiento de datos visuales.

En resumen, la investigación *por* NNA implica, entonces, ejercitar una mirada distinta y desafiante sobre NNA, así como una concepción más flexible de los procesos investigativos. Para esto, sin embargo, no es suficiente la buena voluntad y la disposición de quienes investigan o de los miembros de un comité de ética, sino un cambio más profundo en los modos en que se realiza y se valora la investigación en la sociedad.

Consideraciones finales

A lo largo de este artículo, se ha intentado mostrar que la participación de NNA en investigación, lejos de ser un fenómeno monolítico, admite muchas variantes y matices que desafían posiciones dogmáticas adultocéntricas y puerocéntricas tradicionales. La investigación que involucra NNA no es ni “naturalmente” más arriesgada como para prohibir la participación de antemano, dado que NNA constituyen un grupo heterogéneo; ni tampoco es una *mayor* participación sinónimo de *mejor* participación, toda vez que la *decisión* más radical de no participar es legítima desde una perspectiva ética y pedagógica.

Se cree que investigadores en educación y miembros de los comités de ética deberían pensar la participación de NNA en investigación como una oportunidad para explorar *colaborativamente* un mundo común, compartido por distintas generaciones. Y esto obliga a mirar la pluralidad de los participantes y de los modos de participación en su especificidad. Para este fin, puede resultar muy fructífero poner en relación el orden de la ética procedimental, basada en procedimientos estandarizados, formales y generales de aprobación, administración y regulación de la investigación, con una *ética en la práctica* (Guillemin y Gillam, 2004) que emerge de los procesos y situaciones de participación en la investigación, los cuales, por momentos, asombran, desconciertan o inquietan. Así, podrían cobrar mayor relevancia aproximaciones éticas no estandarizadas al cuidado y a la protección de NNA en la investigación (Noddings, 1986); estas, precisamente, recuerdan que no hay una manera única de enfrentar la paradoja fundamental de la participación: participar siendo parte de este mundo común como seres vulnerables, dependientes, y, en cierta medida, también, autónomos y libres.

Referencias

- Andersson, E. (2017). The pedagogical political participation model (the 3P-M) for exploring, explaining and affecting young people's political participation. *Journal of Youth Studies*, 20(10), 1346-1361. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017>
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 185-208). Ediciones Península.
- Armijo, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 151-176. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Arnott, L., Martinez-Lejarreta, L., Wall, K., Blaisdell, C. y Palaiologou, I. (2020). Reflecting on three creative approaches to informed consent with children under six. *British Educational Research Journal*, 46, 786-810. <https://doi.org/10.1002/berj.3619>
- Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Baader, M. S. (2018). Longing for innocence and purity: Nature and child-centred education. En M. Peters (ed.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory* (pp. 1304-1310). Springer.
- Bherer, L., Dufour, P. y Montambeault, F. (2016). The participatory democracy turn: An introduction. *Journal of Civil Society*, 12(3), 225-230. <https://doi.org/10.1080/17448689.2016.1216383>
- Biskupovic, C. y Stamm, C. (2021). *Experiencias participativas en el Chile actual*. RIL Editores.
- Bradbury-Jones C. y Taylor, J. (2015). Engaging with children as co-researchers: challenges, counter-challenges and solutions. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(2), 161-173. <https://doi.org/10.1080/13645579.2013.864589>
- Cahill, H. y Dadvand, B. (2018). Re-conceptualising youth participation: A framework to inform action. *Children and Youth Services Review*, 95, 243-253. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.001>
- Canosa, A., Graham, A. y Wilson, E. (2018). Reflexivity and ethical mindfulness in participatory research with children: What does it really look like? *Childhood*, 25(3), 400-415. <https://doi.org/10.1177/0907568218769342>
- Carter, B. (2009). Tick box for child? The ethical positioning of children as vulnerable, researchers as barbarians and reviewers as overly cautious. *International Journal of Nursing Studies*, 46, 858-864. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2009.01.003>

- Ceballos, N. y Susinos, T. (2022). Do my words convey what children are saying? Researching school life with very young children: Dilemmas for 'authentic listening'. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(1), 81-95. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2026435>
- Christensen, P. y James, A. (2017). *Research with children. Perspectives and practices*. Routledge.
- Collins, T. M. (2017). A child's right to participate: Implications for international child protection. *The International Journal of Human Rights*, 21(1), 14-46. <https://doi.org/10.1080/13642987.2016.1248122>
- Congreso Nacional de Chile. (2009). *Ley 20.370 de 2009. Establece la Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Congreso Nacional de Chile. (2015). *Ley 20.845 de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Congreso Nacional de Chile. (2018). *Ley 21.067 de 2018. Crea la Defensoría de los Derechos de la Niñez*. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1114173>
- Coyne, I. y Carter, B. (2018). *Being participatory: Researching with children and young people. Co-constructing knowledge using creative techniques*. Springer International Publishing.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 36, 99-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Ergler, C. (2017). Advocating for a more relational and dynamic model of participation for child researchers. *Social Inclusion*, 5(3), 240-250. <https://doi.org/10.17645/si.v5i3.96>
- Flewitt, R. (2005). Conducting research with young children: Some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, 175(6), 553-565. <https://doi.org/10.1080/03004430500131338>
- Foucault, M. (1983). The subject and power. En H. L. Dreyfus y P. Rabinow (eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. University of Chicago Press.
- Guillemin, M. y Gilliam L. (2004). Ethics, reflexivity, and "ethically important moments" in research. *Qualitative Inquiry*, 10, 261-280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Unicef International Child Development Centre.

- Hart, R. A. (2008). Stepping back from 'the ladder': Reflections on a model of participatory work with children. En A. Reid, B. B. Jensen, J. Nickel, y V. Simovska (eds.), *Participation and Learning* (pp. 19-31). Springer.
- Head, G. (2018). Ethics in educational research: Review boards, ethical issues and researcher development. *European Educational Research Journal*, 19(1), 72-83. <https://doi.org/10.1177/1474904118796315>
- James, A. y Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer Press.
- Lathrop Gómez, F. (2013). El derecho a la imagen de niños, niñas y adolescentes en Chile. Una mirada crítica a la luz del derecho internacional, de los derechos humanos y de los estatutos normativos iberoamericanos de protección integral de la infancia y de la adolescencia. *Revista Chilena de Derecho*, 40(3), 929-952. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-3437201300030000>
- Mackenzie, C., Rogers, W., y Dodds, S. (2014). *Vulnerability. New essays in ethics and feminist philosophy*. Oxford University Press.
- Meirieu, P. (2007). *Pédagogie, le devoir de résister*. ESF.
- Noddings, N. (1986). Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching. *Harvard Educational Review*, 56(4), 496-510. <https://doi.org/10.17763/haer.56.4.34738r7783h58050>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2007). *Evidence in Education. Linking Research and Policy*. https://read.oecd-ilibrary.org/education/evidence-in-education_9789264033672-en#page1
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelosDerechosdelNino_0.pdf
- Oswell, D. (2013). *The agency of children. From family to global human rights*. Cambridge University Press.
- Phelan, S. y Kinsella, E. (2012). Picture this... safety, dignity, and voice – Ethical research with Children: Practical considerations for the reflexive researcher. *Qualitative Inquiry*, 19(2), 81-90. <https://doi.org/10.1177/1077800412462987>
- Powell, M. A., Graham, A. y Truscott, J. (2016). Ethical research involving children: Facilitating reflexive engagement. *Qualitative Research Journal*, 16(2), 197-208. <https://doi.org/10.1108/QRJ-07-2015-0056>
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321-341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Rousseau, J. J. (2011 [1762]). *Emilio, o De la educación*. Alianza.

- Sepúlveda, N. y Guzmán, J. A. (2 de julio de 2019). El brutal informe de la PDI sobre abusos en el Sename que permaneció oculto desde diciembre. *CIPER*. <https://www.ciperchile.cl/2019/07/02/el-brutal-informe-de-la-pdi-sobre-abusos-en-el-sename-que-permanecio-oculto-desde-diciembre/>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Sikes, P. y Piper, H. (2010). Ethical research, academic freedom and the role of ethics committees and review procedures in educational research. *International Journal of Research & Methods in Education*, 33(3), 205-213. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2010.511838>
- Spyrou, S. (2016). Troubling children's voices in research. En F. Esser, M. Baader y T. Betz (eds.), *Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies* (pp. 105-118). Routledge.
- Stark, L. (2012). *Behind closed doors. IRBS and the making of ethical research*. The University of Chicago Press.
- Turner, B. (2006). *Vulnerability and human rights*. The Pennsylvania State University Press.
- Unión Europea. (2016). *General Data Protection Regulation 2016/679*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679>
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue1-fulltext-544>
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A. y Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 100-114. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9330-0>
- Young, I. M. (1989). Polity and group difference: A critique of the ideal of Universal Citizenship. *Ethics*, 99(2), 250-274. <https://doi.org/10.1086/293065>



Una universidad para formar “hombres buenos”: aspectos militares y disciplinamiento social en la Universidad Obrera Nacional durante el peronismo (1953-1955)

A University to Train “Good Men”:
Military Aspects and Social Disciplining
at the Universidad Obrera Nacional
during Peronism (1953-1955)

Uma universidade para formar “bons homens”:
aspectos militares e disciplinamento social
na Universidade Obrera Nacional durante o
peronismo (1953-1955)

Álvaro Sebastián Koc Muñoz* 

Para citar este artículo: Koc Muñoz, Á. S. (2024). Una universidad para formar “hombres buenos”: aspectos militares y disciplinamiento social en la Universidad Obrera Nacional durante el peronismo (1953-1955). *Revista Colombiana de Educación*, (90), 239-258 . <https://doi.org/10.17227/rce.num90-15094>



Recibido: 10/11/2021
Evaluado: 17/06/2022

pp. 239-258

N.º 90

239

* Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. IdIHCS-CONCET-UNLP, La Plata, Argentina. alvaro.kocmunoz@udelaciudad.edu.ar

Resumen

El presente trabajo buscará dar cuenta de aspectos de la Universidad Obrera Nacional (UON) no relevados hasta el momento por la bibliografía que aborda esta particular institución. En este sentido, se realiza una somera descripción sobre las características generales de esta casa de estudios y de las distintas perspectivas de la bibliografía especializada para luego analizar aspectos aún no estudiados referidos al tipo de educando específico que esta casa de altos estudios técnicos buscaba formar y a la disciplina institucional imperante durante su funcionamiento bajo el primer gobierno peronista. Para llevar adelante este trabajo, se realizará un análisis exhaustivo de diversas fuentes documentales escritas, entre las que se destacan la *Revista de la UON* y otros documentos institucionales que no se han relevado hasta el momento; por ejemplo: las actas de las reuniones de decanos y secretarios técnicos, los manuscritos del vicerrector de la universidad y las resoluciones emanadas del rectorado de esta. A modo de hipótesis, se sostiene que la UON fue una institución que promovió la conformación de un educando con características específicas como la "bondad" y el "patriotismo" –entre otras–, en desarrollo de una disciplina institucional de corte militar.

Palabras clave

universidad; obrera; peronismo; disciplinamiento; militar

Keywords

university; worker; Peronism; discipline; military

Abstract

The present paper aims to address previously unexplored aspects of the Universidad Obrera Nacional (UON), by the bibliography that addresses this particular institution. In this sense, we will make a brief description of the general characteristics of this house of studies and the different perspectives of the specialized bibliography, to then analyze aspects not yet studied related to the specific type of student that this house of high technical studies sought to train and the prevailing institutional discipline during its operation under the first Peronist government. To carry out this work, we will conduct an exhaustive analysis of various written documentary sources, among which the UON magazine and other institutional documents that have not been surveyed before, such as: the minutes of the meetings of deans and technical secretaries, the manuscripts of the vice-chancellor of the university and the resolutions emanating from the rectory of the same. As a working hypothesis, we maintain that the UON was an institution that promoted the formation of a student with specific characteristics such as "kindness" and "patriotism" –among others–, within the framework of a military-style institutional discipline.

Resumo

O presente trabalho buscará dar conta de aspectos não revelados até agora da Universidad Obrera Nacional (UON), pela bibliografia que aborda essa instituição em particular. Nesse sentido, faremos uma breve descrição das características gerais desta casa de estudos e as diferentes perspectivas da bibliografia especializada para então analisar aspectos ainda não estudados referentes ao tipo específico de aluno que esta casa de estudos de alta técnica procurou formar e a disciplina institucional prevalecente durante sua operação sob o primeiro governo peronista. Para a realização deste trabalho, realizaremos uma análise exaustiva de diversas fontes documentais escritas, dentre as quais se destacam a revista da UON e outros documentos institucionais não pesquisados até o momento, como por exemplo: as atas das reuniões de reitores e técnicos secretários, os manuscritos do vice-reitor da universidade e as resoluções emanadas desde a reitoria da mesma. Como hipótese, sustentamos que a UON foi uma instituição que promovia a formação de um aluno com características específicas como "bondade" e "patriotismo" –entre outras–, no marco de uma disciplina institucional de tipo militar.

Palavras-chave

universidade; trabalhador; peronismo; disciplina; militar

Introducción

El peronismo es un movimiento político que ha suscitado una serie de trabajos que se destacan tanto por su volumen como por la vigencia dentro de la historiografía, la cual se extiende hasta nuestros días. Existe una serie de estudios que han centrado su atención en la relación que se consolidó entre Perón y el movimiento obrero (Torre, 2006; Murmis y Portantiero, 2011; James, 2013), estudios que se han enfocado en la relación entre el caudillo militar y la Iglesia católica (Bianchi, 2001; Caimari, 2010; Zanatta, 2013), que han analizado la relación entre este movimiento político y el Ejército (Potash, 1980; Rouquié, 1986) y trabajos que se centraron su análisis específicamente en las figuras del mencionado presidente argentino (Page, 1984; Galasso, 2005) y su esposa Eva Duarte (Navarro, 1997; Zanatta, 2011).

No obstante, existen aspectos e instituciones que aún no han sido suficientemente estudiados. Este es el caso de la Universidad Obrera Nacional (UON), institución universitaria caracterizada, entre otras cosas, por haber sido la única fundada por este movimiento a lo largo de su primer periodo de gobierno, y, si bien existe una importante cantidad de trabajos sobre esta, el conjunto de estos estudios presenta un alto grado de discontinuidad y fragmentación relacionadas con la falta de diálogo entre estos. En este sentido, los trabajos que analizan a la UON lo hacen de manera tangencial, en el desarrollo de estudios más generales en torno a la educación durante el primer periodo de gobierno del peronismo (Tedesco, 1980; Plotkin, 1993; Dussel y Pineau, 1995), en trabajos institucionales descriptivos (Álvarez de Tomassone, 2000; Nápoli, 2003; Malatesta, 2010), o centrados en analizar solamente al movimiento estudiantil de algunas facultades regionales de esta casa de estudios técnicos superiores (Novelli, 1986; Dussel, 1990; Mollis, 1991). Si bien estos autores han relevado algunos aspectos institucionales, ninguno de estos trabajos ha reparado en aspectos como los mecanismos de disciplinamiento social desplegados al interior de la UON como tampoco en el tipo de educando que la institución buscaba formar.

Junto a Puiggrós (1991), se afirma que la educación es una práctica productora, reproductora y transformadora de sujetos. Asimismo, las situaciones educativas, de las que participan determinados sujetos sociales, tienen como finalidad coadyuvar a la constitución y al cambio del sujeto, cambio que puede ser regresivo o progresista; conservador o transformador. En efecto, en el sistema educativo moderno, siempre se trata de sujetos (educadores) que intentan incidir en otros sujetos (educandos) para lograr que se transformen en adultos, ciudadanos, amas de casa, dirigentes, sometidos, profesionales, o lo que fuere. En este punto, el presente trabajo buscará indagar sobre qué clase de educando buscó consagrar la UON.

A modo de hipótesis, se sostiene que, además de ser una institución que promovió el ascenso social de sectores sociales postergados hasta ese momento, la UON fue una universidad que promovió la constitución de un educando con características particulares, como la “bondad”, el “patriotismo” y el “peronismo”, en el marco de una marcada disciplina institucional.

Metodología

Dada la naturaleza histórica del objeto de estudio que se presenta, se optó por una estrategia metodológica de tipo cualitativa, basada en la técnica de la investigación documental o “documentación” de las fuentes arriba señaladas. En este sentido, y tal como sostiene Valles (1999), los documentos pueden utilizarse, entre otras cosas, para apuntalar la reconstrucción histórica de determinados sucesos que muchas veces es escasa. En el caso de la institución que nos ocupa, la nueva documentación relevada permitirá exponer y analizar aspectos institucionales desconocidos hasta el momento.

Asimismo, cabe señalar que el periodo comprendido en el presente artículo está atravesado por una importante escasez de fuentes documentales debido a que, luego del derrocamiento de Perón por la autodenominada “Revolución Libertadora”, una innumerable cantidad de documentación fue destruida. Tal como sostiene Cucuzza (1996), aquel gobierno militar decretó la prohibición de “elementos de afirmación ideológica o de propaganda peronista”, y quedó, a su vez, prohibida la utilización del nombre propio del presidente depuesto y las expresiones “peronismo”, “peronista”, “justicialismo”, “justicialista” y “tercera posición”, entre otras. Este hecho derivó en la destrucción de un importante caudal de documentación del primer gobierno peronista (1946-1955), lo que constituye una enorme dificultad a la hora de estudiar pormenorizadamente aspectos e instituciones del señalado periodo. Sin embargo, existe un acervo documental que se ha resguardado de estos sucesos en diferentes archivos privados o en algunos archivos institucionales que pasaron inadvertidos para el gobierno militar y para los investigadores. Tal es el caso de los documentos que se analizan a continuación, los cuales se han conservado en el archivo institucional de la Universidad Tecnológica Nacional (antes UON) y en el archivo personal del ingeniero Víctor Vilella.

Resultados

La UON: origen y características generales

La UON fue una institución creada durante el primer periodo del peronismo (1946-1955) con la finalidad de formar profesionales de “origen obrero” destinados a satisfacer las necesidades de la industria nacional, capaces

de asesorar en la organización, dirección y fomento de la industria, con especial consideración de los “intereses nacionales” y promover y facilitar las investigaciones y experiencias necesarias para el mejoramiento e incremento de la industria nacional (Congreso de la Nación Argentina, 1948). Constituía el tercer ciclo de un circuito diferenciado de educación técnica dependiente de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), es decir, funcionaba bajo un régimen jurídico distinto al de las demás universidades nacionales. Asimismo, poseía una estructura universitaria regionalizada constituida por distintas facultades regionales a lo largo del país, estructura de funcionamiento que tampoco poseía ninguna de las universidades nacionales del periodo. En el periodo analizado, se inauguraron nueve facultades obreras regionales que funcionarían en distintas zonas del país: Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Rosario, Mendoza, La Plata, Tucumán, Bahía Blanca y Avellaneda. La regionalización apuntaba a realizar una acción de perfeccionamiento técnico acorde con las necesidades de cada zona del país. Las ciudades elegidas se seleccionaron con base en dos criterios: el primero, la alta densidad de población obrera; el segundo, la necesidad de capacitación profesional y técnica de los trabajadores de esas regiones del país (Pezzano, 1953).

Otra particularidad de esta novel institución era que contaba con un sistema de enseñanza particular que combinaba la asistencia obligatoria a clases con la experimentación y la obligación impuesta a los estudiantes de tener que trabajar en la misma rama industrial en la cual cursaban sus estudios. El desarrollo de los cursos se realizaba según una modalidad didáctica denominada “clase activa”, definida como una clase “tipo seminario” y “no conferencial”, diagramadas en función a la formación de los estudiantes en desarrollo de la actividad áulica. Las clases se dictaban en horario vespertino/nocturno, lo cual permitía la integración al sistema universitario de aquellos trabajadores que realizaban sus tareas laborales durante el día. La experimentación en laboratorios y gabinetes se realizaba los sábados en el horario posterior a las jornadas laborales de los estudiantes trabajadores (CNAOP, 1953). El título que eventualmente recibirían sus egresados era “Ingeniero de Fábrica” en la especialización cursada (Revista de la UON, 1954).

La reglamentación que organizaba su funcionamiento establecía que el gobierno de la universidad sería ejercido por un rector nombrado por el Poder Ejecutivo Nacional y que debía ser un obrero egresado de la escuela sindical dependiente de la Confederación General del Trabajo¹ (CGT). Para

1 La Confederación General del Trabajo es la principal central sindical en Argentina. Fue fundada el 27 de septiembre de 1930 como consecuencia de un acuerdo entre socialistas, sindicalistas revolucionarios, comunistas e independientes para generar una central sindical unitaria y plural. En el contexto del encarcelamiento de Perón, en octubre de 1945, esta central desempeñó un papel central en su liberación y el posterior llamado

ser vicerrector, se requería poseer título profesional habilitante e idoneidad y experiencia técnico-educativa. El gobierno de las distintas facultades regionales lo tendría a cargo un decano que debía cumplir los mismos requisitos que el rector y un secretario técnico, quien debía cumplir los mismos requisitos que el vicerrector (CNAOP, 1953). En efecto, el gobierno de la UON estaba conformado por una primera línea “política”, que incluía al rector y a los decanos de las distintas facultades regionales, y por una segunda línea eminentemente “técnica”, constituida por el vicerrector y los secretarios técnicos.

La puesta en funcionamiento de esta institución corresponde al último periodo del gobierno peronista, que presenta algunas características distintas respecto al primero. En este sentido, la conflictiva relación del gobierno con la universidad –cuyo origen se sitúa en la dictadura militar que lo precede y de la que surgió el mismo Perón (1943-1946)– se tornó más violenta después de 1950 (Pis Diez, 2012).

En un primer momento, el peronismo buscó –entre otras cosas– la “despolitización” de la universidad a través de la sanción de la Ley 13031/47, limitando la participación política del estudiantado dentro de los consejos académicos (Pronko, 2000; Graciano, 2005). Pero, luego de la sanción de la nueva Constitución Nacional en 1949, el gobierno llevó adelante una política de “politización” del sistema educativo en general, que incluía a la universidad y cuyo punto cúlmine puede situarse en la sanción de la Ley 14297/54. Esta normativa preveía que solamente podían participar en los consejos aquellos estudiantes pertenecientes a una “entidad gremial reconocida”. En este contexto, el gobierno instituyó la Confederación General Universitaria (CGU) con la expresa finalidad de contrarrestar a la Federación Universitaria Argentina (FUA) de raigambre reformista (Acha, 2011). Asimismo, hacia 1953, las universidades comenzaron a enseñar temas selectos del segundo plan quinquenal del gobierno (Rein, 1999). Sin embargo, los nuevos contenidos peronistas no entraron en las universidades en la misma medida que en el nivel primario, donde el “adoctrinamiento” se hizo sentir de forma considerable a partir de aquel año (Buchbinder, 2005). Por último, cabe destacar que durante este periodo se registró el secuestro y desaparición del estudiante comunista Ernesto Bravo quien, luego de una masiva huelga estudiantil, reapareció vivo después de 25 días con marcas corporales que certificaban las torturas recibidas por la policía (Califa, 2014).

a elecciones democráticas. El sindicalismo organizó el Partido Laborista que resultó decisivo para la victoria de Perón en los comicios. Una vez en el poder, Perón unificó al conjunto de los partidos políticos que lo apoyaron –incluido el Laborista– y constituyó el Partido Peronista. Desde ese momento, la CGT se convirtió en “la columna vertebral” del movimiento peronista (Little, 1979).

La UON, una universidad para formar “hombres buenos”

Uno de los aspectos que aún no fue relevado por la bibliografía que aborda a la UON es aquel referente al acontecido en la Cámara de Diputados de la Nación, con motivo de tratarse el proyecto de ley que diera origen a la UON. El punto que generó mayor controversia fue aquel relacionado con la exigencia que debían cumplir aquellos estudiantes que aspiraban ingresar a la UON: certificar “buena conducta” y “consagración honrada al trabajo” por la autoridad competente. En este sentido, el diputado opositor Sobral sostenía que el requisito de la “buena o mala conducta” no estaba fundado sobre un propósito formativo sino disciplinario. Asimismo, agregaba que es una noción “muy elástica” que debe quedar totalmente abolida de todo sistema educativo, ya que no tiene ningún sentido pedagógico ni educativo. El diputado Monjardín añadía que esta disposición estaba concebida según una finalidad política y extorsiva y que, incluso, se dejaba abierta la posibilidad para una serie de exposiciones que implicarían exigencias aún más graves. Otro de los diputados que se opuso firmemente a esta cláusula fue Pastor, quien señalaba que era contraria al “espíritu de la Constitución” y, por tanto, no hay derecho a que ninguna autoridad competente tenga atribuciones para investigar la vida privada por el solo hecho de querer ingresar en un instituto de cultura. Luego añadía que, solo una vez comprobada la inconducta, la inmoralidad o la peligrosidad de un individuo un instituto de enseñanza puede expulsarlo. En relación con la consagración honrada al trabajo, aseveraba que el inciso de esta ley era totalmente arbitrario, y que, si bien era relativamente fácil comprobar la “buena conducta”, no sucedía lo mismo con la consagración honrada al trabajo. El legislador concluía su disertación afirmando que en una “sociedad culta” la presunción permanente debe ser que “todos los hombres respetan la ley, que todos los hombres trabajan honradamente y sólo cuando violan la ley se podría decir que no la respetan” (Honorable Cámara de Diputados de la Nación, 1948, p. 2943).

Finalmente, la ley fue aprobada y promulgada a partir del 26 de agosto de 1948. Sin embargo, a pesar de que esta normativa preveía su reglamentación noventa días después de ser promulgada, el decreto mediante el cual se reglamentó la organización y funcionamiento de la UON fue sancionado el 7 de octubre de 1952. Los cursos de la universidad finalmente comenzaron a funcionar el 17 de marzo de 1953. El día inaugural, el entonces presidente de la Nación resaltaba que

la formación de universidades de carácter técnico en el país presupone, no solamente la formación de un técnico, sino también la conformación de un ciudadano de la Nueva Argentina. El caldo de cultivo más extraordinario para que proliferen clases de pensamientos y de doctrinas

extremistas y de otras ideas extrañas, está justamente en la limitación del horizonte de las aspiraciones de la clase trabajadora [...] si yo hubiera de fijar el rumbo en la ejecución de las tareas docentes de esta casa, solamente daría una directiva de muy pocas palabras: tenemos que formar, primero, hombres buenos y del pueblo. En segundo lugar, formar trabajadores, sobre todas las demás cosas. Y, en tercer lugar, formar hombres patriotas, que sueñen con una Nueva Argentina en manos del pueblo, como instrumento del pueblo para labrar la grandeza de la Patria y la felicidad de ese mismo pueblo [...] lo que necesitamos son hombres leales y sinceros, que sientan el trabajo, que se sientan orgullosos de la dignidad que el trabajo arrima a los hombres, y que, por sobre todas las cosas, sean capaces de hacer, aunque no sean capaces de decir. (Revista de la UON, 1953, pp. 15-16)

Perón destaca la idea de buscar la ampliación de los horizontes de las aspiraciones de la clase trabajadora. Pero, en este proceso, el Estado imprimiría un sentido propio: se realizaría con la explícita finalidad de que no proliferen clases de pensamientos y doctrinas “extremistas” y otras “ideas extrañas”. Este discurso ponía de manifiesto la idea de formar un particular educando: “hombres buenos”, “hombres leales y sinceros” y formar “patriotas”.

Esta idea fue reafirmada por el rector de la universidad, Cecilio Condití², al manifestar en una nota editorial de la *Revista de la UON* denominada “hombres buenos” que la UON buscaría acercar la ciencia y la cultura al “pueblo”, apuntando a formar “hombres que amen a los hombres y no que preparen su destrucción y su desgracia”. Asimismo, resaltaba que “cuando la ciencia y la cultura estén ‘al servicio del bien’, manejados por ‘hombres buenos y prudentes’ podremos decir que la ciencia y la cultura son elementos positivos y no negativos de la humanidad” (Revista de la UON, 1953, p. 13). Por último, señalaba que gracias a la creación de la UON “los futuros ingenieros no tendrán la triste misión de organizarse como algunos de ellos lo han hecho, con fines subversivos y para armar bombas explosivas para la destrucción de hombres, mujeres y niños del pueblo” (p. 13). En este fragmento de la nota, puede advertirse la forma en la que este funcionario caracterizaba a los trabajadores organizados en diversas entidades políticas no peronistas. Esta idea se reafirma en otra nota editorial denominada “Aprendices de ayer y de hoy” en la que destacaba que había aprendido el oficio

2 Cecilio Condití perteneció entre 1930 y 1947 al personal de la Dirección Nacional de Arquitectura Áulica de la Nación. Fue interventor de la Central Obrera en Córdoba en 1947, en la Asociación Obrera Textil en 1947-1948, en la Confederación de Empleados Municipales Argentinos en 1948 y en la Federación Gráfica Argentina de 1949 a 1952. En 1949, la Escuela Superior de Elevación Cultural de la CGT le otorgó el título de Agregado Obrero (*Revista Aprendizaje*, 1952).

por vocación y no porque me lo enseñaran, pues si el oficial estaba enojado descargaba sus furias en mí; si era vicioso, en su inconciencia intentaba iniciarme en sus vicios; si era extremista, procuraba inculcarme sus ideas, y así pretendía convertirme, poco a poco, en un ser con odios, rencores y vicios, y sobre todo, en un hombre con un concepto anárquico y de repulsión hacia todo lo que me rodeaba [...] Hoy, gracias a la dignificación del pueblo y a esta magnífica obra de aprendizaje y de orientación profesional, los jóvenes reciben una enseñanza correcta desde el punto cultural y técnico, llena de afectos y con un concepto de solidaridad social, que hará que estos aprendices de hoy sean en el futuro, hombres buenos, solidarios, capaces y humanos. (Revista de la UON, 1954, p. 9)

Para Conditi hay una clara identificación entre ser “extremista” y ser una persona con “odios y rencores”. En este sentido, el peronismo realizó una operación discursiva moralizante en un binomio “hombres buenos”/“extremista con odios y rencores”, mediante el cual se buscaba desacreditar a los trabajadores inscritos en tradiciones políticas no peronistas, principalmente vinculados a los partidos de izquierda. La acción del Estado, por tanto, buscaba impartir una “correcta enseñanza cultural y técnica” con la finalidad de formar “hombres buenos”.

En sintonía con lo manifestado por Conditi, el entonces gobernador de la provincia de Buenos Aires Carlos Aloé manifestaba en el discurso del acto inaugural de la Facultad Regional Bahía Blanca, en 1954, que

con los anteriores gobiernos, el obrero vejado por sus patronos percibía salarios miserables que significaban el hambre en sus hogares. Ese obrero no podía pensar en estudiar, en elevarse culturalmente. Solo engendraba en lo hondo de sus sentimientos, un odio brutal hacia toda la sociedad. Pero con la aparición de Perón, todo se terminó. Comenzó por dignificar el trabajo. Creó la necesidad de un respeto mutuo; dio al trabajador el salario que se merece, y entonces se plasmó en milagro. Surgió un pueblo trabajador, que no solo ha desterrado definitivamente de sus sentimientos ese odio que antes lo torturaba, sino que hoy es feliz y con deseos de una elevación en sus conocimientos generales. Entonces fue que el Líder encontró el momento propicio para la habilitación de estas universidades obreras, que no son como las antiguas universidades populares, en las que se enseñaba con un librito cómo se hacía un motor pero que en cambio se perdía todo el día pretendiendo inculcar en las mentes de los trabajadores ideas foráneas, que se contradicen con nuestro pensar. (Revista de la UON, 1954, p. 18)

Poco tiempo después, al recibir el título de “Primer Profesor Honorario” de la Facultad Regional Eva Perón –parafraseando al presidente argentino–, este funcionario sostenía que

las casas de estudio están obligadas, más que a formar talentos, a formar “hombres buenos”. Y aspiramos formar hombres buenos, porque queremos los argentinos ser solidarios y humanos. Consideramos, inspirándonos en la Doctrina Nacional, que es un mal argentino aquel que no puede dar algo de lo que tiene, el que no puede dar el abrazo sincero de desear el bien al compañero. Ese no es argentino ni peronista [...] He ahí la tarea de esta alta casa de estudios. No solamente la capacitación técnica sino la formación de criterios sanos, basados en las virtudes morales del Excelentísimo Sr. Presidente. (Revista de la UON, 1954, pp. 16-17)

Aquí vuelve a aparecer nuevamente la idea de formar “hombres buenos”, pero esta vez unida a las ideas de “argentino” y “peronista”. En efecto, ser un “hombre bueno” es sinónimo de ser “un buen argentino” y, sobre todo, de ser “peronista”. Por otra parte, otra característica del “hombre bueno” es que, además de “ser bueno”, no debe ser muy “sabio”. Así lo expresaba el Ing. Militar Hugo Quiroga en representación del cuerpo docente de la UON quien, citando a Perón durante el festejo de cierre del año lectivo de 1953, manifestaba que “más que hombres sabios necesitamos hombres buenos” (Revista de la UON, 1953, p. 7). Un año más tarde, el profesor Battaglia –en el acto de clausura del ciclo lectivo de 1954– al expresar que “la universidad obrera ha de preparar en forma eficiente los técnicos, no muy sabios, pero con la formación humanística y argentinista que la hora presente reclama” (Revista de la UON, 1955, p. 67).

En suma, la UON apuntaba a la formación de un educando específico: el “hombre bueno”. Dicho sujeto podría definirse como: un trabajador “patriota”, “leal y sincero”, “solidario”, “humano”, “no muy sabio”, “un buen argentino” y “peronista”, en contraposición a un trabajador inscrito ideológicamente en doctrinas “extremistas” e “ideas foráneas”, “lleno de ‘odios y rencores’ que no buscaba más que organizarse con fines subversivos”.

Disciplina institucional “casi militar” y disciplinamiento sobre docentes y estudiantes

Otra de las características de la UON que aún no ha sido relevada es aquella relativa a los aspectos disciplinarios y a la fuerte presencia de lo que podríamos denominar como “elementos de carácter militar” al interior de la universidad.

En este sentido, el secretario técnico de la Regional Mendoza, Ing. Lexow, con ocasión de la realización de los concursos para cubrir los cargos docentes, destacaba que

la disciplina en nuestra Facultad quizás para algunos será excesiva, pero hay un profesor extranjero que nos manifestó complacencia ante el rigor, casi militar, que tenemos (el profesor lo dijo así) y lo dijo con

legítimo orgullo, agregando que será beneficioso para los profesores y para los alumnos [...] Ha sido para nosotros verdadero estímulo esas palabras y creo que la Facultad Regional Mendoza está cumpliendo bien con sus responsabilidades y obligaciones. Nuestra casa se va prestigiando día a día, gracias a la forma como se la está llevando. Dejo constancia que mi maestro en este sentido ha sido el Ing. Pezzano. (UON, 1953, p. 146)

La disciplina institucional “casi militar” aparece –en su disertación– no solamente investida de una connotación positiva, sino también como la condición del prestigio de la UON.

En relación con la disciplina institucional también cabe destacar que, si bien no había una prohibición explícita sobre qué se podía decir o no en los actos oficiales de la UON o sobre quienes podían hablar en los mismos, estaba reglamentado que los discursos estudiantiles debían ser aprobados por las autoridades de cada Facultad antes de ser pronunciados. En este sentido, la fuente documental relevada da cuenta de lo establecido en el plan de trabajo del año 1954, el cual señalaba que los decanos tenían la obligación de solicitar

a sus subordinados inmediatos, con la debida anticipación, tres copias de las palabras que habrán de pronunciar en los actos escolares a los efectos de su aprobación, siendo que una de dichas copias quedaría incorporada al archivo de la Facultad, y las dos restantes debían ser remitidas a la universidad. (Revista de la UON, 1954, p. 35)

La UON había establecido un sistema mediante el cual las autoridades podían controlar aquello que iba a expresarse en los actos de la institución; esto nos permite pensar que la aprobación o desaprobación de los discursos por los decanos de las distintas facultades regionales dependía del contenido ideológico de estos. Asimismo, la resolución de la CNAOP N.º 368-C/53 complementaria del Decreto 8014/52 que regula los “deberes de los alumnos” prescribe, entre otras cosas, que los estudiantes de las distintas facultades regionales tenían prohibido llevar a la Facultad “libros impresos o volantes que no correspondan a la enseñanza que se les imparte” (UON, 1953, p. 100). Creemos que, de esta manera, las autoridades habrían buscado regular cualquier tipo de actividad política que no se ajustara a los propiciados desde la institución. En este sentido, el rector de la UON, en el acto realizado con motivo del inicio del ciclo lectivo 1955, reafirmaba este hecho al manifestar que

esta universidad ha sido creada para los que trabajan. Aquí no se viene a pensar en otra cosa más que en eso. Quien quiera pensar o piense –porque es un derecho público pensar–, en otras cosas, lo deberá hacer fuera de aquí [...] Les estoy hablando muy claro. Esta casa es eminentemente revolucionaria y peronista [...] esta casa, por ser peronista

es constitucionalista y por estar encuadrada dentro de la Constitución Nacional, permite que cada hombre piense libremente. Claro está que debe pensar como argentino. Cuando alguien quiera hacerlo en otros términos, tendrá que ir a la vereda de enfrente. Aquí hay tres grandes principios de la argentinidad que deben respetarse y que nosotros haremos respetar: la Patria, la Constitución Nacional y la Bandera Argentina que nos legó Belgrano, honró San Martín y dignificó Perón. (Revista de la UON, 1955, p. 11)

Creemos que en estas palabras el rector sintetiza de manera categórica cuál habría sido la política llevada adelante al interior de la UON por sus cuadros técnicos y por sus cuadros políticos: ejercer un fuerte control sobre aquello que se decía, en primer término, aquello que se hacía, en segundo lugar, y por último, sobre aquello que se pensaba al interior de esta casa de altos estudios.

En relación con el cuerpo docente, a los profesores de la institución les estaba prohibido censurar, en la Facultad o fuera de ella, las disposiciones emanadas por la UON, o adoptar actitudes personales que afecten la disciplina del profesorado o el prestigio del establecimiento. Asimismo, los docentes que incurrieran en inasistencias a los actos de la universidad, por causas no debidamente justificadas, serían consideradas dobles y serían motivo de descuento de haberes correspondientes (CNAOP, 1953). Por último, los docentes antes de asumir sus cargos en condición de tales, debían firmar un acta de compromiso que establecía, entre otras cosas, que debían “conocer, comprender, practicar, sentir y difundir la doctrina nacional [peronista] y reconocer un solo interés y obedecer una sola autoridad: el Estado” (Bernetti y Puiggrós, 1993, p. 272). En este sentido, en un viaje con motivo de inspeccionar el funcionamiento de la regional Córdoba, el vicerrector Pascual Pezzano³ señalaba que

me entrevisté a las 17 hs. con el Sr. decano y el Ing. Coneh; en una reunión privada les hice conocer a ambos, la inquietud que me inspiraba, el antagonismo existente entre el personal y la injerencia de factores extraños de perturbación, que debían evitarse. Hice responsable directamente al decano de la elección del profesorado, aconsejándole que se hiciera asesorar por profesionales de ideología y capacidad indiscutida. Le manifesté que la Universidad Obrera Nacional estaba

3 Pascual Pezzano fue director encargado de la organización de la Escuela Técnica de Oficios N.º 1 (Industrias del Hierro); profesor de Elementos de Máquinas y Tecnología de Máquinas y titular de Ensayos de Materiales y Ensayos de Máquinas y Motores en la Escuela Industrial “Otto Krause”; profesor Interino de Tecnología Mecánica en la Facultad de Ciencias Exactas de Buenos Aires y profesor adjunto y profesor titular por concurso de Tecnología Mecánica en la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas de Eva Perón (La Plata). Por último, cabe destacar que organizó los cursos de Perfeccionamiento para obreros en 1944 y fue director general de aprendizaje y orientación profesional en 1947 (*Revista Aprendizaje*, 1952).

cimentada por dos factores: enseñanza eficaz y adecuada a las directivas didácticas dadas por el rectorado, y selección del profesorado más capaz, dentro de la ideología peronista. El Ing. Coneh reconoció la existencia de dos bandos en el personal y que procuraría, con el decano, avenirlos en lo posible. Este último manifestó el firme propósito de terminar categóricamente con esas desavenencias. (Pezzano, 1953)

Para el vicerrector era fundamental que los docentes fueran seleccionados de acuerdo con su capacidad, siempre y cuando estén inscritos dentro de la ideología peronista. Este factor evitaría el antagonismo dentro del personal y la injerencia de “factores extraños de perturbación”. Algunos años más tarde, en una conferencia dictada en el salón de actos de la Escuela de Educación Técnica de Olavarría, auspiciada por el Centro de Ingenieros, Arquitectos y Agrimensores de la provincia de Buenos Aires, al recordar la experiencia de la UON, Pezzano (1953), manifestaría que

en cuanto a la selección del profesorado, el que habla debe manifestar que tenía plenos poderes para hacer las propuestas de profesores sin tomar en cuenta su raza, creencia ni ideología política. La única exigencia que se me hizo fue la siguiente: ponga a quien usted quiera, con tal de que no sea un comunista activo. (Pezzano, 1953, p. 30)

Por otra parte, cabe señalar que solo durante el funcionamiento de la universidad bajo el gobierno peronista, se registraron sanciones al personal auxiliar y administrativo. Si bien el número de sanciones no es alto, lo que resulta relevante son las razones esgrimidas y las expresiones utilizadas en estas. Así, por ejemplo, la *Resolución Parcial N.º 29* destaca, entre sus fundamentos,

que en el día de la fecha, el señor secretario general interrogó a la señorita ZOILA T. PÉREZ, sobre el porqué de su decisión de cambiar de lugar los muebles cuya ubicación dispusiera este rectorado oportunamente; que a pesar de haberle ordenado colocar nuevamente los muebles en su lugar, no acató la orden, y, considerando que los hechos ocurridos atentan en contra de la disciplina que debe existir en esta Universidad Obrera Nacional; que las órdenes emanadas de la Superioridad deben ser respetadas bajo todo punto de vista, el rector de la Universidad Obrera Nacional resuelve suspender por 1 (un) día, con goce de sueldo al ayudante 5º ZOILA T. PÉREZ [...] Notifíquese al causante, conste en el legajo personal del mismo. (Rectorado de la Universidad Tecnológica Nacional, 1954, p. 1)

En esta resolución cabe destacarse las expresiones “interrogatorio”, “acatar órdenes”, “atentar contra la disciplina” y “Superioridad”, que sugieren aquella idea de disciplina “casi militar” aludida por el Ing. Lexow anteriormente, en este apartado.

Cinco días después, la mencionada ayudante quien, al ser puesta en conocimiento de la anterior resolución y, sobre la base de un “acto de incorrección hacia su Superior”, es nuevamente sancionada mediante la resolución parcial N.º 33. En esta resolución aparece una nueva referencia a la disciplina, la cual era “imprescindible” mantener dentro de la institución. Por último, la mencionada trabajadora es sancionada por tercera vez el 12 de abril de 1955,

al hacer abandono de sus tareas, a pesar de haber sido negado el permiso correspondiente, y considerando que dicha actitud demuestra una falta de consideración y desconocimiento de la autoridad del superior, por ello se resuelve apercibir al Ayudante 5.º Srta. Zoila T. Pérez haciéndole saber que de incidir en actos semejantes se hará pasible de medidas disciplinarias más severas [...]. Notifíquese a la interesada. Déjense constancia en su legajo personal. (Rectorado de la Universidad Tecnológica Nacional, 1955, p. 1)

En esta sanción de apercibimiento Zoila Pérez es penada, entre otras cosas, por desconocer “la autoridad del Superior”. Estas expresiones cargadas de un marcado sesgo militar aparecen reflejadas también en la resolución parcial N.º 158 del 27 de enero de 1955, en la que se señala que

con motivo de los actos de indisciplina cometidos por el ayudante mayor Ricardo C. Licitra y, considerando que este rectorado no puede aceptar bajo ningún concepto las expresiones ni las actitudes irrespetuosas que de continuo hace objeto el mencionado empleado a sus superiores, que el incumplimiento de lo dispuesto por el rectorado con respecto a su pase a la Facultad Regional Buenos Aires, comporta un total desacato a las órdenes de la Superioridad [...] demuestra un espíritu intransigente que busca a todas luces romper las armónicas relaciones de respeto mutuo que debe reinar entre los superiores y los subalternos [...] por todo ello el rector de la Universidad Obrera Nacional resuelve aplicar al ayudante mayor RICARDO C. LICITRA, cinco (5) días de suspensión, sin goce de haberes, a partir del 1.º de febrero de 1955. (Rectorado de la Universidad Tecnológica Nacional, 1955, p. 1)

En esta sanción disciplinaria vuelven a aparecer manifestaciones impregnadas de una fuerte impronta militar similares a las anteriormente citadas como “órdenes de la Superioridad” o relaciones entre “superiores y subalternos”.

Asimismo, la institución también organizaba concursos estudiantiles de composición de poemas para las Fuerzas Armadas con motivo del “Día del Reservista”, mediante los cuales promocionaba el acercamiento de los estudiantes a las Fuerzas Armadas. En este sentido, la *Revista de la UON* (1955) destacaba que

una bella y patriótica iniciativa constituyó la Jefatura de la Guarnición Militar “Rosario” a las entidades culturales para que el respectivo alumnado participara en los distintos certámenes organizados con referencia al Día del Reservista, cuyos actos conmemorativos se llevaron a efecto el día de la gesta de Mayo [...] Con este motivo el general de brigada, don Roberto Juan Tote, Comandante de la 3ra. Región Militar, cursó nota al decano de la Facultad Regional Rosario solicitando se efectuara una selección entre las composiciones de los estudiantes locales de la Universidad Obrera. (p. 19)

La publicación oficial de la UON daba cuenta de la estrecha relación existente entre las autoridades de la Facultad Regional Rosario y las autoridades militares. Más adelante, añade que

actuando como jurado la Comisión Asesora de la Facultad (...) otorgó el veredicto aprobatorio a los trabajos siguientes, que para estímulo de sus autores y ejemplo de sus compañeros de estudio reproducimos íntegramente al final de esta nota: “Pueblo, reserva en armas por una Argentina Justa, Libre y Soberana”, de Ismael Américo Rossi; “Pueblo en armas, por una Argentina Justa, Libre y Soberana” de Adolfo M. Routaboul y “Las reservas de la Patria y la Defensa Nacional de acuerdo a la doctrina Justicialista”, de José D. Piedrabuena. (Revista de la UON, 1955, p. 19)

Tal como puede apreciarse, los títulos de los poemas ganadores hacen alguna mención o referencia tanto a la doctrina justicialista como a la premisa de una “Argentina Justa, Libre y Soberana”, propia de esa doctrina. Por último, en relación con el concurso, la revista concluye señalando que

el resultado de la participación en el concurso de nuestros estudiantes obreros no puedo ser más halagüeño, dado que los tres nombrados fueron premiados con sendas medallas de oro por la calidad e inspiración de sus composiciones [...]. El premio a cada estudiante fue entregado personalmente por el general Tote, comandante de la 3ª Región Militar, en ocasión de los actos a que se había adherido, por resolución expresa, el decanato de la Facultad Regional Rosario y donde enarbolaba la enseña de la alta casa de estudios el abanderado de la Facultad asistido por sus escoltas. (Revista de la UON, 1955, p. 19)

En efecto, la *Revista de la UON* documenta la forma en que las autoridades de la institución promocionaban, a través de concursos y actos escolares, el acercamiento entre las Fuerzas Armadas y el estudiantado de esta casa de estudios, en el marco de la denominada “doctrina nacional peronista”.

La impronta militar al interior de la UON también se expresaba en el proyecto mediante el cual se buscaba incluir, dentro de los planes de estudio de las distintas especialidades de las carreras dictadas en la institución, la cátedra Defensa Nacional. En este sentido, el rector manifestaba que

se ha estudiado la inclusión en las facultades de la cátedra de Defensa Nacional a partir del 2.º año. No hay que olvidar que los hombres egresados de nuestras facultades serán los que manejarán la industria y, por lo tanto, es necesario prever la conversión de un establecimiento industrial de tiempo de paz a las necesidades impuestas para el caso de un estado de emergencia bélica. El señor ministro de Defensa Nacional nos ha prometido prestar toda su colaboración pues cree, él también, que es necesaria la creación de esta cátedra. Nosotros le hemos dicho al señor ministro que ellos tendrán que facilitarnos los hombres que dictarían estas clases. (UON, 1953, p. 72).

El pedido del rector hacia el ministro de Defensa no se agotaba en el hecho de incluir la cátedra anteriormente mencionada, sino que también sugirió la conveniencia de que los decanos y los secretarios técnicos de la UON manifestaran su expresión de deseos a la CNAOP de implantar “un curso de perfeccionamiento de Ingeniero de Armas” (UON, 1953, p. 72). Esta propuesta, si bien nunca se concretó, expresaba, entre otras cosas, la relación que los directivos de la UON buscaban promover entre esta casa de altos estudios y las Fuerzas Armadas.

En suma, el funcionamiento de la UON durante el gobierno peronista estuvo atravesado por una marcada disciplina institucional y por una fuerte impronta militarista, aspectos que no han sido relevados hasta el momento por la bibliografía sobre esta institución.

Conclusiones

Uno de los aspectos que se ha destacado a lo largo de este trabajo y que no ha sido abordado por la bibliografía especializada es el que hace referencia a la disciplina imperante dentro de la UON. Esta disciplina institucional a la que se ha denominado “casi militar” –tal como fue definida por un docente de la institución– se empleaba como sinónimo de que la universidad estaba cumpliendo sus responsabilidades y obligaciones, así como también la premisa sobre la que se asentaba el creciente prestigio de esta. Los aspectos disciplinantes de la UON estaban ya contenidos en la ley de su creación, la cual establecía que para poder ingresar en la institución había que acreditar “buena conducta” y “consagración honrada al trabajo”. Asimismo, también se expresaba mediante la reglamentación que establecía que los discursos estudiantiles debían ser aprobados por las autoridades de cada Facultad Regional antes de ser pronunciados: se había establecido un sistema mediante el cual se podía anticipar aquello que iba a expresarse en los actos de la institución, lo cual permite pensar que la aprobación o desaprobación de los discursos estudiantiles estaba sujeto al contenido político de estos. También estaba reglamentariamente prohibido llevar a la institución libros impresos o volantes que no tuvieran

relación alguna con la enseñanza impartida, lo cual permite pensar que las autoridades habrían buscado regular cualquier tipo de actividad política estudiantil que no se ajustara a los propiciados desde la institución. Este tipo de requisitos se extendía a los docentes, quienes por reglamento tenían prohibido censurar las disposiciones emanadas por la UON, dentro y fuera de la institución. Asimismo, al momento de asumir sus cargos, debían firmar un acta de compromiso en la que se establecía que debían conocer, comprender, practicar, sentir y difundir la “doctrina nacional” y reconocer y obedecer solamente la autoridad del Estado. El vicerrector incluso llegó a recomendar que los docentes fueran seleccionados de acuerdo con su capacidad, siempre y cuando pudiera comprobarse que estaban inscritos dentro de la ideología peronista. Creemos que estos mecanismos de disciplinamiento social aplicados sobre docentes y estudiantes de la UON, buscaban ejercer un control político sobre aquello que se decía y se hacía al interior de esta casa de estudios. Asimismo, la institución estaba atravesada por una fuerte impronta militar que se expresaba en los conceptos y en las manifestaciones utilizadas por las autoridades, como: “superioridad”, “subalternos”, “autoridad superior”, “acatar órdenes”, etc., que quedaron debidamente documentadas en las fuentes relevadas a lo largo de la presente pesquisa. Por último, en relación con este punto, cabe resaltar el acercamiento que propiciaban las autoridades de la institución a las fuerzas armadas a través de la organización de eventos en forma conjunta, como las propuestas de instituir una cátedra de “Defensa Nacional” y una especialidad de “Ingeniería en Armas”.

Creemos que todo este conjunto de mecanismos de disciplinamiento social desplegados al interior de la UON estaban orientados a la formación de profesionales de “origen obrero”; un educando “patriota”, “leal y sincero”, “solidario”, “humano”, “no muy sabio”, “buen argentino” y “peronista”, en contraposición a un trabajador inscrito ideológicamente en doctrinas “extremistas” e “ideas foráneas”, “lleno de odios y rencores y que no buscaba más que organizarse con fines subversivos”. En efecto, el educando que la UON habría buscado constituir durante los años de funcionamiento bajo la órbita del gobierno peronista es aquel al que hemos denominado “hombre bueno”. La institución habría contribuido, de esta manera, a la formación de una fuerza de trabajo dócil, con características políticas reaccionarias e ideológicamente inscrita en los marcos del nacionalismo, del militarismo y del peronismo.

Referencias

Acha, O. (2011). *Los muchachos peronistas. Orígenes olvidados de la Juventud Peronista (1945-1955)*. Planeta.

- Álvarez de Tomassone, D. (2000). *Universidad Obrera Nacional-Universidad Tecnológica Nacional. La génesis de una universidad (1948-1962)*. edUTecNe.
- Bianchi, S. (2001). *Catolicismo y peronismo. Religión y política en la Argentina (1943-1955)*. Instituto de Estudios Históricos-Sociales.
- Bernetti, J. y Puiggrós, A. (1993). *Peronismo, cultura política y educación*. Galerna.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana.
- Caimari, L. (2010). *Perón y la Iglesia católica. Religión, Estado y sociedad en la Argentina (1943-1955)*. Emecé.
- Califa, J. (2014). *Reforma y revolución*. Eudeba.
- Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP). (1953). *Reglamento de organización y funcionamiento de la Universidad Obrera Nacional*. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional.
- Congreso de la Nación Argentina. (1948). *Ley N.º 13.229 de 1948. Creación de la Universidad Obrera Nacional (Universidad Tecnológica Nacional) y cursos de perfeccionamiento técnico para obreros*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-13229-295701/texto>
- Cucuzza, H. (1996). Peronismo y educación: el problema historiográfico de las fuentes, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (8), 41-49.
- Dussel, I. (1990). *El movimiento estudiantil en el surgimiento de la Universidad Tecnológica Nacional: los casos de la UBA y la UTN (1945-1966)*. Informe final de investigación. Flacso.
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En A. Puiggrós (ed.), *Historia de la educación en Argentina. Discursos pedagógicos e imaginario social durante el primer peronismo (1945-1955)* (pp. 107-173). Galerna.
- Galasso, N. (2005). *Perón (1893-1974)*. Colihue.
- Graciano, O. (2005). La universidad argentina durante los primeros gobiernos peronistas (1945-1955). En N. Girbal Blacha, O. Graciano, T. Gutiérrez y A. Zarilli (comps.), *Perfiles históricos de la Argentina peronista (1946-1955). Intelectuales, política y discurso* (pp. 51-80). Al Margen.
- Honorable Cámara de Diputados de la Nación. (1948). *Diario de Sesiones*.
- James, D. (2013). *Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina 1946-1976*. Siglo XXI.
- Little, W. (1979). La organización obrera y el Estado peronista, 1943-1955. *Desarrollo Económico*, 19(75), 331-376.

- Malatesta, A. (2010). *La creación de la Universidad Obrera Nacional y la hora de la industria. La conexión universitaria entre el aula y el trabajo*. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.
- Mollis, M. (1991). La historia de la Universidad Tecnológica Nacional: una universidad para hombres y mujeres que trabajan. *Realidad Económica*, (99), 91-108.
- Murmis, M. y Portantiero, J. C. (2011). *Estudios sobre los orígenes del peronismo*. Siglo XXI.
- Nápoli, P. (2003). *Política educativa y organización académica en el periodo fundacional de la Universidad Tecnológica Nacional (1948-1962)*. edUTecNe.
- Navarro, M. (1997). *Evita*. Planeta.
- Novelli, N. (1986). *Movimientos estudiantiles en la Universidad Tecnológica Nacional (1953-1958)* [Tesis de licenciatura]. Instituto de Historia. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. UCA.
- Page, J. (1984). *Perón*. Javier Vergara.
- Pezzano, P. (1953). *La enseñanza técnica y la organización de la Universidad Obrera Nacional actualmente Universidad Tecnológica Nacional*. Conferencia dictada en el salón de actos de la Escuela de Educación Técnica de Olavarría (Provincia de Buenos Aires), auspiciada por el Centro de Ingenieros, Arquitectos y Agrimensores. Documento mecanografiado sin fecha del archivo privado del ingeniero Víctor Vilella.
- Pis Diez, N. (2012). La política universitaria peronista y el movimiento estudiantil reformista: actores, conflictos y visiones opuestas (1943-1955). *Los Trabajos y los Días*, (3), 41-63.
- Plotkin, M. (1993). *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Ariel Historia Argentina.
- Potash, R. (1980). *El ejército y la política en la Argentina 1945-1962. De Perón a Frondizi*. Sudamericana.
- Pronko, M. (2000). *El peronismo en la universidad*. Libros del Rojas.
- Puiggrós, A. (1991). Alternativas pedagógicas e historia de la educación. En A. Puiggrós (ed.), *Historia de la educación en la Argentina. Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino* (pp. 11-52). Galerna.
- Rectorado de la Universidad Tecnológica Nacional. (1954). *Resolución Parcial UON N.º 29 y 33*.
- Rectorado de la Universidad Tecnológica Nacional. (1955). *Resolución Parcial UON N.º 158 y 188*.
- Rein, M. (1999). Represión versus rebelión: universidades argentinas bajo el peronismo, 1943-1955. En R. Marsiske (coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina II* (pp. 163-208). UNAM.

- Revista Aprendizaje. (1952). Año I, N.º 2. Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional.
- Revista de la Universidad Obrera Nacional. (1953). Año I, N.º 1. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional.
- Revista de la Universidad Obrera Nacional. (1954). Año II. N.º 6 y 7. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional.
- Revista de la Universidad Obrera Nacional. (1955). Año III, N.º 11 y 13. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional.
- Rouquié, A. (1986). *Poder militar y sociedad política en la Argentina*. Hyspamérica.
- Tedesco, J. C. (1980). La educación argentina (1930-1955). *Primera Historia Integral*, (57), 113-140.
- Torre, J. C. (2006). *La vieja guardia sindical. Sobre los orígenes del peronismo*. Eduntref.
- Universidad Obrera Nacional (UON). (1953). *Libro de actas de las reuniones de decanos y secretarios técnicos de la Universidad Obrera Nacional*.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Zanatta, L. (2011). *Eva Perón. Una biografía política*. Sudamericana.
- Zanatta, L. (2013). *Perón y el mito de la Nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo (1943-1946)*. Eduntref.



Abandono en la educación superior virtual colombiana: factores de riesgo para grupos vulnerables

Dropout in Colombian Virtual Higher Education: Risk Factors for Vulnerable Groups

Abandono do ensino superior online colombiano: fatores de risco para grupos vulneráveis

Nuria Segovia-García* 

Elias Said Hung** 

Francisco José García-Aguilera*** 

Para citar este artículo: Segovia-García, N., Said-Hung, E. y García-Aguilera, F. J. (2024). Abandono en la educación superior virtual colombiana: factores de riesgo para grupos vulnerables. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 259-282. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-15581>



Recibido: 17/11/2021
Evaluado: 14/02/2022

pp. 259-282

N.º 90

259

* Doctorado en Educación, Universidad Internacional de La Rioja. Corporación Universitaria de Asturias, Bogotá, Colombia. tecnologia.ns@asturias.edu.co

** Doctorado en Ciencia de la Información, Universidad Complutense de Madrid. Universidad Internacional de La Rioja, Logroño, España. elias@said@unir.net

*** Doctor en Pedagogía, Universidad de Málaga, Málaga, España. figarciaa@uma.es

Resumen

La rápida expansión de la educación superior en países como Colombia abre la posibilidad de acceder a la universidad a una heterogeneidad de estudiantes que ven en la educación una oportunidad para mejorar. Sin embargo, las altas cifras de abandono suponen un freno en el alcance de estos objetivos, sobre todo para aquellas poblaciones con mayores desventajas acumulativas como la etnia, el sexo, el nivel socioeconómico, residir en zonas rurales, entre otros aspectos. El objetivo de este estudio es determinar cuáles son los factores que inducen al abandono en estos grupos vulnerables. A partir de un estudio mixto, en el que se han combinado datos cuantitativos y cualitativos obtenidos de una encuesta cumplimentada por 343 estudiantes y entrevistas a 19 estudiantes, empleando la regresión logística multinomial como modelo estadístico y el análisis sistemático y cuantitativo del contenido de las entrevistas realizadas, se pudo establecer cómo, entre otras variables, la calidad de los contenidos, la infraestructura tecnológica o las dificultades con la plataforma, junto a otros más cercanos al ámbito económico, son factores que condicionan la decisión de permanencia para estos estudiantes. Estos factores pueden ser indicadores útiles para que las instituciones de educación superior desplieguen estrategias orientadas a ofrecer una respuesta educativa equitativa y de calidad que atienda especialmente a los estudiantes más vulnerables y contribuya a mejorar las tasas de permanencia y finalización de los estudios.

Palabras clave

abandono de estudios; enseñanza superior; grupos minoritarios; tecnología de la educación; análisis de regresión

Keywords

dropout; higher education; minority groups; educational technology; regression analysis

Abstract

The rapid expansion of higher education in countries such as Colombia is allowing access to university a wide range of heterogeneous students who increasingly see education as a key for improving. However, High dropout rates are a barrier to progress towards these objectives, especially for those populations with cumulative disadvantages such as ethnicity, gender socioeconomic status, residing in rural areas, among other factors. The objective of this study is to determine the factors that lead to dropout among these vulnerable groups, based on a mixed study, combining quantitative and qualitative data, obtained based on a survey completed by 343 students and interviews with 19 students, employing a multinomial logistic regression model and the systematic quantitative analysis of interview content. In this way, it has been possible to establish how, among other variables, the quality of the contents, the technological infrastructure, or the difficulties with the platform, along with other factors closer to the economic sphere, are factors that condition the decision to persist for those students in the education system. These factors can be useful indicators for Higher Education Institutions to deploy strategies aimed at providing an equitable and quality educational response, that caters especially for the most vulnerable students and contributes to improving retention and completion rates.

Resumo

A rápida expansão do ensino superior em países como a Colômbia está permitindo o acesso à universidade a uma heterogeneidade de alunos que veem na educação uma oportunidade para melhorar. No entanto, as elevadas taxas de abandono escolar são uma barreira ao progresso em direção a estes objetivos, sobretudo para as populações que enfrentam desvantagens acumulativas, como etnia, gênero, status socioeconômico, residência em áreas rurais, entre outros aspectos. O objetivo deste estudo é descobrir quais são os fatores que levaram os estudantes de grupos vulneráveis a abandonar a universidade, por meio de um estudo misto, combinando dados quantitativos e qualitativos, obtidos através de um inquérito realizado por 343 estudantes e entrevistas com 19 estudantes, foi utilizado um modelo de regressão logística multinomial e uma análise sistemática e quantitativa de conteúdo das entrevistas realizadas. Desta forma, foi possível estabelecer como, entre outras variáveis, a qualidade dos conteúdos, a infraestrutura tecnológica ou as dificuldades com a plataforma, juntamente com outros fatores mais próximos da esfera econômica, são fatores que condicionam a decisão de permanência para estes estudantes no sistema educativo. Estes fatores podem ser indicadores úteis para que as Instituições de Ensino Superior possam implementar estratégias destinadas a proporcionar uma resposta educativa equitativa e de qualidade, que se dirija especialmente aos estudantes mais vulneráveis e contribua para melhorar as taxas de retenção e de conclusão.

Palavras-chave

abandono de estudos; ensino superior; grupos minoritários; tecnologia educativa; análise de regressão

Introducción

La deserción en la educación superior es uno de los problemas que más preocupación genera por sus altas tasas y por las implicaciones que a nivel personal, institucional y social ocasiona. Una característica común al abandono es el efecto de desvincular al estudiante de su entorno académico: curso, programa, institución, profesores y compañeros. Pero este efecto contrasta con la complejidad de las causas que lo originan y que exigen acometerlo como un problema multicausal afectado por diferentes fenómenos (políticos, regionales, sociales, económicos, personales, psicológicos, académicos o sanitarios como es el caso del covid-19, entre otros) (Casanova *et al.*, 2021) y que obliga a tomar en su estudio diferentes modelos explicativos que, si bien no van a poder delimitar el conjunto de factores determinantes, sí van a permitir identificar aquellos dominantes que lo generan (Casanova *et al.*, 2021; González Ramírez y Pedraza Navarro, 2017; Orellana *et al.*, 2020).

En países como España, investigaciones recientes advierten que, junto a los factores académicos y personales, están incidiendo en el abandono factores estructurales como las diferencias autonómicas (Esteban *et al.*, 2017), y que en países donde se experimenta una expansión masiva de la educación superior, dando cabida a una población estudiantil más diversa y heterogénea, se deben priorizar en su estudio variables como el estrato socioeconómico, la ocupación laboral, salario, nivel de estudio de los progenitores, apoyo financiero externo, entre otros (Casanova *et al.*, 2021; González Ramírez y Pedraza Navarro, 2017).

Sumado a lo anterior, diferentes estudios apuntan a las dificultades de adaptación a la universidad, en cuanto al grado de integración social y académica, como factores de peso que explicarían la mayor tasa de abandono durante el primer año (Paloş *et al.*, 2019; Salam y Farooq, 2020), y exigen tomar en cuenta para su estudio variables sociofamiliares y personales (edad, género, procedencia, nivel educativo de los padres, entre otros), variables de naturaleza afectivo-motivacional (expectativas, motivaciones, autoeficacia, satisfacción, entre otros) (Bernardo *et al.*, 2020; Roso Bas *et al.*, 2016) y otras más relacionadas con las variables académicas e institucionales (programas, metodologías, organización, evaluación, por mencionar algunas) (González Ramírez y Pedraza Navarro, 2017).

El problema del abandono universitario en Colombia

En Colombia, uno de los 25 países del mundo con mayor crecimiento en la educación superior (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], s. f.), se ha generado una demanda de acceso al nivel

terciario de jóvenes provenientes de estratos socioeconómicos bajos que tradicionalmente habían estado excluidos (Celis y Campos, 2009). Pese al aumento de la demanda, que pudiera hacer pensar en un acercamiento a las metas de cobertura y acceso a la universidad, las cifras de deserción que arroja el Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (Spadies), entre los años 2008 y 2016, son significativas porque registran una tasa media en programas presenciales del 12,3 % y del 24,22 % en virtuales (Spadies, s. f.).

Adicional a lo anterior, la incapacidad del sistema público para absorber esta alta solicitud de acceso ha generado una rápida expansión de la oferta privada pero también ha sido el motor que ha impulsado el desarrollo de la modalidad virtual como una alternativa necesaria en un país donde, además, la concentración de las universidades en zonas urbanas (con mejor desarrollo y acceso a medios) genera problemas en el ingreso para estudiantes provenientes de zonas rurales, dificulta la distribución justa de los servicios educativos y genera grandes brechas entre regiones (Arias Velandia *et al.*, 2018; Guzmán *et al.*, 2021).

La brecha geográfica está generando una inequidad en el acceso, reforzada con otros indicadores como el origen social (Cuenca, 2016), sobre todo para aquellos estudiantes pertenecientes a sectores más vulnerables que, con una educación media de bajo nivel y mayores problemas financieros, se encuentran en una posición de desventaja a la hora de seleccionar y acceder a una oferta educativa que responda a sus expectativas (Celis y Campos, 2009). Además de esto, para comprender el fenómeno del abandono escolar en Colombia debe contemplarse su amplia complejidad y diversidad cultural y étnica, y conocer la fragmentación y los efectos que ha tenido un conflicto armado, como el vivido en el país durante décadas, y que ha supuesto la generación de grupos de desplazados y víctimas del conflicto armado, para quienes se ha dilatado la barrera al desarrollo personal, social y económico (Díaz *et al.*, 2019).

Lo anterior prevé la complejidad de factores asociados al abandono escolar en Colombia y, sobre todo, cuando se trata de estudiantes vulnerables que pueden encontrar limitaciones en el reconocimiento, garantía y restitución de sus derechos. Y más cuando no existen estudios que permitan abordar de manera generalizada el problema limitándose al análisis de casos concretos de instituciones de educación superior (IES) (Burgos *et al.*, 2020; Murillo Zabala y Jurado de los Santos, 2021) que establecen como causas del abandono las centradas en variables socioeconómicas derivadas de la falta de ingreso familiar y necesidad de apoyo financiero externo (Burgos *et al.*, 2020; Melguizo *et al.*, 2016), lo cual determina que la probabilidad de abandono para estudiantes de rentas bajas descende si existen estas ayudas y se ofrecen al inicio del programa (Melguizo *et al.*, 2016).

Además de las variables socioeconómicas existen otras estructurales significativas, como la “posición dentro del grupo de hermanos, número de hermanos, ubicación geográfica de la institución de educación superior, situación laboral o de empleo, tipo de vivienda y nivel de ingresos” (Arias Velandia *et al.*, 2017, p. 72), y en el plano académico, vinculadas al proceso de adaptación de los estudiantes, destacan variables relacionadas con el rendimiento académico previo a la entrada en la universidad (Heidrich *et al.*, 2018) determinadas, en gran medida, por las puntuaciones de las pruebas de Estado. Algunas investigaciones relacionan la baja puntuación en la prueba Saber 11 con la mayor probabilidad de abandono en la universidad, un factor que por sí solo no permite ofrecer una explicación de la deserción en grupos vulnerables, pero que analizado en relación con otras variables, como basar los criterios de selección de la universidad y programa o la posibilidad de acceder a una beca o ayuda en función de la puntuación obtenida, puede generar desigualdades muy marcadas en el acceso a la universidad que afectan de manera directa a los grupos con menores oportunidades (Arias Velandia *et al.*, 2018; Celis y Campos, 2009; Saldarriaga *et al.*, 2019).

Otros factores como la vocación (Esteban *et al.*, 2017), implicación y motivación hacia el estudio (Lee *et al.*, 2019) o la autoestima (Roso Bas *et al.*, 2016) se tornan significativas en un sistema educativo en el que el tránsito entre el nivel medio y superior carece de estrategias de orientación vocacional o sociocupacional que permitan ofrecer alternativas de elección adecuadas a los estudiantes (Said *et al.*, 2017), y en el que, además, por las características propias del modelo virtual, es necesario contar con capacidades relacionadas con la autodirección, gestión efectiva del tiempo y formas de trabajo autónomo (Martínez Fernández, 2019; Rojas Ospina y Valencia Serrano, 2019).

Por otro lado, la modalidad virtual ha generado, por sus características particulares, otras variables relacionadas con las competencias digitales necesarias por estudiantes y por docentes y todo el personal de la institución en el manejo del entorno virtual, el desarrollo de estrategias comunicativas, tipología de interacciones, acción tutorial y acompañamiento, entre otras (Arias Velandia *et al.*, 2017; Estévez *et al.*, 2015). Competencias, que, según investigaciones centradas en Colombia, apuntan hacia un nivel de desarrollo situado en una fase instrumental (Gómez *et al.*, 2015), y que junto a la falta de recursos materiales (Barbosa Chacón *et al.*, 2016; Castellanos Leal *et al.*, 2019) podría constituirse en otro de los factores claves del abandono.

Finalmente, habría que tener en cuenta las variables relativas a la disponibilidad de dispositivos de calidad y una adecuada conectividad e infraestructura tecnológica en las distintas regiones de Colombia, teniendo

en cuenta la brecha existente en las zonas rurales que puede constituirse en otro de los factores claves del abandono virtual (Arias Velandia *et al.*, 2017; Arias Velandia *et al.*, 2018; CAF, 2020; Cepal, 2016).

Las variables tenidas en consideración dan cuenta del compromiso de seguir empleando modelos que tradicionalmente han tratado de darle respuesta a los problemas del abandono como la adaptación, que sirvió de base para que Tinto (1987) desarrollara su teoría de la persistencia, el estructural, el economicista o el psicopedagógico pero abordándolo según variables más centradas en la interacción psicopedagógica en entornos virtuales (Cabrera *et al.*, 2006; Esteban *et al.*, 2017) y complementarlos con otros vinculados a la metodología virtual, que dan cuenta de la medición de la calidad de los sistemas de información como el propuesto por DeLone y McLean (1992), quienes focalizan el análisis en los factores relativos a la calidad de la infraestructura tecnológica, de la información y del servicio ofrecido (Segovia García y Said, 2021).

Tomando como base lo anterior, el objetivo de este trabajo es analizar, con base en las percepciones de alumnos de poblaciones vulnerables, cuáles son las carencias de la modalidad virtual y que generan el abandono del programa. La detección de estas barreras permitirá profundizar en la comprensión de esta modalidad y facilitar la adopción de estrategias que personalicen la atención de los grupos priorizados.

El trabajo girará sobre las siguientes hipótesis:

- » H1: Los factores económicos, en cuanto a la pérdida de empleo o falta de recursos para afrontar las cuotas de matrícula, afectan de manera decisiva a la posibilidad de abandonar los estudios.
- » H2: La calidad percibida por los estudiantes en cuanto a los contenidos, recursos, servicio educativo e infraestructura prestada son elementos que influyen en la decisión de abandonar el programa.
- » H3: La deficiente infraestructura tecnológica y los problemas derivados de la falta de conectividad son elementos que aumentan la probabilidad de abandonar la modalidad virtual.

Metodología

Participantes

La población del estudio estuvo constituida por los 330 630 estudiantes pertenecientes a alguno de los grupos vulnerables definidos en el estudio (personas con discapacidad, grupos étnicos, población víctima de grupos armados, desmovilizados en proceso de reintegración, habitantes de la frontera, población rural dispersa y población LGBTI), que, habiendo estado matriculados en los últimos seis meses de la aplicación del instrumento en

alguno de los 403 programas de pregrado virtual con registro calificado activo a junio de 2019 según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior en Colombia (SNIES), a la fecha de aplicar los instrumentos se encontraban en situación de abandono.

El primer acercamiento descriptivo de los datos permite conocer el perfil de los encuestados caracterizado por la alta presencia de estudiantes desplazados y víctimas del conflicto armado (41%), seguido de estudiantes de comunidades afrocolombianas (18%), comunidades indígenas (13%), población LGTBI (10%), y finalmente estudiantes de poblaciones rurales dispersas (8%), estudiantes con algún tipo de discapacidad (7%) y estudiantes de la comunidad raizal (3%). Todos ellos responden a un perfil de estudiante no tradicional caracterizado por ser adulto (entre los 26 y los 40 años) y que además compagina el desarrollo de sus estudios con otras responsabilidades laborales o familiares (Hauschildt *et al.*, 2018).

En cuanto al sexo, el 56% de los estudiantes son mujeres frente a un 44% de hombres. A nivel geográfico, la muestra ha quedado conformada por estudiantes provenientes de los 32 departamentos de Colombia con una alta procedencia de Bogotá, D.C. (23%), mientras que la procedencia de departamentos como Amazonas, Arauca, Vaupés, Risaralda, Casanare, Guaviare, Huila, Guainía y La Guajira es menor al 1%.

Vale destacar que el 72% de los encuestados está registrado en el Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales (Sisbén) y que pueden optar a ayudas y beneficios sociales que el Estado colombiano ejecuta para aliviar a aquellos grupos de población más pobre y vulnerable. Viviendas que son propias solamente en un 29% y que en el 92% se encuentran clasificadas en los estratos 1 (bajo-bajo), 2 (bajo) y 3 (medio-bajo), contando con los servicios básicos de alcantarillado, electricidad y gas para los que pueden recibir subsidios. En cuanto a los servicios que cuentan estas viviendas, además de los básicos, solamente el 18% de los hogares tiene contratado un servicio de telefonía fija y el 62%, de internet fijo.

A nivel laboral, el 83% trabaja al mismo tiempo que realiza sus estudios, siendo el rango de salario más habitual el que oscila entre COP250 621 y COP1 000 000 en el 51% de los estudiantes, seguido de un 37% que tiene unos beneficios mensuales totales en su hogar de aproximadamente entre COP1 000 000 y COP2 000 000, y solamente un 12% de estos tienen rentas mayores a esta. Pese al bajo nivel adquisitivo que se deriva de las rentas analizadas, solamente el 4% de los estudiantes obtiene ayudas a través de becas o créditos para financiar sus estudios, el resto lo costea con su propio salario (83%) o con la ayuda de algún familiar (13%).

En cuanto al acceso a la educación superior, solamente el 28 % de los encuestados tuvieron un tránsito inmediato después de finalizar la educación media. El resto (72 %) retrasaron su entrada por diferentes razones, entre las que destacan, en ambos sexos, las referentes a la falta de ingresos para abonar la matrícula.

Instrumentos

Para el desarrollo del trabajo se diseñó un cuestionario *ad hoc* con base en diferentes modelos de abandono trabajados anteriormente que clasifica las razones de abandono (variable dependiente) en seis categorías (tabla 1) y adiciona 39 variables explicativas, con información sociodemográfica, socioeconómica, académica y de infraestructura tecnológica junto a otras 23 variables organizadas en una escala Likert de 5 puntos, que mide el grado de conformidad de los alumnos con contenidos, profesores, compañeros, servicio y plataforma.

Tabla 1
Variables de estudio

Variable_dependiente	Categorías
Razones_de_abandono	Académicas, obligaciones, personales; institucionales, económicas, accesibilidad
Variables_independientes	Tipo de respuesta
Edad	Numérica
Departamento	
Zona	
Sexo	Elección 1 opción
Estado	
Sisbén	
Grupo_vulnerable	Elección múltiple
Tipo_Hogar	Elección 1 opción
Hijos	SÍ/NO
Hermanos	SÍ/NO
Posición_hermanos	Numérica
Cabeza_hogar	SÍ/NO
Nivel_de_cabeza	Elección 1 opción
Miembros_con_educación_superior	Elección 1 opción
Vivienda_propia	SÍ/NO

Variable_dependiente	Categorías
Razones_de_abandono	Académicas, obligaciones, personales; institucionales, económicas, accesibilidad
VARIABLES_INDEPENDIENTES	Tipo de respuesta
Estrato	Elección 1 opción
Servicios	Elección múltiple
Salario	Elección 1 opción
Situación_laboral	Elección 1 opción
Año_graduación	Numérica
Tipología_centro	Elección 1 opción
Retraso_ed_sup	SÍ/NO
Razones_retraso	Elección múltiple
Razones_elección_carrera	Elección múltiple
Virtual_elección_primera	SÍ/NO
Razones_virtual	Elección múltiple
Quién_paga	
Experiencia_virtual	SÍ/NO
Dónde_conecta	Elección 1 opción
Calidad_conexión	
Problemas_internet	
Problemas_plataforma	Escala
Problemas Equipos	
Problemas Software	
Dispositivo	Elección 1 opción
Horas_estudio	Numérica
Materias_reprobadas	SÍ/NO
Número_reprobado	Numérica
Apoyo_estudiantil	SÍ/NO
CONTENIDOS	
Claridad	
Actualidad	
Utilidad	Escala
Adecuación	

Variable_dependiente	Categorías
Razones_de_abandono	Académicas, obligaciones, personales; institucionales, económicas, accesibilidad
Variables_independientes	Tipo de respuesta
PROFESOR	
Contacto	
Resolución	Escala
Conocimiento	
COMPAÑEROS	
Contacto	
Cooperación	Escala
Amistad	
SERVICIO	
Comunicación_institucional	
Herramientas_comunicativas	
Procesos_administrativos	Escala
Servicio_bienestar	
Servicio_biblioteca	
PLATAFORMA	
Usabilidad	
Navegación	
Comunicación	
Calidad_Descarga_videos	
Calidad_Descarga_materiales	Escala
Diseño	
Conectividad	
Apoyo_técnico	

El instrumento fue validado por especialistas en el área de la educación superior virtual que revisaron las cuestiones para determinar la pertinencia con el tema abordado, y asegurar la ausencia de errores o preguntas confusas y/o ambiguas. Después de esta revisión, se realizó una prueba piloto con el 10% de la muestra determinando su consistencia interna en la escala total ($\alpha = 0,944$) y en el análisis de las subescalas

(α = entre 0,842 y 0,917) y ajustando algunas limitaciones del instrumento para conseguir mayor flexibilidad a la hora de responder y elevar el índice de respuestas completadas.

Después de esta validación, se distribuyó, durante el último semestre de 2019 y primer cuatrimestre de 2020, por los responsables del proyecto, con el apoyo de la Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia (ACES@D), una solicitud formal a los responsables de los programas de pregrado virtual activos hasta la fecha en Colombia. Se obtuvo una muestra aleatoria simple de la población de estudio conformada por 343 estudiantes-participantes ($1-\alpha = 95$ y $e = +/-5,3$) que ha servido para diseñar un modelo explicativo sobre la influencia que las variables de estudio (tabla 1) ejercen en el abandono educativo empleando la regresión logística multinomial.

Por otro lado, se realizaron entrevistas telefónicas durante abril de 2020 a 19 estudiantes de programas de pregrado virtual en Colombia, sondeando las ventajas de la metodología, su experiencia, dificultades y cuáles fueron las razones para abandonar los programas iniciados. Estos estudiantes se seleccionaron con el apoyo de la Corporación Universitaria de Asturias quienes, a partir de un muestreo intencional no probabilístico entre estudiantes en situación de abandono pertenecientes a alguno de los grupos priorizados en el estudio, se contactaron solicitándoles colaboración y consentimiento para el uso de la información recabada durante el desarrollo de estas entrevistas, además de explicarles el objetivo del trabajo aquí presentado. En el procesamiento y análisis de los datos se utilizó el software Atlas-ti en el que, a partir de la transcripción de las entrevistas, se efectuó un análisis de contenido cualitativo desarrollando categorías deducitivas que han tomado como eje la fundamentación teórica trabajada y reflejando los objetivos planteados en la investigación.

Resultados

Para estimar la probabilidad de que los alumnos abandonen sus programas en modalidad virtual por diferentes razones establecidas en la variable dependiente (Razones para abandonar los estudios), con relación al resto de las variables contempladas en el estudio, se empleó una técnica multivariante de dependencia. Con esta técnica, es posible determinar qué variables independientes presentan una asociación significativa y cuántas veces es más probable que ocurra esto respecto a las categorías que integran nuestra variable dependiente. El *software* empleado para realizar el modelo ha sido *SPSS* v.22, seleccionando el método por pasos: avanzar por pasos, a partir de las variables de estudio, y para cada una de las variables independientes categóricas se generaron sus correspondientes

variables indicadoras, tomando como categoría de referencia para el análisis a “Académicas” (carrera/programa no era de mi interés o no cumplió mis expectativas), la cual ofrece una mayor explicación de las variables independientes. El modelo se concreta a través del menú Analizar-Regresión-Logística Multinomial y realizando múltiples análisis hasta obtener un modelo en siete pasos con variables significativas que aportan conocimiento al fenómeno del abandono (tabla 2).

Tabla 2

Resumen de pasos con variables significativas para el modelo de predicción

Modelo	Efecto(s)	Criterios de ajuste de modelo			Pruebas de selección de efecto		
		AIC	BIC	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado ^{a,b}	gl	Sig.
0	Interceptación	1113,973	1133,118	1103,973	.		
1	Plataforma_ conexión	1091,307	1129,597	1071,307	32,666	5	,000
2	Problemas_ equipos	1077,925	1135,36	1047,925	23,382	5	,000
3	Calidad_ conexión	1062,678	1139,257	1022,678	25,247	5	,000
4	Contenidos_ actuales	1049,165	1144,888	999,165	23,514	5	,000
5	Apoyo_ técnico	1040,999	1155,867	980,999	18,166	5	,003
6	Salario	1041,719	1214,022	951,719	29,28	15	,015
7	Tipo_de_ hogar	1042,957	1253,549	932,957	18,763	10	,043

Nota: elaborado con base en el software SPSS.

Método por pasos: Avanzar por pasos

a. El chi-cuadrado para la entrada se basa en la prueba de razón de verosimilitud.

b. El chi-cuadrado para la eliminación se basa en la prueba de razón de verosimilitud.

Los datos expuestos en la tabla 2 confirman que el modelo propuesto para explicar el fenómeno del abandono es válido al ser significativo ($p \leq 0,05$), cumple los criterios de bondad de ajuste indicando una asociación perfecta al encontrar en sus dos estadísticos, Pearson y Desviación, unos valores adecuados, y es pertinente al encontrar en los coeficientes Pseudo R cuadrado de McFadden, Cox y Snell y Nagelkerke valores adecuados que pueden explicar un 41,5 % del fenómeno de abandono (tabla 3).

Tabla 3

Coeficientes de medición de ajuste

Pseudo R cuadrado	
Cox y Snell	0,399
Nagellkerke	0,411
McFadden	0,155

Nota: elaborado con base en el *software SPSS*. Los valores de estos coeficientes reflejan la cantidad de variación de la *VD* explicada por el modelo (desde un valor mínimo de 0 hasta un máximo de aproximadamente 1).

Además de la pertinencia observada (tabla 3), vale advertir que las variables incorporadas al modelo cuentan con una alta significación ($p \leq 0,05$), decidiendo mantenerlas todas para el análisis de los resultados (tabla 4).

Los datos obtenidos revelan que la categoría que mayor frecuencia de respuestas recogió sobre las razones de abandono fue “Económica” (35,6%), posicionándose como la razón con mayor peso en esta decisión, seguido por “Académicas” (17,4%), “Institucionales” (17,6%) y “Obligaciones” (16,8%). Pero independientemente de las razones que abocan al abandono, hay una serie de factores (tabla 4) que condicionan esta decisión en todas las ecuaciones analizadas, y se encuentra que disponer de un tipo de familia nuclear con hijos a cargo eleva la probabilidad de abandonar los estudios, al igual que las relativas a la calidad del contenido (Con_actualidad) que incrementa la probabilidad de abandonar en más del 60% cuando se percibe que la información recibida no es actual.

Además de lo anterior, en las ecuaciones 1 (Pago estudios) y 5 (Obligaciones) se aprecia que el factor económico determina de manera decisiva la probabilidad de abandonar los estudios elevando el riesgo significativamente cuando los estudiantes perciben salarios por debajo del millón de pesos; también destacan factores relativos a la interacción tecnológica (apoyo técnico y calidad de conexión). Junto a lo anterior, en la ecuación 1 se advierte la importancia que toman los problemas de acceso al entorno virtual (Plataforma conexión).

En la ecuación 2 (Dificultades con la institución) aumenta el riesgo de abandono cuando los estudiantes experimentan problemas con sus equipos, y si el abandono se genera por Obligaciones laborales (ecuación 3), las variables que más inciden son Dificultades de conexión debido a la calidad de estas y al Acceso a la plataforma.

Finalmente, si el abandono se genera por razones de Accesibilidad (ecuación 4) toman un peso importante en su explicación las variables relativas al Apoyo técnico en el entorno virtual y Problemas con los equipos.

Tabla 4
Estimaciones de parámetro

Razones	Ecuación 1: Pago estudios			Ecuación 2: Dificultad Inst.			Ecuación 3: Obligación laboral			Ecuación 4: Accesibilidad			Ecuación 5: Compromisos		
	B	Sig.	Ex (B)	B	Sig.	Exp (B)	B	Sig.	Exp (B)	B	Sig.	Exp (B)	B	Sig.	Exp (B)
Intercepción	-3,602	0,059		-0,447	0,836		-14,661	,984		-11,89	0,992		0,108	0,962	
Apoyo_técnico	0,321	0,165	1,378	-0,585	0,027	0,557	-0,058	,820	0,944	0,213	0,665	1,238	0,138	0,681	1,148
Problemas Equipos	-1,017	0,006	0,362	1,157	0,014	3,18	-0,495	,242	0,609	0,069	0,901	1,071	-1,620	0,001	0,198
Hogar_sin_hijos	0,547	0,261	1,727	-0,620	0,288	0,538	-0,443	,419	0,642	-0,868	0,534	0,420	-1,486	0,115	0,226
Hogar_nuclear	1,026	0,020	2,789	0,453	0,347	1,57	0,135	,771	1,144	1,225	0,172	3,405	0,410	0,491	1,507
Hogar_extenso	Ob		Ob	Ob		Ob	Ob		Ob		Ob		Ob		
Calidad_conexión	0,870	0,072	2,387	-0,960	0,048	0,383	0,093	,865	1,098	-1,226	0,063	0,293	1,593	0,019	4,919
Contenidos_actuales	0,634	0,004	1,884	0,906	0,002	2,47	0,586	,025	1,798	1,372	0,010	3,944	0,471	0,178	1,602
Plataforma_conexión	0,081	0,776	1,085	-0,366	0,224	0,693	0,251	,441	1,285	-1,094	0,012	0,335	-0,340	0,371	0,712
Salario menor al mínimo	1,379	0,231	3,972	-1,945	0,042	0,143	13,616	,985	8,19E+05	12,055	0,992	1,72E+05	-0,638	0,600	0,528
Salario ≤ \$1 mill.	2,376	0,093	10,763	-0,091	0,942	0,913	15,290	,983	4,37E+06	14,329	0,990	1,67E+06	1,342	0,379	3,827
Salario ≤ \$4 mill.	0,657	1,000	1,929	-1,426	1,00	0,240	31,194	,996	3,52E+13	13,102		4,90E+05	-0,366		0,694
Salario > \$4mill.	Ob		Ob	Ob		Ob	Ob		Ob		Ob		Ob		

Nota: elaborado con base en el *software spss*.

a. La categoría de referencia es Programa no despierta interés/ expectativas.

Finalmente, las dificultades relacionadas con la infraestructura tecnológica de la que disponen los alumnos, en especial entre los que viven en zonas rurales (con mayores problemas de conectividad a internet, por ejemplo), es el cuarto factor que dificulta el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje destacado por los entrevistados, al aumentar las dificultades de acceso a los servicios y recursos digitales prestados por las instituciones en los programas virtuales a los que se encuentran matriculados. Esto contribuye a un escenario de desmotivación del alumno y su consiguiente abandono:

Yo vivo bajo Nariño y acá la tecnología no es que sea muy buena. Hablo en este caso del Internet, tengo muchos inconvenientes con eso. Entonces en ocasiones estoy trabajando y me quedo sin señal (E8, mujer, 42 años, Nariño).

pues en el trabajo no me permitían y salía tarde, ... no me permitían entrar ni hacer nada y a veces en la casa no tenía internet, entonces para mí de pronto el factor más difícil es el de internet, pero igual uno se va acomodando (E9, mujer, 25 años, La Guajira).

Conclusiones

El abandono educativo en Colombia es una realidad compleja, y más cuando se trata de poblaciones como las analizadas que pueden tener mayores dificultades en el acceso y aprovechamiento de los servicios educativos. El estudio acotado a las 343 unidades analizadas permite advertir que no existen argumentos suficientes para rechazar las hipótesis H1, H2, H3 en la población estudiada. Algo que permite profundizar en los factores que eventualmente pueden condicionar la permanencia de estudiantes de población vulnerable en programas impartidos en modalidad virtual, pero que, además, podría contribuir a orientar estrategias y políticas encaminadas a mejorar la respuesta educativa a estos alumnos.

A pesar de que los datos obtenidos impiden dar cuenta de factores asociados a programas virtuales dispuestos en Colombia, de forma desagregada, sí es posible identificar factores generales de la población vulnerable al interior de este tipo de estudios en este país, a nivel general. En este sentido, los resultados obtenidos, en cuanto a factores asociados al abandono, permiten aceptar de manera plausible la hipótesis 1 (H1), destacando la importancia que cobran variables como el rango salarial y confirmando cómo la probabilidad de abandonar los estudios aumenta de manera significativa cuando este se sitúa en extremos inferiores (Salario \leq \$1 millón de pesos). Un factor, el económico, que confirma los resultados obtenidos por Melguizo *et al.* (2016) y que cobra especial relevancia en la actual situación de crisis sanitaria con efectos directos en el empleo y la

productividad (Mejía, 2020), y donde además las estrategias desplegadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través de los programas Generación E, Matrícula Cero o acciones más puntuales encaminadas a paliar los efectos de la crisis se orientan al pago de matrículas en las 63 IES públicas (MEN, 2021), lo cual refuerza la brecha para aquellos alumnos en situación de vulnerabilidad que por falta de cupo o condiciones de acceso han tenido que acudir a un centro de titularidad privada (Bonilla *et al.*, 2015; Celis y Campo, 2009; Gamboa y Rodríguez Lesmes, 2018).

Los resultados permiten establecer, también, como posible predictor del abandono la tipología del hogar, teniendo en cuenta que aumenta la probabilidad de desistir cuando los estudiantes deben atender, además de las obligaciones académicas y laborales, otras de índole familiar como el cuidado de los hijos (Estévez *et al.*, 2015). En todas las ecuaciones, esta variable estructural es determinante y desempeña un papel clave en relación con la población identificada en el estudio que responde al perfil de estudiantes adultos con responsabilidades familiares y/o laborales.

Respecto a la hipótesis 2 (H2), relacionada con la falta de calidad percibida por los estudiantes sobre los contenidos, recursos, servicio educativo e infraestructura tecnológica, los datos obtenidos permiten aceptar de manera plausible el vínculo entre el abandono y la calidad del servicio ofrecido. La probabilidad de que los estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables abandonen sus programas al percibir una baja calidad en los contenidos formativos debido a la falta de actualidad de estos, aumenta de manera significativa en todas las ecuaciones analizadas; una percepción que además se incrementa cuando se experimentan problemas con la infraestructura tecnológica (Conectividad a la plataforma) y los servicios (Apoyo al estudiante) puestos a su alcance para el desarrollo de las diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior resalta la necesidad de que las IES revisen su oferta educativa con criterios de calidad, reflexionando sobre la importancia de ofrecer contenidos pertinentes, actuales y útiles que respeten los diferentes estilos de aprendizaje a través de la presentación de múltiples actividades didácticas en las que el alumno pueda seleccionar la que más se acerque a sus motivaciones, la disponibilidad de tiempo o la infraestructura con la que se cuenta para el desarrollo de su programa.

Finalmente, otros factores destacados en este abandono de los estudios se relacionan con la calidad de la infraestructura tecnológica y los equipos de los que disponen los estudiantes para el desarrollo de su actividad académica, y que toma especial relevancia cuando las razones para abandonar el programa son de índole económica o por tener que atender a obligaciones laborales o personales. Algo que sobresale en metodologías mediadas por la tecnología y que permiten admitir de manera plausible la hipótesis 3 (H3), al advertir cómo los problemas técnicos o

de conexión impactan directamente en la decisión de abandonar. Un elemento, la calidad de la infraestructura tecnológica, necesaria en modelos educativos virtuales como los tenidos en cuenta en este trabajo, requiere contar con una infraestructura y conectividad capaz de garantizar las condiciones mínimas necesarias de acceso a programas formativos. Sin embargo, a pesar de esta necesidad, Colombia sigue siendo uno de los países de América Latina y el Caribe que tradicionalmente ha tenido mayores problemas de conectividad con una brecha entre las áreas urbanas y rurales de 41 puntos porcentuales (CAF, 2020; Cepal, 2016). Si a este problema se le suma que la población de estudio está mayoritariamente ubicada en niveles sociales bajos (estratos 1, 2 y 3), con limitados recursos económicos y que no necesariamente puede contar con dispositivos de última generación, el simple hecho de acceder a contenidos digitales puede tornarse un problema.

Una vez analizados los factores revelados en este estudio, y en pro de mejorar la comprensión y estrategias que contribuyan a optimizar los índices de permanencia en la educación superior, cabe advertir que en el plano económico, más allá de las acciones emprendidas para favorecer el acceso a préstamos que facilitan la entrada a la educación en Colombia a través de entidades como el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex), los datos expuestos en este trabajo estarían encaminados a reiterar la necesidad que hay en este país de promover otro tipo de acciones que flexibilicen, aún más, las condiciones de acceso a subvenciones orientadas a aumentar la cualificación de los miembros de la población analizada y reforzar las medidas de apoyo a poblaciones vulnerables dentro de los planes para la recuperación económica y en la que la educación superior deberá posicionarse como una herramienta necesaria (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020). Sobre todo, si se toma en cuenta que esta población enfrenta las consecuencias más significativas de las crisis en el mercado laboral y la pérdida de empleo, como señala Weller en su estudio de 2020, y que a pesar de ello, solo un 4% de los estudiantes encuestados haya indicado que depende de estos mecanismos de apoyo económico para financiar sus estudios. Lo que condicionará, aún más si cabe, las oportunidades de mejora de sus oportunidades de cualificación y avance de sus condiciones sociales, a través de la educación superior. Esto les permitiría acceder a empleos mejor remunerados, considerando que solamente un 28% de los estudiantes analizados ha transitado directamente a la educación superior después de finalizar la educación media, y en su mayoría, debido a restricciones económicas.

A nivel académico se establece como prioritario el trabajo de las IES para garantizar un contenido que cumpla los criterios de calidad necesarios en cuanto a actualidad, pertinencia, claridad y utilidad (González

Perea, 2019), en el que se priorice la accesibilidad, la empleabilidad y pertinencia de estos para alcanzar las expectativas de los estudiantes en cuanto a su proyecto personal y profesional, sobre todo, teniendo en cuenta el alto impacto que este factor está generando en el abandono. Pero no solamente se trata de facilitar un contenido actual y pertinente, sino que es necesario garantizar que los alumnos puedan adquirir este contenido con base en el respeto de los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, así como en la diversidad de situaciones personales, laborales o familiares con las que se encuentran en el día tras día. Las IES, en este sentido, deben saber aprovechar las ventajas de las tecnologías como herramientas de alto valor didáctico, explotando la dimensión multisensorial y empleando diferentes canales y formatos para ofrecer el contenido, personalizando diferentes estrategias y actividades para que el alumno pueda seleccionar la que más se acerque a sus intereses, motivaciones o disponibilidad de tiempo y dedicación atendiendo a los principios del diseño universal de aprendizaje (DUA) (Al-Azawei *et al.*, 2017). También sería necesario revisar las competencias digitales de todos los miembros de la institución para convertir estas tecnologías en herramientas didácticas de alto valor y en instrumentos predictivos (Hasan *et al.*, 2019) que permitan avanzar en modelos de atención y acompañamiento con los alumnos, lo cual fomentaría una respuesta acorde con sus necesidades y expectativas.

Finalmente, no hay que olvidar la importancia de variables referentes a accesibilidad, lo cual obliga a las IES a tomar conciencia de la necesidad de efectuar una evaluación crítica de la infraestructura desplegada, para detectar las falencias o dificultades que impacten en el acceso. Los entornos virtuales de aprendizaje deberían cumplir las especificaciones de la Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) que permitan una adecuada navegación a todas las personas y garantizar un acceso sin restricciones a contenidos y recursos que se visualicen correctamente en diferentes sistemas, navegadores y dispositivos, sin requerir condiciones tecnológicas extraordinarias de *software*, equipos, dispositivos, periféricos o consumo de internet que les exija un esfuerzo adicional para acceder a la información. Junto a lo anterior, sería necesario tener un especial cuidado en el diseño de estos entornos, con el objetivo de minimizar los problemas de navegación que algunos estudiantes, con menos competencias digitales, pueden encontrar y facilitar medidas de apoyo tecnológico. Respetar las normas del diseño a partir de una estructura clara y organizada atendiendo a las reglas de familiaridad, consistencia y sencillez que garanticen un manejo intuitivo de las plataformas, mejorará la experiencia del usuario y aumentará la satisfacción de los estudiantes en esta modalidad virtual (Bigatel y Edel Malizia, 2017; Segovia García y Said, 2021).

Este estudio ha tenido como objeto analizar la significancia de variables sociodemográficas, socioeconómicas, académicas y de infraestructura tecnológica que, en modalidad virtual, pueden repercutir en el abandono educativo, sobre todo cuando se trata de poblaciones vulnerables. Se abren nuevas líneas de investigación en las que debería implicarse no solamente a los estudiantes sino también a las universidades, sus equipos docentes y directivos para seguir profundizando en aquellos factores claves para ofrecer un servicio educativo de calidad que, aprovechando el potencial de las tecnologías, genere una nueva ecología del aprendizaje que transforme la práctica y personalice y atienda la diversidad eliminando barreras. Asimismo, investigaciones futuras deberían profundizar en el análisis de estas barreras y limitaciones que pueden encontrar los estudiantes en función de su nivel socioeconómico o de las zonas geográficas donde habitan y que pueden generar una amplia fisura en las oportunidades educativas, lo cual limitaría las posibilidades para aprender, adquirir las competencias y desenvolverse como ciudadanos capaces de seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Referencias

- Al-Azawei, A., Parslow, P. y Lundqvist, K. (2017). The effect of Universal Design for Learning (UDL) application on e-learning acceptance: A structural equation model. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(8), 54-87. <https://cutt.ly/dy9Hz1w>
- Arias Velandia, N., Rincón Báez, W. U. y Cruz Pulido, J. M. (2018). Desempeño de mujeres y hombres en educación superior presencial, virtual y a distancia en Colombia. *Panorama*, 12(22), 57-69. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v12i22.1142>
- Arias Velandia, N., Rodríguez Granobles, H. y Castro Martínez, J. (2017). Avances en la identificación y conceptualización de variables y factores relacionados con la deserción en educación presencial y virtual. En N. Arias Velandia y F. Poveda Aguja (eds.), *Investigación en educación virtual y a distancia en y para la diversidad* (pp. 61-74). Politécnico Grancolombiano.
- Barbosa Chacón, J. W., Barbosa, J. C. y Villamizar, J. D. (2016). Trabajo colectivo y sistematización de experiencias educativas: aportes desde la formación en modalidad virtual (Universidad Industrial de Santander, Colombia). *Revista, Ciencia, Cultura y Sociedad*, 3(2), 55-63. <https://cutt.ly/FyMySU7>
- Bernardo, A. B., Tuero, E., Cervero, A., Dobarro, A. y Galve González, C. (2020). Bullying and cyberbullying: Variables that influence university dropout. *Comunicar*, 28(64), 63-72. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-06>

- Bigatel, P. M. y Edel Malizia, S. (2017). Using the indicators of engaged learning online framework to evaluate online course quality. *TechTrends*, 62(1), 58-70. <https://doi.org/10.1007/s11528-017-0239-4>
- Bonilla, L., Botta, N. L. y Ham, A. (2015). The role of information on students' career choice and school effort. Experimental evidence from Bogotá. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2546835>
- Burgos, M. A., Ruales, K. J., Bastidas, Y. E. y Córdoba, C. M. (2020). Determinantes probabilísticos del riesgo de deserción en las universidades de Nariño y del Valle (Colombia) a partir de los registros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (2007-2017). *Cultura Educación y Sociedad*, 11(1), 117-126. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.11.1.2020.08>
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Pérez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12(2), 171-203. <https://cutt.ly/eyMulP1>
- CAF (Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe). (2020). *Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al covid-19*. <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1541>
- Casanova, J. R., Gomes, C.M., Bernardo, A. B., Núñez, J. C. y Almeida, L. S. (2021). Dimensionality and reliability of a screening instrument for students at-risk of dropping out from Higher Education. *Studies in Educational Evaluation*, 68. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100957>
- Castellanos Leal, E. L., Miranda, D. A., Valdivieso, R. F., Martínez, J. H., Sánchez, M. J., Lizcano, A. R. y Patiño, G. A. (2019). Research skills development in physics laboratories located in regional headquarters of the Universidad Industrial de Santander, Colombia. *Journal of Physics: Conference Series*, 1161, 012015. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1161/1/012015>
- Celis Giraldo, J. y Campo, V. (2009). Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 33, 106-117.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2016). *Panorama social de América Latina*. <https://cutt.ly/tyMdvRT>
- Cuenca, A. (2016). Desigualdad de oportunidades en Colombia: impacto del origen social sobre el desempeño académico y los ingresos de graduados universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 69-93.
- DeLone, W. H. y McLean, E. R. (2003). The DeLone and McLean model of information systems success: A ten-year update. *Journal of Management Information Systems*, 19(4), 9-30. <https://doi.org/10.1080/07421222.2003.11045748>
- Díaz, O. C., Lache, L. M., Garzón, I. y Aterhortúa, A. L. (2019). La educación inclusiva en instituciones formadoras de maestros. Balance

de la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. *RASE: Revista de Sociología de la Educación*, 12(2), 318-336. <https://doi.org/10.7203/RASE.12.2.14814>

- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A. y Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 75-81. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.003>
- Estévez, J. A., Castro Martínez, J. y Rodríguez Granobles, H. (2015). La educación virtual en Colombia: exposición de modelos de deserción. *Apertura*, 7(1), 94-107. <https://cutt.ly/4yMf6qw>
- Gamboa, L. F. y Rodríguez-Lesmes, P. (2018). Subjective earnings and academic expectations of tertiary education in Colombia. *Ensayos sobre Política Económica*, 36(86), 1-19. <https://doi.org/10.32468/espe.8601>
- Gómez, J., León, E., Cubides, C., Rodríguez, A., Mahecha, J. y Rubiano, J. C. (2015). Plataforma de aprendizaje y cursos masivos abiertos en línea de la Universidad Nacional de Colombia. <https://n9.cl/zhm92>
- González Perea, L. (2019). Accesibilidad de los servicios y contenidos digitales en la universidad. En C. Vázquez (ed.), *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas?: de la retórica a los hechos* (pp. 85-98). Dykinson, S. L. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr7f5rq>
- González Ramírez, T. y Pedraza Navarro, I. (2017). Variables sociofamiliares asociadas al abandono de los estudios universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 365-388. <https://doi.org/10.6018/j/298651>
- Guzmán Rincón, A., Barragán, S. y Cala Vitery, F. (2021). Rurality and dropout in virtual higher education programmes in Colombia. *Sustainability*, 13(9), 4953. <https://doi.org/10.3390/su13094953>
- Hasan, R., Palaniappan, S., Mahmood, S., Shah, B., Abbas, A. y Sarker, K. (2019). Enhancing the teaching and learning process using video streaming servers and forecasting techniques. *Sustainability*, 11(7), 2049. <https://doi.org/10.3390/su11072049>
- Hauschildt, K., Vögtle, E. M. y Gwośc, C. (2018). *Social and economic conditions of student life in Europe*. <https://cutt.ly/Zy1Jyxv>
- Heidrich, L., Victória, J. L., Cambruzzi, W., Rigo, S. J., Martins, M. G. y Dos Santos, R. B. S. (2018). Diagnosis of learner dropout based on learning styles for online distance learning. *Telematics and Informatics*, 35(6), 1593-1606. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.04.007>
- Lee, J., Song, H. D. y Hong, A. (2019). Exploring factors, and indicators for measuring students' sustainable engagement in e-Learning. *Sustainability*, 11(4), 1-12. <https://doi.org/10.3390/su11040985>
- Martínez Fernández, J. R. (2019). El modelo patrones de aprendizaje: estado actual, reflexiones y perspectivas desde el territorio de Iberoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(77), 227-244. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9953>

- Mejía, L. F. (2020). *Covid-19: costos económicos en salud y en medidas de contención para Colombia*. Fedesarrollo. <https://bit.ly/31NTzGJ>
- Melguizo, T., Sánchez, F. y Velasco, T. (2016). Credit for low-income students and access to and academic performance in higher education in Colombia: A regression discontinuity approach. *World Development*, 80, 61-77. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2015.11.018>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021). *Plan Estratégico Institucional 2019-2022*. <https://cutt.ly/TzPULo0>
- Murillo Zabala, A. M. y Jurado de los Santos, P. (2021). Permanencia estudiantil: factores que inciden en el Politécnico Internacional de Bogotá, Colombia. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.6>
- Orellana, D., Segovia, N. y Rodríguez Cánovas, B. (2020). El abandono estudiantil en programas de educación superior virtual: revisión de literatura. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 45-62. <https://bit.ly/3538kqv>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). (s. f.). *Dataset: Enrolmet by gender, programme orientation and mode of study* [Conjunto de datos]. <https://stats.oecd.org/>
- Palos, R., Maricuțoiu, L. P. y Costea, J. (2019). Relations between academic performance, student engagement and student burnout: A cross-lagged analysis of a two-wave study. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 199-204. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.01.005>
- Rojas Ospina, T. y Valencia Serrano, M. (2019). Adaptación y validación de un cuestionario sobre estrategias de autorregulación de la motivación en estudiantes universitarios. *Psykhē (Santiago)*, 28(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1128>
- Roso Bas, F., Pades Jiménez, A. y García Buades, E. (2016). Emotional variables, dropout and academic performance in Spanish nursing students. *Nurse Education Today*, 37, 53-58. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.11.021>
- Said Hung, E. M., Cobo, J. V., González, L., Senior, D., Mendoza, J., Martínez, M., Aguirre, C., Martín, J. y Silva, L. M. (2017). *Estrategia de apoyo a la orientación sociocupacional en el departamento del Atlántico, Barranquilla*. Editorial Universidad de Norte. <https://cutt.ly/iy9cEws>
- Salam, M. y Farooq, M. S. F. (2020). Does sociability quality of web-based collaborative learning information system influence students' satisfaction and system usage? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1-39. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00189-z>
- Saldarriaga, C. A., Manduca, T. y Ochoa, G. I. (2019). Permanencia y deserción de estudiantes del programa Peama de la Universidad

Nacional de Colombia - Sede Amazonia. *Mundo Amazónico*, 10(1) 245-259. <https://doi.org/10.15446/ma.v10n1.68540>

Segovia García, N. y Said Hung, E. M. (2021). Factores de satisfacción de los alumnos en e-learning en Colombia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 595-621. <https://cutt.ly/LbUPghi>

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) (s.f.). *Consulta de instituciones* [Conjunto de datos]. <https://cutt.ly/nTme6Zj>

Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (Spadies). (s. f.). *Deserción anual por programa y metodología* [Conjunto de datos]. <https://spadies3.mineducacion.gov.co/>

Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University Of Chicago Press.

Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (mayo de 2020). *Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después*. <https://cutt.ly/2Tme9hS>

Weller, J. (julio de 2020). *La pandemia del covid-19 y su efecto en las tendencias de los mercados laborales*. Cepal. <https://bit.ly/2SIXIHm>



Lección magistral interactiva: una metodología universitaria asequible y eficiente

Interactive Master Class: An Accessible
and Efficient University Methodology

Palestra magna interativa: uma metodologia
universitária acessível e eficiente

Manuel Iglesias-Soilán* 

Irene Sánchez-San-José** 

Andrés Cano-Maganto*** 

Claudia Carretero-Peinado**** 

Para citar este artículo: Iglesias-Soilán, M., Sánchez-San-José, I., Cano-Maganto, A. y Carretero-Peinado, C. (2024). Lección magistral interactiva: una metodología universitaria asequible y eficiente. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 283-303. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-15889>



Recibido: 21/12/2021
Evaluado: 26/05/2022

* Máster en Psicología de la Educación, Universidad Complutense de Madrid. Profesor Ayudante, Universidad Complutense de Madrid. manuelig@ucm.es
** Máster en Psicología General Sanitaria, Universidad Rey Juan Carlos. Profesora Titular, Centro Universitario Cardenal Cisneros. irene.sanchez@cardenalcisneros.es
*** Máster en Psicología de la Educación, Universidad Complutense de Madrid. Becario de Formación Práctica, Universidad Complutense de Madrid. andcan01@ucm.es
**** Grado en Psicología, Universidad Complutense de Madrid. Colaboradora en investigación. Universidad Complutense de Madrid. clcarr01@ucm.es

Resumen

La metodología de enseñanza y aprendizaje universitario más consolidada es la lección magistral, en la que un docente, unidireccionalmente y con mínima interacción con los estudiantes, transmite sus conocimientos. Esta metodología no deja de acumular críticas frente a otras más activas. Sin embargo, estas requieren usualmente grandes cambios, que no se asumen por muchos docentes, y provocan una reticencia al cambio. En pro de superar esta limitación, el objetivo de este artículo es contrastar la eficiencia de la denominada *lección magistral interactiva*, un punto medio entre metodologías magistrales y activas que, con menos cambios, pueda aportar igualmente beneficios. Para esto, se puso a prueba en un estudio piloto con 44 estudiantes universitarios, quienes se evaluaron a través de instrumentos de valoración *ad hoc* con medidas *pre*, procesuales y *pos*, así como la toma de registros –sistematizados participantes– de conductas en el aula en las cinco asignaturas de los estudiantes (4 magistrales clásicas o control y 1 interactiva o diana), de la mano de dos observadores independientes. Los resultados obtenidos fueron satisfactorios, y se registraron las interacciones buscadas que parecen haber influido en variables psicológicas relevantes (motivación, atención, aburrimiento...) frente a las clases con metodología clásica (tamaños del efecto grandes). Asimismo, se destaca la utilidad percibida de diferentes herramientas (debate, *roleplayings*...), y el modelo humano de enseñanza frente a uno cognitivo. Los resultados del estudio piloto son satisfactorios (fácil implementación, altos beneficios y bajo costo), lo cual invita a continuar el desarrollo de esta metodología con un mayor número de participantes (estudiantes y docentes).

Palabras clave

métodos de enseñanza; aprendizaje activo; lección magistral; educación superior; aprendizaje

Keywords

teaching methods; active learning; lecture method; higher education; learning

Abstract

The most consolidated university teaching and learning methodology is the master class, where a teacher, unidirectionally and with minimal interaction with the students, transmits his knowledge. This methodology continues to accumulate criticism in comparison with the more active approaches. However, these usually require large investments, which are not affordable for many teachers, causing reticence to change. In order to overcome this limitation, the proposed aim here is to contrast the efficiency of the so-called interactive lecture, serving as a middle ground between the lecture and active methodologies which, with fewer changes, can bring benefits. For this purpose, it has been tested in a pilot study with 44 university students who have been evaluated by ad hoc assessment instruments with pre, procedural and post measurements, as well as the taking of records -systematized participants- of classroom behavior in the 5 subjects of the students (4 classical lectures or control and 1 interactive or target), by two independent observers. The obtained results were satisfactory, registering the desired interactions that seem to have influenced relevant psychological variables (motivation, attention, boredom, among others), compared to classes with a classical methodology (large effect sizes). Likewise, it is highlighted the perceived usefulness of different tools (debate, roleplays, etc.), as well as the human teaching model compared to the cognitive one. The results of the pilot study are satisfactory (easy implementation, high benefits and low cost), which invites further development of this methodology to continue with a larger number of participants (students and teachers).

Resumo

A metodologia de ensino e aprendizagem universitária mais consolidada é a palestra magna, onde um professor, de forma unidirecional e com o mínimo de interação com os alunos, transmite seus conhecimentos. Esta metodologia não para de acumular críticas contra outras mais ativas; no entanto, estas geralmente requerem grandes mudanças, que não são aceitáveis para muitos professores, causando relutância em mudar. Para superar essa limitação, o objetivo aqui proposto é contrastar a eficiência da chamada palestra magna interativa, como um meio termo entre metodologias de palestra e ativas que, com menos alterações, também podem trazer benefícios. Para isso, foi posto à prova um estudo piloto com 44 estudantes universitários que foram avaliados por meio de instrumentos de avaliação *ad hoc* com medidas *pré*, *processuais* e *posteriores*, bem como a tomada de registros –participantes sistematizados– de comportamentos na sala de aula nas 5 disciplinas estudantis (4 aulas clássicas ou de controle e 1 interativa ou alvo), foram satisfatórios, registrando as interações buscadas que parecem ter influenciado variáveis psicológicas relevantes (motivação, atenção, tédio, entre outras) em comparação com aulas com metodologia clássica (grandes tamanhos de efeito). Da mesma forma, é destacada a utilidade percebida de diferentes ferramentas (debate, jogo de roles etc.), bem como o modelo humano de ensino versus um modelo cognitivo. Os resultados do estudo piloto são satisfatórios (fácil implementação, altos benefícios e baixo custo), o que nos convida a continuar desenvolvendo esta metodologia com um número maior de participantes (alunos e professores).

Palavras-chave

métodos de ensino; aprendizagem ativa; palestra magna; ensino superior; aprendizagem

Introducción

Una de las formas básicas de aprender es probablemente aquella que se apoya en la comunicación oral. Esa es la que una persona con más conocimientos (un progenitor, un amigo, un docente, etc.) transmite de forma hablada un contenido a otra persona, donde se escucha para finalmente hacer preguntas, cuestionar y, en su fin último, desarrollarse como individuo (Montes y Navarro, 2019).

Esta forma tan natural de aprender se trasladó al contexto universitario en el que, en especial por la masificación que sufre esta institución (Sakharchuk, 2017), es usual encontrar a un solo docente transmitiendo conocimientos a decenas de personas simultáneamente. Este método se conoce como *lección magistral*, *clase magistral*, “*master class*” o “*lecture*” en inglés (Gatica Saavedra y Rubí González, 2021).

La presencia de esta metodología de enseñanza y aprendizaje en las universidades es un hecho evidente. Sin embargo, son muchos los autores que reflejan la necesidad de un cambio, entendiendo esta técnica como una opción más entre otras (Gatica Saavedra y Rubí González, 2021), asumiendo que está mal implementada, que precisa una mejora y un acompañamiento de otras (Tronchoni *et al.*, 2018), o incluso una sustitución completa (Paz Bonilla *et al.*, 2017), ya que esta técnica de enseñanza deja a un lado posibles beneficios que se producen en conductas de descubrimiento o dinámicas de ensayo-error, tal como abordan autores con perspectivas de corte constructivista, como Bruner, Vygotsky o Piaget (Araya *et al.*, 2007). Estas ideas se reflejan en las opiniones de los docentes y estudiantes, quienes creen que la lección magistral no favorece el aprendizaje, pues consideran estas metodologías como una de las principales causas del aburrimiento dentro del aula (Iglesias Soilán, 2020).

En esta crisis de la lección magistral, con el objetivo de adaptar la enseñanza al momento histórico que se vive (por ejemplo, entornos donde se priman más habilidades transversales frente a puros contenidos), comienzan a nacer nuevas metodologías que plantean la necesidad de repensar el concepto del rol docente y sus funciones, para enfrentar las limitaciones de la clase magistral (Madinabeitia y Fernández, 2017). Algunas de estas, que han mostrado notable eficacia son: la implementación de tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en las aulas (Amini *et al.*, 2020), la gamificación (Sailer y Homner, 2020), el aula invertida (Chen *et al.*, 2018), el aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 2018) o el *learning by doing* (Gertrudix *et al.*, 2019). Sin embargo, aunque existe una amplia variedad de alternativas, parece que estas no llegan a asentarse definitivamente en las aulas universitarias, manteniéndose por el momento la hegemonía de la lección magistral como metodología predilecta (Jiménez Hernández *et al.*, 2020).

Probablemente, la dificultad de consolidación de estas metodologías sea multicausal, porque atiende aspectos como la reducción de los recursos económicos de las universidades públicas en la última década (Bennetot Pruvot *et al.*, 2021), la saturación de los docentes (Abanades, 2020), los hábitos docentes basados en la imitación y no en el desarrollo de sus habilidades pedagógicas para implementar otras metodologías (Pineda Alfonso y Duarte Piña, 2020), siendo aspectos de interés sobre los que debería ahondarse en futuras investigaciones.

Por tanto, el objetivo de este trabajo es poner a prueba una metodología que se encuentre en un punto intermedio entre la lección magistral y las nuevas formas de entender la enseñanza, para obtener mejores resultados que esta metodología clásica, pero que suponga pocas y ligeras transformaciones (más asequible y eficiente), evitando así la excesiva carga de trabajo y evitando las reticencias y miedos que surgen ante los grandes cambios, aspirando a sustituir a su versión más clásica, en pro de la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria.

Esta metodología se basa principalmente en el concepto de *clase/lección magistral interactiva* recuperado de Morell (2004, 2009), quien permite aprovechar lo que Ausubel (1983) definió clásicamente como *aprendizaje significativo*, teniendo en cuenta un tercer punto clave, denominado *modelo humano de enseñanza*.

El *aprendizaje significativo* de Ausubel (1983) se basa en la capacidad del estudiante para recibir nueva información presentada por el docente y así asociarla y reconstruirla en torno a la información de la que ya dispone (constructivismo educativo). Ausubel alude a que sería imposible que todos los individuos descubrieran por sí solos todo el conocimiento del que se dispone hoy día. Por esto, se necesita que otra figura con más experiencia vaya “adelantando” todo ese conocimiento, ya que recibir información es más rápido que descubrirla. Por ejemplo, conceptos altísimamente complejos, como la teoría de la evolución de Darwin o el concepto de gravedad de Newton, con una correcta transmisión, pueden ser relativamente comprendidos por cualquier persona.

Sin embargo, aunque el aprendizaje significativo sea de suma importancia, no se debe olvidar que existen otros planteamientos teóricos que ayudarían a optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje al fomentar la practicidad, como son, entre otros, las teorías clásicas del *aprendizaje por descubrimiento* de Bruner (1966) o el *aprendizaje mediado* de Feuerstein *et al.* (1991); así como teorías de finales del siglo xx y principios del xxi que trajeron nuevas concepciones de la (neuro)diversidad (Armstrong, 2010) o la inteligencia (Gardner, 1983; Sternberg, 1985), que ponen el foco en personalizar la enseñanza.

Es decir, siendo conscientes de que seguramente existan multitud de fórmulas, el planteamiento de este artículo busca crear pequeños cambios que se adapten más a la situación actual de los docentes. Es decir, perder una cierta calidad respecto a lo que se define teóricamente como lo “óptimo”, a favor de una opción más práctica y realista, que favorezca la adherencia a esta forma de enseñar y sustituya poco a poco a la lección magistral al uso.

Por otro lado, como se indicaba arriba, la lección magistral se ha calificado como una estrategia anacrónica y obsoleta (Paz Bonilla *et al.*, 2017; Tronchoni *et al.*, 2018). Esta técnica se limita a una comunicación puramente unidireccional, que no permite la crítica ni el debate dentro del aula (Madinabeitia y Fernández, 2017), mediado posiblemente por la falta de habilidades de muchos docentes para crear espacios dinámicos de enseñanza y aprendizaje, y por la acomodación pasiva de los estudiantes (Iglesias Soilán, 2020).

No obstante, autores como Charaja Cutipa (2014) o Morell (2004; 2009) defienden la utilidad de esta técnica en su versión más interactiva, siendo este concepto sobre el cual se construirá la metodología que se ha puesto a prueba.

La *lección magistral interactiva* implica que la persona que expone el contenido sea consciente de que sus propios conocimientos son limitados, por lo que busca la proactividad de los estudiantes, lo cual permite continuas preguntas, críticas, objeciones y dudas. Es decir, como su propio nombre indica, se trata de una lección magistral en la que se favorece la interacción (Charaja Cutipa, 2014; Morell, 2004, 2009).

Esta *lección magistral interactiva* comparte los tres mismos puntos que su análoga tradicional: una introducción, en la que se presenta un concepto; el desarrollo del contenido y una finalización o resumen. Entonces, ¿cuáles son las diferencias entre ambas versiones? En la introducción de la interactiva, se plantea un contexto real de ese concepto y no aislado de su entorno, al tiempo que deja a un lado la unidireccionalidad en su desarrollo, buscando constantemente las preguntas, dudas, reflexiones, objeciones... para, en su finalización o resumen, acoger las opiniones de todas las partes (Morell, 2004, 2009). Para esto, pueden utilizarse técnicas y herramientas como el método socrático moderno (Delić y Bećirović, 2016), el debate y los *roleplayings*, apostando por la continua interacción “forzada” del docente con sus estudiantes.

Como puede observarse, las diferencias entre ambas versiones radican en dar espacios continuos de interacción, suponiendo un cambio relativamente pequeño, sobre el cual se hipotetiza que se favorecerán procesos psicológicos beneficiosos como la motivación, el interés, la atención, la disminución de aburrimiento, el aprendizaje autopercebido, o la satisfacción.

En cambio, debe aclararse que el concepto de “lección magistral interactiva” aquí planteado dista del concepto popularizado a principios del siglo **xxi** de “demostración de lección magistral interactiva” de Sokoloff (2004).

Por último, el tercer pilar de esta metodología es el *modelo humano* de enseñanza y aprendizaje, frente a uno cognitivo. Al considerar al docente como un experto transmisor de conocimientos, la parte emocional se desplazó. Sin embargo, si se busca una metodología en la que prime la interacción de los estudiantes con el docente, es preciso que este cree un contexto agradable, y conciba el aprendizaje como un proceso emocional y no solo cognitivo, mostrando actitudes empáticas, entusiastas, cercanas, comprensivas, democráticas... con el objetivo de ayudar a que los estudiantes comiencen a participar y romper la pasividad a la que están acostumbrados (Iglesias Soilán, 2020; Valerio Ureña y Rodríguez Martínez, 2017).

Por tanto, en este trabajo se presenta una prueba piloto de esta metodología, basada en la lección magistral interactiva, el aprendizaje significativo y el modelo humano, para conocer si se favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. Para esto, se realizó con estudiantes universitarios, comparando la asignatura diana (aquella en la que se implementó la metodología) con el resto de asignaturas de los estudiantes (magistrales clásicas), tomando en cuenta valoraciones de los estudiantes y observaciones de las interacciones durante todas las asignaturas.

Metodología

Participantes

Se seleccionaron 44 estudiantes de último curso de un Grado de Psicología en turno de presencialidad de tarde. Se realizaron cuatro tipos de medidas con todos los estudiantes: *pre* y *pos*, procesual y medidas observacionales durante diferentes asignaturas.

Tanto en la evaluación *pre* como en la *pos* participaron la totalidad de los estudiantes ($N = 44$), siendo 8 varones (18,20%) y 36 mujeres (81,80%). La distribución por edad fue la siguiente: dos de 20 años (4,50%), veintiuno de 21 años (47,70%), trece de 22 (29,50%) y ocho de 23 o más (18,15%).

En las diez valoraciones procesuales (*online*), realizadas después de cada clase de la asignatura diana, participaron entre 19 y 31 de los estudiantes.

Por último, en cuanto a las medidas observacionales, se tuvo en cuenta a todos los estudiantes ya indicados en cinco asignaturas diferentes: la asignatura diana y las cuatro asignaturas control.

Instrumento de valoración

Se diseñaron cuatro instrumentos de valoración *ad hoc*, debido a que no se encontraron instrumentos ajustados a las necesidades de esta investigación. Los ítems se idearon de modo que pudieran interpretarse con independencia del resto de ítems, aunque cabe la posibilidad de encontrar relaciones entre estos. Por ello, se hará referencia a “instrumento de valoración” y no a “cuestionario” o “test”.

Dos de los instrumentos de valoración corresponden a las medidas *pre* y *pos*, administrados a todos los estudiantes en la primera y la última clase, respectivamente. Para minimizar los sesgos de la evaluación Student Evaluation of Teaching (SET) y favorecer el anonimato, esta se realizó a través de una plataforma *online* en la que no se solicitaron datos que pudieran identificarlos directamente (Goos y Salomons, 2017).

El instrumento *pre* se encuentra conformado por un total de 11 ítems, distribuidos así: dos cuestiones sociodemográficas en relación con el sexo (varón, mujer, preferiría no contestar) y a la edad (18 a 25, 26 o más); seis ítems de escala 1 a 5 (1 “magistral” y 5 “interactiva”), con el objetivo de evaluar en cuál de los dos modelos los estudiantes percibían una serie de características psicoeducativas (por ejemplo, motivación, atención, aburrimiento...); dos ítems de escala tipo Likert (1 “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”); y una pregunta abierta.

El instrumento *pos* se compone de 22 ítems, distribuidos así: también dos cuestiones sociodemográficas sobre el sexo (varón, mujer, preferiría no contestar) y la edad (18 a 25, 26 o más); quince ítems de escala tipo Likert (1 “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”) que atendían a núcleos psicoeducativos (atención, aburrimiento...), a la efectividad de técnicas utilizadas (*roleplayings*, debates...) y a la satisfacción; cuatro ítems de escala 1 a 5 (dos de ellos siendo 1 “magistral” y 5 “interactiva” y los otros dos siendo 1 “modelo cognitivo” y 5 “modelo humano”); y una pregunta abierta.

El tercer instrumento corresponde a la valoración procesual, administrado en diez de las quince clases de la asignatura objetivo (seleccionadas aleatoriamente), utilizando la misma plataforma *online*. Para evitar que se cubriesen estas valoraciones pasado demasiado tiempo y así se distorsionaran en sus percepciones, solo se permitía acceder al instrumento los tres días posteriores a la clase objetivo.

El instrumento procesual se compone de cuatro ítems tipo Likert (1 “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”), referidos a núcleos psicoeducativos: atención, aburrimiento, interés y aprendizaje percibido.

Por último, el cuarto instrumento se desarrolló para tomar medidas observacionales, a través de un procedimiento de observación participante sistematizada con dos observadores independientes. El objetivo de

este instrumento es registrar las interacciones de los estudiantes con cada docente en las diferentes asignaturas, ya que los resultados derivados de aquí podrían mostrar –o no– la existencia de las interacciones mínimas y necesarias en un modelo que se definiese como interactivo. Estas interacciones se categorizaban en: (1) dudas (pregunta del estudiante al profesor, de forma espontánea, con el objetivo de comprender algún concepto explicado); (2) aportaciones (interacciones espontáneas de los estudiantes, sin previa demanda de participación por el profesor, con un objetivo distinto al de comprender la asignatura); y (3) reacciones (interacciones suscitadas tras una demanda previa de participación del profesor). Asimismo, se tuvieron en cuenta otras variables: asignatura, número de asistentes, tiempo de registro y cantidad de estudiantes diferentes que interactuaban.

Procedimiento

Como se anotó, el objetivo principal de este estudio es conocer si un modelo interactivo, frente a uno tradicional, influye en diversos procesos psicológicos relevantes para el buen desempeño de un aula universitaria a través de una evaluación SET con valoraciones *pre*, procesuales y *pos*, complementado con un registro observacional sistematizado participante.

En primer lugar, se realizó la evaluación *pre* a los 44 estudiantes durante la asignatura diana en septiembre de 2020, al comienzo de una clase con un instrumento *online* que favoreciese el anonimato.

La metodología se implementó durante todo el primer cuatrimestre del curso 2020-2021 (septiembre-enero).

En un total de diez de las quince clases –seleccionadas al azar– de la asignatura diana, a través de un correo electrónico programado a todos los estudiantes, se solicitaba cumplimentar el instrumento de valoración procesual sin supervisión.

Asimismo, mediante la colaboración de dos estudiantes entrenados que asistían a la asignatura objetivo y a las cuatro asignaturas control, se tomaron las medidas observacionales. La elección de estudiantes de la propia clase para tomar estas medidas buscaba minimizar al máximo la reactividad que podría producirse en un aula al introducir observadores desconocidos (Paradis y Sutkin, 2017).

En primer lugar, para desarrollar cada observación, se realizaba el conteo de los estudiantes. Posteriormente, ambos observadores, de forma independiente, recogían cada interacción docente-discente. Los registros solo se realizaban en los espacios en los que había probabilidad de que se diera interacción y no durante dinámicas que imposibilitan estrictamente la participación directa (por ejemplo, visionado de vídeos, debates en pequeños grupos...).

Cabe señalar que, una vez incluidos estos dos estudiantes en los procedimientos observacionales, se les excluyó de todos los análisis procesuales y *pos*. Sus propias interacciones tampoco se tuvieron en cuenta en las observaciones.

Para finalizar, en la última clase de la asignatura objetivo, se proporcionó el instrumento de valoración *pos* siguiendo el procedimiento del *pre*.

Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos, de comparaciones de medias y de tamaños del efecto (*d* de Cohen). También se obtuvo el índice Kappa de Cohen de acuerdo con interjueces. Se utilizó para ello el *SPSS* v.25.0.0.1.

Resultados

En la primera clase del curso, se realizó una evaluación *pre* en la que se les preguntó a los participantes sobre su percepción de los modelos magistrales de enseñanza y otros tipos de modelos más interactivos en relación con cinco núcleos de interés (motivación, interés, aprendizaje, atención y aburrimiento), entre otras cuestiones. Los estudiantes indicaron que las asignaturas que se ajustaban más a modelos interactivos (escalas 1-5, siendo 1 magistral y 5 interactivo) se percibían como más motivantes ($M = 4,68$; $DT = 0,67$), más interesantes ($M = 4,59$; $DT = 0,76$), con mayor sensación de aprendizaje ($M = 4,68$; $DT = 0,60$), donde se captaba más su atención ($M = 4,73$; $DT = 0,66$) y en las que se producía menor aburrimiento ($M = 1,18$; $DT = 0,45$). También se observa una ligera tendencia a percibir que se requiere más trabajo y esfuerzo en las de carácter interactivo ($M = 3,59$; $DT = 1,530$).

Una vez finalizada la asignatura, en la valoración *pos*, se preguntó cómo habían percibido sus asignaturas (escala 1-5, siendo 1 magistral y 5 interactivo). Los resultados indican que la asignatura diana se percibe eminentemente como interactiva ($M = 4,90$; $DT = 0,30$; Moda = 5), frente a una magistralidad generalizada en el resto ($M = 2,29$; $DT = 0,97$; Moda = 2).

Teniendo en cuenta estos resultados, se profundizó en las percepciones de los estudiantes en cuanto a los cinco núcleos psicológicos ya señalados, preguntándoles sobre la asignatura diana y el resto de asignaturas. Los análisis descriptivos, en una escala tipo Likert 1-5 (1 “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”), así como las diferencias de medias entre la asignatura diana y el resto, pueden observarse en la tabla 1.

En la tabla 1 se muestran diferencias estadísticamente significativas en los núcleos analizados, entre las asignaturas más magistrales y la asignatura diana, con valores más favorables en este último modelo. Además, en la

asignatura diana destacan valores próximos a los extremos (1 en aburrimiento y 5 en el resto de variables), con desviaciones típicas pequeñas y tamaños del efecto grandes, según los criterios de Cohen. Igualmente, estos resultados registrados de la asignatura interactiva son coherentes con lo que los estudiantes indicaron esperar en la evaluación *pre*.

Tabla 1

Análisis descriptivos y diferencias de medias entre la asignatura diana y el resto de asignaturas, en función de los cinco núcleos principales

	Media otras asig.	DT otras asig.	Media asig. diana	DT asig. diana	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
Motivación	3,45	0,70	4,79	0,42	< 0,001	1,331
Interés	3,32	0,71	4,90	0,37	< 0,001	1,587
Atención	4,16	0,74	4,62	0,49	< 0,001	1,460
Aprendizaje	3,00	1,14	4,90	0,30	< 0,001	1,905
Aburrimiento	3,07	0,97	1,36	0,58	< 0,001	1,711

Asimismo, se obtuvieron resultados de los núcleos ya indicados (menos motivación) en diez de las quince clases, tal como se observa en la figura 1.

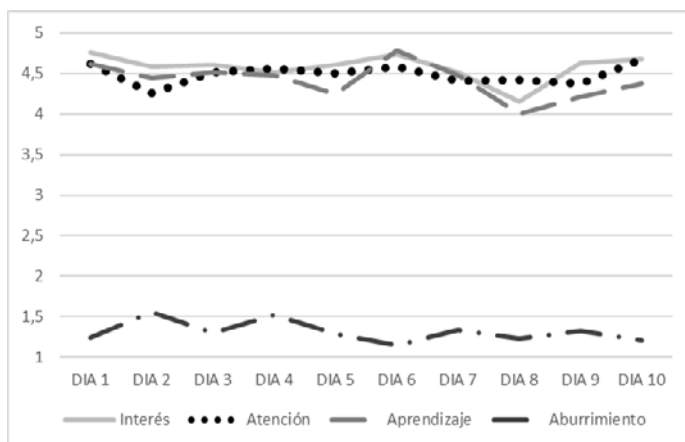


Figura 1.

Seguimiento de la valoración de la asignatura diana en cuanto al interés, atención, aprendizaje y aburrimiento percibido por los estudiantes

Los resultados del proceso muestran pequeñas diferencias en la valoración de la asignatura diana entre las sesiones, manteniendo una alta coherencia con los resultados de la valoración *pos*.

También destaca la utilización del debate como forma de aprendizaje, el dinamismo (agilidad del contenido, cambios rápidos de contenido...) y una interacción continua docente-discente, así como los *roleplayings*. Los estudiantes valoraron muy positivamente todas estas herramientas para crear y favorecer la interacción: debate ($M = 4,76$; $DT = 0,53$), dinamismo en el aula ($M = 4,90$; $DT = 0,30$), interacción continua ($M = 4,98$; $DT = 0,15$) y *roleplayings* ($M = 4,64$; $DT = 0,62$). Cabe destacar que el 97,60% de los participantes opinan con la máxima puntuación que la interacción continua ha sido una buena forma de aprender.

En cuanto al modelo humano, en la evaluación *pre*, los estudiantes destacaron que creen que es muy beneficioso para su aprendizaje ($M = 4,93$; $DT = 0,26$) (escala 1-5, siendo 1 poco beneficioso y 5 muy beneficioso).

En la evaluación *pos*, una vez finalizada la asignatura diana, se les solicitó a los estudiantes indicar si la diana y el resto se ajustaban a un modelo más cognitivo o uno más humano (1 "modelo cognitivo" y 5 "modelo humano"). Los resultados muestran que perciben la asignatura diana con un modelo más humano ($M = 4,52$; $DT = 0,67$), y el resto se perciben con uno más cognitivo ($M = 2,31$; $DT = 1,00$). Además, el 88,10 % de los estudiantes señaló "la accesibilidad del docente" como una de las causas principales de satisfacción con la asignatura.

Por otro lado, destaca la alta satisfacción de los estudiantes con la metodología, con una media de 4,90 sobre 5 ($DT = 0,30$). En relación con esto, se les pidió a los participantes que señalaran en una lista predefinida aquellos factores que habían contribuido en mayor medida a su satisfacción. El 95,20 % de los participantes señalaron los contenidos interesantes como un factor para tener en cuenta. El 78,60 % indicó que su satisfacción estuvo influida por la estrecha relación entre las actividades realizadas en el aula y las habilidades necesarias para el mundo laboral. Otro aspecto que los estudiantes señalaron como importante fue la presencia de múltiples oportunidades de participación durante las clases (71,40 %), así como la importancia de los debates (74,40 %) y los *roleplaying* entre docente y estudiantes (85,70 %), además del dinamismo (83,30 %), lo cual es consistente con los resultados detallados arriba. En contraposición, el 47,60 % señalaron la exposición oral de contenidos por el profesor como un elemento que contribuía a su satisfacción y aprendizaje, lo cual concuerda con uno de los objetivos clásicos de la clase magistral. Por último, destaca la ausencia de diapositivas (52,40 %) como una causa de satisfacción de los participantes, mientras que solo un 21,40 % indicó la facilidad para aprobar como una causa de satisfacción.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a través del registro mediante observación sistematizada participante, con la intención de conocer de forma más precisa las interacciones dentro de las aulas.

Puesto que las medidas observacionales sobre dudas, aportaciones y reacciones fueron registradas por dos observadores independientes, se examinó el acuerdo interjueces mediante el coeficiente Kappa de Cohen (κ). Se muestra un grado de acuerdo bueno ($\kappa = 0,771$) para las dudas, y muy bueno para las aportaciones ($\kappa = 0,820$) y las reacciones ($\kappa = 0,955$), mostrando un valor promedio total muy bueno de $\kappa = 0,920$.

En la tabla 2 se muestran las medias registradas para cada una de las clases en las que se llevó a cabo la observación participante.

Como puede observarse en la tabla 2, en la asignatura diana se registraron un alto número de intervenciones totales (suma de dudas, aportaciones y reacciones), y es la que mayor tasa media total de intervenciones acumula de entre todas las registradas. De entre los tres tipos de intervenciones destacan, por un lado, las aportaciones en la asignatura diana, superiores a las del resto de asignaturas, especialmente frente a la asignatura 1 y asignatura 2. Por otro lado, las reacciones, de las que se encuentra una muy alta frecuencia de aparición, son el tipo de intervención más común para esta asignatura. En último lugar, las dudas totales mantienen unos valores más estables entre el modelo interactivo y el clásico.

Además, al tener en cuenta el número de intervenciones en función del tiempo de registro, puede observarse que la asignatura diana presenta intervenciones cada 36, 53 y 75 segundos, suponiendo una media de una interacción cada 55 segundos, mientras que ninguna de las otras asignaturas se mantiene por debajo del minuto.

Tabla 2

Medias de los distintos tipos de intervención, tiempos de registro y tiempo entre interacciones de los registros observacionales de las diferentes asignaturas

	Dudas	Aportaciones	Reacciones	Interacciones totales	Tiempo de registro	Tiempo entre interacciones
Asignatura 1	2	0	7	9	51	5 min. 40 s
	1	0	19	20	47	2 min. 21 s
Asignatura 2	5	0	36	41	43	1 min. 3 s
Asignatura 3	6	4	27	37	54	1 min. 28 s
	3	0	6	9	45	5 min.
Asignatura 4	3	3	1	7	46	6 min. 34 s
	1	0	0	1	41	41 min.
Asignatura Diana	4	6	54	64	38	36 s
	5	5	48	58	52	53 s
	5	3	24	32	40	1 min. 15 s

Respecto al número de estudiantes diferentes que interactuaron en cada clase, se observó que mientras que para el resto de asignaturas intervinieron entre 6 y 7 (20,59 %, asignatura 1), 11 (32,25 %, asignatura 2), 4-5 (14,71 %, asignatura 3) o 1-3 (12 %, asignatura 4), en la asignatura diana el mínimo de estudiantes distintos que participaron fue de 15 y el máximo de 22 (47,37 % en la primera medición, 64,71 % la segunda, y 44,12 % la tercera).

Discusión

En primer lugar, se observó que los estudiantes prevén sentirse más motivados, interesados, más atentos, con sensación de mayor aprendizaje y menos aburridos en una clase más interactiva que en una más clásica, a pesar de considerar que una clase interactiva les supone más esfuerzo. Es decir, siendo un contexto más demandante para el individuo, a la hora de ponderar los beneficios y los perjuicios, sería la opción elegida por los estudiantes.

Una vez comprendida esta preferencia, el objetivo era conocer si el planteamiento de esta metodología se acercaba a la interactividad, y si el resto de asignaturas no lo eran, permitiendo así la posibilidad de compararlas. Como se anotó, la asignatura diana se calificó por prácticamente todos los estudiantes como interactiva, frente a una tendencia magistral en el resto. Estos resultados obtenidos ratifican el planteamiento teórico inicial de la magistralidad universitaria como método principal.

Una vez diferenciados ambos bloques (clásica e interactiva), se les solicitó información a los estudiantes sobre diferentes constructos psicológicos relevantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje (motivación, atención...). En todos ellos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la metodología clásica y la interactiva, con tamaños del efecto altos según los criterios de Cohen (rangos 1,331-1,905).

Entre estos constructos, cabe destacar dos de ellos: (1) el aprendizaje autopercebido, con el que muchos estudiantes indican no estar de acuerdo con que se aprende en un modelo clásico, frente a una percepción alta en el modelo interactivo, muy mediado probablemente por la posibilidad de implicarse activamente en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje; (2) el aburrimiento que, desde un punto de vista ideal, si se habla de estudios superiores universitarios en los que los estudiantes han elegido según sus preferencias, se esperarían unos niveles de aburrimiento próximos al valor mínimo. Sin embargo, con la metodología clásica, la media se aleja considerablemente de este valor teórico ideal ($M = 3,07$; $DT = 0,97$), mientras que en el formato interactivo el cambio es notable ($M = 1,36$; $DT = 0,58$; escala 1-5), y no se encontró prácticamente ningún estudiante en valores con tendencia al aburrimiento.

En otro orden, destacan los valores atencionales. En los modelos clásicos, indican atender en el aula, aunque menos que en la interactiva. En cambio, unos buenos valores atencionales en el modelo clásico no tienen por qué acompañarse de los procesos indicados anteriormente, de lo que se podrían desgranar dos reflexiones principales. La primera, que estos resultados sobre la atención estén muy mediados por la deseabilidad social, y no aportan ningún valor, o que, la segunda, la atención en el aula pueda no ser, paradójicamente, un factor determinante para conocer la implicación del estudiante, lo cual plantea la necesidad de explorar en futuros estudios la diferencia entre una atención pasiva y centrada en la escucha (lección clásica), frente a una atención activa y centrada en la participación (lección interactiva) que, a diferencia de la primera, podría estar mediando diferencialmente en otros procesos como la motivación o el interés.

Otra de las cuestiones principales radica en las puntuaciones tan altas observadas en los constructos ya indicados. Si bien es cierto que se esperaba una mejora de la lección magistral interactiva frente a su análoga clásica, se hipotetizaba que para obtener valores positivos próximos al extremo sería necesario utilizar metodologías más activas con una mayor implicación de recursos (TIC en el aula, dos docentes en el aula, metodologías activas...). En cambio, rangos de medias tan altos en los constructos evaluados en esta metodología (4,62-4,90 sobre 5) llevan a pensar si, por un ligero aumento más hasta el valor máximo (5 en este caso), sería rentable desplegar una inversión mayor (económica, de tiempo...).

Sin embargo, lejos de creer que esta metodología sea la solución ideal, estos datos podrían estar mediados por la personalidad del docente o por el entusiasmo de los estudiantes ante el cambio, lo cual significa que cualquier metodología que se aleje de los formatos convencionales produce un altísimo aumento de todos estos valores, abriéndose la necesidad de, en un futuro estudio, comparar la percepción de los estudiantes en una clase magistral interactiva como la aquí propuesta, con una metodología de enseñanza universitaria alternativa que aúne las técnicas de aprendizaje activo más conocidas.

Asimismo, una de las limitaciones claras hasta este punto es que, aun conociendo que el modelo interactivo mejora aparentemente muchos procesos psicológicos de los estudiantes, no puede establecerse ni conocer con este estudio una causalidad directa, pero sí hipotetizar algunas posibilidades.

Por ejemplo, en este modelo se observa una mayor motivación e interés del estudiantado, que podría estar mediado por el modelo humano, el cual valora al individuo como persona, lo que favorece que el estudiante sienta que puede compartir su opinión y sentirse escuchado, dándole la oportunidad de construir su propio conocimiento. Además, el aumento de interés puede deberse no solo a esa sensación de “utilidad”, sino también

por ser parte imprescindible del avance del grupo, porque si los estudiantes no responden al docente, se crearía un silencio “indefinido” que no permitiría el avance de la asignatura. Es decir, el contexto interactivo obliga, de alguna forma, a los estudiantes a permanecer en un estado de activación constante por lo que se espera de ellos (posible aumento de la atención y reducción del aburrimiento), y que les implica directamente, haciéndoles sentir que sin ellos no se podrá construir conocimiento (posible aumento de la motivación y el interés).

En cuanto a los resultados de las diez evaluaciones procesuales, se destaca la estabilidad de los resultados que ratifican, así, los valores de la evaluación *pos*, ya que esta podría haberse afectado por sesgos finales (interés de la última clase, emociones asociadas al fin de cuatrimestre...), lo que refuerza la consistencia de los resultados.

Por otro lado, en el planteamiento teórico inicial, una de las posibles problemáticas que se preveían era que, si se parte de estudiantes acostumbrados a la pasividad en el aula, sería complejo comenzar a favorecer esa interacción, asumiendo que en su inicio se producirían continuos silencios.

Para afrontar esta posible problemática se plantearon cuatro herramientas principales: la interacción continua, el debate, el dinamismo y los *roleplayings*. La primera de estas herramientas, la interacción continua, buscaba explicarles a los estudiantes la necesidad de su interacción a través de múltiples preguntas o requerimientos explícitos de su participación (por ejemplo, “no podemos continuar si no me dais ideas”, “muy buena idea, pero necesito más comentarios”, ...). En segundo lugar, explicarles que se realizaría un debate entre ellos o por pequeños grupos facilitó que los estudiantes se habituasen a participar activamente en ese contexto.

En tercer lugar, se ha denominado “dinamismo” al cambio continuo del foco atencional, cada vez que podía preverse que la atención de los estudiantes disminuía, que como ya se indicó en el clásico estudio de Stuart y Rutherford (1978) con universitarios, se produce en torno a los 15 minutos. Por último, los *roleplayings*, bien sea entre docente y estudiantes o entre los propios estudiantes, al igual que con los debates, forzaban su participación si los alumnos querían que la clase continuase.

En otro orden, en el instrumento de valoración *pre*, los estudiantes indicaron preferir lo que fue definido con un modelo humano de aprendizaje, condición que parece haberse implementado dentro de esta metodología, frente al resto de asignaturas evaluadas. Vale la pena resaltar el modelo humano, debido a que posiblemente sea el catalizador que permite que esta metodología surja, porque si un docente no es cercano y empático con sus estudiantes, probablemente no llegue a hacer sentir cómodo a la mayoría, lo que supondría una gran dificultad para comenzar las interacciones.

En estudios anteriores, acerca de las causas del aburrimiento en el aula universitaria, se observó que estas están notablemente más relacionadas con el “cómo” (la metodología), que con el “qué” (la materia) (Iglesias Soilán, 2020). En la asignatura diana, el 95,20 % de los estudiantes indican que uno de los factores que ha contribuido más a su satisfacción con la asignatura es que los contenidos han sido interesantes, lo cual indica una coherencia con los resultados de las investigaciones previas. En este caso, se han destacado, también, aspectos relacionados con la forma, lo que podría estar mediando notablemente con la drástica reducción del aburrimiento: accesibilidad del docente, *roleplayings*, dinamismo.

Después, destaca que la mitad de los estudiantes indica que una de las causas de su satisfacción se relaciona con la ausencia de diapositivas. Esta interacción no se había previsto, pero podría producirse indirectamente porque el centro de interés no buscaba ser la proyección, sino esas interacciones.

Asimismo, la inclusión de las observaciones sistemáticas participantes aporta datos que refuerzan la existencia de esa buscada interacción, existiendo una media aproximada de una interacción por minuto (o más), frente a otras clases puramente magistrales en las que se encontraba solo una interacción en más de 40 minutos. Además, estos datos reflejan la búsqueda proactiva de la interactividad del docente a través del apartado “reacciones”, cuyo objetivo era producir esa interacción, acumulándose un total de 54, 38 y 24 reacciones totales de los estudiantes.

Sin embargo, según la tabla 2, existen dos clases que, aparentemente por los datos y reflexiones presentados, podrían relacionarse con un modelo de lección magistral interactiva: clase 1 de la asignatura 2 (una interacción cada 1 minuto y 3 segundos) y clase 1 de la asignatura 3 (una interacción cada 1 minuto y 28 segundos). En cambio, no podrían considerarse como tal por diferentes motivos que fueron obtenidos a través de la observación y la valoración cualitativa en la medición *pos*, donde los propios estudiantes no consideraban estas asignaturas como interactivas.

La clase registrada de la asignatura 2 se asemejó a un modelo interactivo, aunque los estudiantes indicaron que no era la metodología usual. Además, el número de estudiantes que interactuaron fue reducido, ya que no superó siquiera el tercio de la clase. Es decir, se produjo de forma accidental, lo que presentaba una oportunidad de evaluar a los estudiantes y preguntar si habían preferido esa clase frente a las previas más magistrales al uso. Esto podría abrir una futura investigación en la que se les solicitará a docentes implementar durante una mitad el modelo clásico y durante otra el interactivo, evaluando las percepciones y opiniones de estudiantes y docentes.

En cuanto a la clase 1 de la asignatura 3, el aumento de las interacciones parece haberse producido debido a la proximidad de un examen, tal como puede observarse en la tabla 2 por el aumento de “dudas” que solo realizaron

cinco estudiantes (14,71 % del total), que a su vez produjeron reacciones en cadena de estos mismos estudiantes. Es decir, en este caso la interacción era movida más por una motivación extrínseca (el examen) que por una intrínseca (interés por aportar al proceso de aprendizaje grupal), lo que abre una puerta para ahondar en las diferencias producidas entre una interacción nacida de la motivación extrínseca (por ejemplo, aumento de puntos en la asignatura por participar) o una intrínseca (sin recompensa a corto plazo).

Por otro lado, respecto a las interacciones observadas, cabe remarcar la aparición de “aportaciones” en todas las clases de la asignatura diana, frente a la no aparición de estas en otras asignaturas, como la clase 1 de la ya mencionada asignatura 2, que podrían producirse por la situación distendida y cómoda en la que se encuentran los estudiantes, porque debe recordarse que las “aportaciones” se han definido como aquellas interacciones espontáneas, sin previa demanda, con un objetivo distinto a la comprensión de la propia asignatura.

También vale la pena resaltar que el método interactivo busca que la mayoría de los estudiantes participen en el aula, y se consiguió que la mitad de ellos (o más) participasen en cada clase. Debe recordarse que un objetivo clave de la educación es el hecho de llegar “a todo el mundo”. Asimismo, habría sido de interés valorar si los estudiantes, al acostumbrarse a interactuar en una asignatura, generalizan esta conducta, deseando hacerlo en otros contextos similares, lo que podría ayudarles a implicarse en sus procesos de aprendizaje.

Para finalizar, aunque esto ha ido anotándose a lo largo de toda la discusión, se deben resaltar algunas otras limitaciones y líneas de futuro para tener en cuenta.

En cuanto a la valoración *pos*, sería de interés haber obtenido más datos por separado de cada asignatura para entender mejor algunas de las diferencias producidas en algunas clases. Además, en cuanto al número de días observados, sería también de interés ampliarlo a más sesiones, para conocer la constancia de las interacciones a lo largo de todo un curso académico, aunque este sea uno de los recursos más costosos, en cuanto a recursos humanos y temporales se refiere.

Por otro lado, una vez desarrollada esta prueba piloto de la lección magistral interactiva, el siguiente paso es exportarla a más contextos universitarios, para conocer la capacidad de generalización de esta metodología que, tal como se ha señalado, aspira a ser una opción más atractiva para aquellos docentes que no dispongan de tanto tiempo y recursos (o reticencias) para implementar metodologías alternativas.

Por último, cabe anotar una cuestión para valorar en el futuro. Aunque los estudiantes siempre podrán interactuar, independientemente de lo avanzada que esté la asignatura o el año en el que se encuentren,

probablemente esta metodología se optimice en asignaturas de últimos cursos, en los que ya poseen una gran cantidad de conocimiento específico previo que podrán poner de manifiesto, así como una vez que se haya aportado algo de contenido sobre la asignatura.

Conclusión

A lo largo de este trabajo se indicó, en numerosas ocasiones, la necesidad de transformar el método de enseñanza más utilizado en la universidad: la lección magistral. Sin embargo, las nuevas metodologías requieren una gran cantidad de recursos que pueden no estar disponibles para cualquier docente.

En consideración a esto, se ha intentado buscar un punto medio. La propuesta de solución nace de la denominada “*lección magistral interactiva*”, que busca un contacto continuo entre el docente-discente, que aspira a favorecer procesos psicológicos relevantes para el aprendizaje, como la atención, la motivación o el aburrimiento, entre otros.

Frente a las nuevas metodologías, se propone esta opción más asequible y eficiente que no requiere tantos recursos y que sustituye a la lección magistral clásica, con una cantidad de cambios reducida.

En consonancia con este objetivo principal, se observa una alta eficacia de esta forma de proceder, la cual se refleja en la gran cantidad de información recogida y en los cambios observados, con una inversión mínima de recursos, lo cual muestra que esta metodología es una alternativa asequible y eficiente a las metodologías de aprendizaje activo, que tienden a requerir una mayor inversión (formación, tiempo de preparación, recursos, competencias...).

En resumen, el objetivo principal era plantear una metodología de enseñanza y aprendizaje universitarios que con pequeños cambios pudiera aportar algunos beneficios frente al método tradicional de la lección magistral, que tan discutido es en nuestros días. Esta metodología, denominada lección magistral interactiva, parece haber sobrepasado las expectativas iniciales, con valores muy altos en una gran cantidad de los ítems analizados, y muestra diferencias estadísticamente significativas con tamaños del efecto grandes frente a otras metodologías más tradicionales, lo que resalta sus posibles beneficios y un alto interés por continuar investigando las aportaciones de esta metodología de enseñanza y aprendizaje universitarios, sobre la que se abren nuevas e interesantes cuestiones: ¿asumirán a largo plazo los profesores esta metodología?, ¿cuánta formación será necesaria para aprender a utilizarla?, ¿cuánta diferencia en los resultados hay entre esta metodología y alguna alternativa aún más activa?, y un largo etcétera sobre el que se prevé seguir trabajando en un futuro próximo.

Referencias

- Abanades, M. A. (2020). La crisis de salud, de bienestar emocional y de competencias para ser un buen docente. *Revista de Comunicación y Salud: RCYS*, 10(2), 249-263. [https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10\(2\).249-263](https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).249-263)
- Amini, N., Nasr, A. R., Zamani, B. E. y Tork Ladani, B. (2020). Meta-analysis of the impact of the use of information and communication technology on educational and research performance of faculty members of universities. *Technology of Education Journal*, 14(2), 231-245. <https://doi.org/10.22061/jte.2019.4225.2028>
- Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92.
- Armstrong, T. (2010). *Neurodiversity: Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences*. Da Capo Lifelong.
- Ausubel, D. P. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.
- Bennetot Pruvot, E., Estermann T. y Stoyanova, H. (2021). *Public Funding Observatory Report 2*. European University Association. <https://www.eua.eu/resources/publications/969:public-funding-observatory-2020-2021-part-2.html>
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Charaja Cutipa, F. C. (2014). Vigencia de la clase magistral en la universidad del siglo XXI. *Apuntes Universitarios: Revista de Investigación*, 4(1), 57-66.
- Chen, K. S., Monrouxe, L., Lu, Y. H., Jenq, C. C., Chang, Y. J., Chang, Y. C. y Chai, P. Y. C. (2018). Academic outcomes of flipped classroom learning: A meta-analysis. *Medical Education*, 52(9), 910-924. <https://doi.org/10.37536/RIECS.2020.5.1.201>
- Delić, H. y Bećirović, S. (2016). Socratic method as an approach to teaching. *European Researcher. Series A*, (10), 511-517. <https://doi.org/10.13187/er.2016.111.511>
- Feuerstein, R., Klein, P. S. y Tannenbaum, A. J. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications*. Freund.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gatica Saavedra, M. y Rubí González, P. (2021). La clase magistral en el contexto del modelo educativo basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-13. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.17>

- Gertrudix, F., Rivas, B. y Gertrudix, M. (2019). *Active methodologies learning by doing. Technical report*. European Commission. <https://zenodo.org/record/3870989#.YJLpctUza70>
- Goos, M. y Salomons, A. (2017). Measuring teaching quality in higher education: assessing selection bias in course evaluations. *Research in Higher Education*, 58(4), 341-364. <https://doi.org/10.1007/s11162-016-9429-8>
- Iglesias Soilán, M. (2020). La enseñanza universitaria: el aburrimiento en las aulas. *Publicaciones*, 50(3), 93-124.
- Jiménez Hernández, D., González Ortiz, J. J. y Tornel Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 76-94.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. Active Learning. En S. M. Brito (ed.), *Active learning: Beyond the future* (pp. 59-71). IntechOpen. <https://www.intechopen.com/chapters/63639>
- Madinabeitia, A. y Fernández, I. (2017). El desarrollo docente del profesorado universitario: análisis y sistematización del concepto. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 29(2), 87-108. <https://doi.org/10.14201/teoredu29287108>
- Montes, S. y Navarro, F. (2019). *Hablar, persuadir, aprender: Manual para la comunicación oral en contextos académicos*. Universidad de Chile.
- Morell, T. (2004). *La interacción en la clase magistral*. Marfil.
- Morell, T. (2009). *¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?* Marfil.
- Paradis, E. y Sutkin, G. (2017). Beyond a good story: from Hawthorne Effect to reactivity in health professions education research. *Medical Education*, 51(1), 31-39.
- Paz Bonilla, M. E., Malca Iturregui, L. C. y León Jiménez, F. E. (2017). Clases magistrales y pregrado en medicina... ¿un dinosaurio en extinción? *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 20(3), 141-141.
- Pineda Alfonso, J. A. y Duarte Piña, O. M. (2020). Las concepciones pedagógicas del profesorado universitario: Un punto de partida para el cambio docente. *Educación XXI*, 23(2), 95-118.
- Sailer, M. y Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 77-112.
- Sakharchuk, N. (2017). Management of the processes of massification of higher education in the context of globalization. *International Conference on Economic Development and Education Management (Icedem 2017)*. Atlantis Press.

- Sokoloff, D. R. y Thornton, R. K. (2004). *Interactive lecture demonstrations: Active learning in introductory physics*. Wiley.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. CUP Archive.
- Stuart, J. y Rutherford, R. D. (1978). Medical student concentration during lectures. *The Lancet*, 312(8088), 514-516.
- Tronchoni, H., Izquierdo, C. y Anguera, M. T. (2018). Interacción participativa en las clases magistrales: fundamentación y construcción de un instrumento de observación. *Publicaciones*, 48(1), 81-108.
- Valerio Ureña, G. y Rodríguez Martínez, M. D. C. (2017). Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. *Innovación Educativa*, 17(74), 109-124.



Transiciones y expectativas de inmigrantes latinoamericanos en la educación superior chilena

Transitions and Expectations of Latin American Immigrants in Chilean Higher Education

Transições e expectativas dos imigrantes latino-americanos no ensino superior chileno

César Marcelo Díaz-Pacheco* 

María Paz Sandín-Esteban** 

Juan Llanes-Ordóñez*** 

Para citar este artículo: Díaz-Pacheco, C. M., Sandín-Esteban, M. P. y Llanes-Ordóñez, J. (2024). Transiciones y expectativas de inmigrantes latinoamericanos en la educación superior chilena, *Revista Colombiana de Educación*, (90), 304-325. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-15900>



Recibido: 23/12/2021
Evaluado: 19/09/2022

* Doctor en Educación y Sociedad. Investigador posdoctoral en la Dirección de Investigación (DI) de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (SCIA ANID CIE160009). cesar.diaz@pucv.cl

** Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Académica en el Instituto de Investigación en Educación de la Universitat de Barcelona, España. mpsandin@ub.edu

*** Doctor en Educación y Sociedad. Académico en el Instituto de Investigación en Educación, Universitat de Barcelona, España. juanllanes@ub.edu

Resumen

La educación inclusiva ha surgido como uno de los grandes desafíos de cómo abordar las necesidades de los colectivos vulnerables en los entornos educativos. Este estudio de caso colectivo busca comprender los procesos de inclusión de un grupo de ocho inmigrantes latinoamericanos, matriculados en universidades e institutos profesionales de la Región de Valparaíso, Chile. Particularmente, este se nutre del enfoque biográfico-narrativo a través del desarrollo de entrevistas individuales y un grupo de discusión. A partir de un análisis cronológico-temático de la información, los hallazgos destacan el contraste entre las situaciones de discriminación vivenciadas en la etapa de escuela y los factores de integración reflejados en las experiencias universitarias. Así, el apoyo familiar, las relaciones construidas con sus pares, los dispositivos de acogida institucional y sus expectativas laborales emergen como variables claves en la transición de aquellos estudiantes que han vivido cambios de cultura y espacio. Este trabajo pretende aportar herramientas metodológicas cualitativas a quienes investigan las dinámicas de inclusión/exclusión de las minorías.

Palabras clave

inmigración; inclusión social; educación inclusiva; elección de la educación; elección de profesión

Keywords

immigration; social inclusion; inclusive education; educational choice; career choice

Abstract

Inclusive education has emerged as one of the great challenges about how to address the needs of vulnerable groups in educational environments. This collective case study seeks to understand the inclusion processes in a group of eight Latin American immigrants, enrolled in universities and professional institutes in the Valparaíso Region, Chile. Particularly, it draws on the biographical-narrative approach through the development of individual interviews and a discussion group. From a chronological-thematic analysis of the information, the findings highlight the contrast between the situations of discrimination experienced in the school stage and the integration factors reflected in the university experiences. Thus, family support, the relationships built with their peers, the institutional support mechanisms, and their job expectations emerge as key variables in the transition of those students who have experienced culture and space changes. This work aims to contribute qualitative methodological tools to those who investigate the inclusion and exclusion dynamics of minorities.

Resumo

A educação inclusiva surgiu como um dos grandes desafios de como abordar as necessidades dos grupos vulneráveis em ambientes educacionais. Este estudo de caso coletivo procura entender os processos de inclusão de um grupo de oito imigrantes latino-americanos matriculados em universidades e institutos profissionais da Região de Valparaíso, Chile. Em particular, ele se baseia na abordagem biográfico-narrativa através do desenvolvimento de entrevistas individuais e de um grupo de discussão. Através de uma análise cronológica-temática das informações, os resultados destacam o contraste entre as situações de discriminação vividas na etapa escolar e os fatores de integração refletidos nas experiências universitárias. Assim, o apoio familiar, as relações construídas com seus pares, os mecanismos de recepção institucional e suas expectativas de trabalho surgem como variáveis-chave na transição dos estudantes que experimentaram mudanças de cultura e de espaço. Este artigo visa fornecer ferramentas metodológicas qualitativas para aqueles que pesquisam a dinâmica de inclusão/exclusão de minorias.

Palavras-chave

imigração; inclusão social; educação inclusiva; escolha educacional; escolha de carreira

Introducción

Durante las últimas décadas, Chile se ha transformado en una importante nación receptora de personas provenientes de otros países latinoamericanos. Según los datos del Centro Nacional de Estudios Migratorios de la Universidad de Talca (Cenem y Universidad de Talca, 2020), la población mayoritaria de inmigrantes en Chile proviene de países como Venezuela (23%), Perú (17,9%), Haití (14,3%), Colombia (11,7%) y Bolivia (8,6%). En efecto, la actual emergencia de este acelerado flujo migratorio intrarregional *sur-sur* coincide con un aumento considerable de las matrículas en las escuelas, universidades e institutos profesionales, lo cual trae consigo una amplia expansión en la diversificación del estudiantado en el contexto chileno (Stefoni, 2017), de modo que nuevos grupos socioculturales ingresan en la educación escolar y superior,¹ generándose un escenario estudiantil con mayor heterogeneidad socioeconómica, de género, étnica y geográfica. Aparecen, entonces, nuevas poblaciones de estudiantes con características y necesidades diversas, como el caso del colectivo inmigrante.

Investigaciones que abordan las migraciones en entornos educativos (Sandín Esteban *et al.*, 2016) revelan, justamente, que los colectivos migrantes presentan un mayor riesgo de deserción académica o no continuidad del ciclo educativo. En este escenario, por un lado, se requiere identificar y discutir sobre la funcionalidad de los protectores, soportes y dispositivos de acogida (Valdés Morales *et al.*, 2019) desplegados por los centros educativos y su implementación para la inclusión de personas de origen extranjero en el sistema educacional. Por otro lado, es preciso trazar las transiciones educativas para poder entender las necesidades que conlleva esta población estudiantil en ciertos puntos críticos de la vida, en este caso, el trayecto de la escuela a la universidad, y de allí al mundo del trabajo, recorridos especialmente sensibles a la exclusión de jóvenes con antecedentes de vulnerabilidad en particular (Hein, 2012).

Frente a lo planteado, cabe preguntarse: ¿cómo son las historias de vida de aquellos estudiantes de procedencia latinoamericana que residen en Chile? ¿Cómo ha sido su acceso a la educación chilena? ¿Qué elementos característicos se observan en la transición “escuela-universidad”? ¿Cuáles son sus expectativas profesionales? Para responder a estas interrogantes, esta investigación busca comprender los procesos de inclusión de ocho estudiantes latinoamericanos inmersos en la educación superior chilena. Para esto:

1 Para estos fines, los conceptos correspondientes a educación superior, terciaria, universitaria y posobligatoria se consideran sinónimos.

- » Se explora, con base en la experiencia narrada, los incidentes críticos y las expectativas propias de la trayectoria “escuela-universidad-mundo profesional”.
- » Se discute en torno a los obstáculos y oportunidades identificadas en sus transiciones educativas.

Migraciones y nuevos escenarios educativos

Hoy, una cantidad significativa de los jóvenes inmigrantes que llegan a Chile ingresan directamente en el mundo proletario. Según estudios del Instituto Nacional de la Juventud (2018), en Chile el 38 % de los inmigrantes entre 20-24 años declara estar trabajando en 2002; esta cifra llegó al 64 % de la misma población en 2017. La misma situación ocurre para el tramo de 25-29 años, en el que el 61 % indicaba estar trabajando en 2002, y el 75 % planteó lo mismo en 2017.

Por otra parte, también se identifica la emergencia de un grupo menor que ha logrado matricularse en alguna carrera de nivel técnico o de grado impartida por el sistema de educación superior chileno, lo cual da cuenta del alcance de oportunidades privilegiadas para el logro de credenciales que les permitirán, una vez egresados, ingresar en el mundo profesional. Esta dicotómica relación deja de manifiesto en el acceso educativo una forma de reproducción de la desigualdad social, intensificándose fuertemente la subrepresentación de estas poblaciones, evidenciando su situación de vulnerabilidad (Tijoux y Córdova, 2015).

Según investigaciones realizadas por Riedemann y Stefoni (2015) sobre producción de discursos racistas en el contexto educativo chileno, los alumnos extranjeros presentan mayores obstáculos durante su transitar educativo, y son más vulnerables de abandonar sus estudios prematuramente. Frente a esto, se postula que existe un riesgo mayor de deserción académica en esta población estudiantil particular, condición que se acentuaría aún más en el primer año de carrera (Figuera y Torrado, 2014). Frente a este panorama, interesa interpretar el conjunto de factores protectores (Sandín Esteban *et al.*, 2016) presentes en los recorridos de esta población singular que sí ha logrado continuar el camino de la educación universitaria.

Educación inclusiva: concepto y saberes

Introducido lo anterior, ¿cuál es el sentido de hablar de inclusión en educación? (González Alba *et al.*, 2020). En la educación chilena, tradicionalmente, la inclusión se ha concebido, con especial énfasis, según las problemáticas de acceso e integración de personas con discapacidad y/o con problemas de aprendizaje. En el presente, otros colectivos han ido

sumándose al panorama educativo nacional. En este contexto, se aboga por que las instituciones educativas fortalezcan los espacios de integración mediante mecanismos que promuevan oportunidades de aprendizaje permanente (Unesco, 2016), a fin de eliminar las dinámicas de exclusión que resultan de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, clase social, etnicidad, de religión, de género y de las aptitudes (Booth y Ainscow, 2015).

En el caso chileno, es urgente la inclusión de los distintos colectivos vulnerados por la pobreza estructural devenida del neoliberalismo desatado, una de las consecuencias generadas por el modelo económico de la dictadura militar. En diciembre de 1980, precisamente, se dictó una legislación que buscó reemplazar el modelo de provisión estatal que había caracterizado a la educación chilena por uno regulado principalmente por el mercado (Benavente y Álvarez, 2012). En respuesta a esto, se postula el paradigma de la educación inclusiva (Echeita, 2017) como un movimiento orientado hacia la justicia social, que responda a la diversidad de todos los estudiantes, potenciando su participación en el currículo, la cultura y las comunidades educativas con el propósito de reducir la exclusión en todas sus formas.

Juventud y trayectoria educativa, un complejo transitar

Las transiciones educativas se interpretan como una parte de un proceso de reproducción social, reflejo de las estructuras y los procesos sociales conjuntos, a nivel de configuración y percepción de la propia individualidad y subjetividad del sujeto, así como de las relaciones que se establecen con los otros dentro de los contextos sociales, geográficos e institucionales en los cuales se suscitan (Otero, 2011). Los cambios vitales que se manifiestan en el individuo cuando transita de una etapa a otra y, *a posteriori*, las nuevas dinámicas de participación que se generan pueden analizarse a través del discurso narrativo, y se concretan durante la trayectoria educativa construida. Bolívar (2017) y Vergara Wilson y Gallardo (2019) proponen analizar las bifurcaciones o momentos de quiebre relevantes en las trayectorias educativas de los sujetos durante una fase crítica a otra, como la trayectoria “escuela-universidad-mundo profesional”.

A nivel internacional, algunos enfoques sobre migraciones y juventud han tendido a focalizarse en la formación de identidades culturales en contextos multinacionales, abordando en menor medida el proceso de transición desde la adolescencia hacia la vida adulta (Rodríguez, 2015). En respuesta a aquello, resultan interesantes las investigaciones que abordan los recorridos educativos de jóvenes inmigrantes que transitan hacia la

etapa de la adultez (Tarrés Vallespí, 2018; Sandín y Sánchez, 2015), las cuales revelan la importancia de ciertos soportes y protectores claves en el desarrollo de transiciones educativas exitosas.

Respecto al recorrido “escuela-universidad”, Llanes (2015) plantea que el individuo experimenta determinados cambios madurativos e identifica nuevas demandas y responsabilidades sociales. Esto impactaría en su forma de concebir los primeros compromisos en el plano interpersonal (su forma de comportarse y qué efectos produce en los demás), académico (en qué actividades soy bueno, cuáles me gustan y cuáles no) e ideológico (mis concepciones frente al mundo, en qué cosas creo y en cuáles no). En sintonía con el autor, el éxito en estos compromisos podría otorgarle un sentido optimista y significativo a su futuro; no obstante, también podría correr el riesgo de confundirse ante estas presiones, o sea, verse superado por todas las opciones a su disposición para elegir y decidir acertadamente, conduciéndolo bien al logro de sus compromisos personales, o bien a no comprometerse en absoluto y carecer de un proyecto conforme de vida (Freixa y Llanes, 2019).

En este camino, el individuo debe afrontar una serie de desafíos para completar con éxito el conjunto de transiciones educativas enfrentadas (Tinto, 2017): la comprensión disciplinar y el desarrollo de nuevas habilidades, en la que debe convertirse de novel a conocedor de la disciplina; el estilo de aprendizaje, el cual debe ajustar su modo tradicional de aprender a uno más crítico y reflexivo; la integración sociocultural, en la que debe conocer y asumir los códigos de comportamiento del nuevo contexto de interacción con compañeros y profesores; el autoconcepto, que se produce al contrastar su actuación académica y social con los resultados obtenidos y las expectativas relacionadas (Villar Aguilés, 2017).

En relación con la transición “educación superior-mundo profesional”, esta se vincula con las motivaciones y expectativas de inserción social y profesional de los aprendices (Lent *et al.*, 2017). A nivel global, es clave conocer cómo los jóvenes abordan los retos vitales vinculados a este tránsito educativo-profesional. En este sentido, es crucial el proceso de *reflexividad* (Villar Aguilés, 2017) en la gestión de las carreras y de adaptación del estudiante al cambio, es decir, la actitud y la capacidad del individuo para reflexionar sobre sus intereses, creencias y expectativas, con el fin de facilitar el sentido de las construcciones y los significados referidos a los mecanismos de conformación y predecibilidad del proyecto académico-profesional. Lo anterior sugiere esta conexión para aproximarnos a la comprensión de las transiciones y los procesos de inclusión que conforman los horizontes hacia la inserción educativo-laboral de nuestros(as) participantes (Freixa y Llanes, 2019).

El paso del estudiante desde el mundo escolar hacia el mundo de la educación superior, y desde acá al mundo del trabajo se aborda como un paso individual y social que puede trazarse según las biografías (Otero, 2011). Al respecto, resultan interesantes los hallazgos con jóvenes de sectores urbanos populares realizados en el contexto mexicano por Guerra Ramírez (2009), quien identificó dos fenómenos característicos en sus trayectorias; por una parte, la íntima relación estudio/trabajo, por otra parte, la fragmentación, que se refiere al hecho de que sus transiciones guardan una secuencia más bien caótica o rizomática en el desarrollo y avance de sus etapas vitales, en contraposición con lo que ocurre con mayor predominancia en sectores más acomodados, las cuales resultan más bien sucesivas o lineales. En definitiva, cobra especial sentido estudiar este transitar dado los quiebres y encrucijadas de los estudiantes migrantes en el paso desde el mundo educativo a la inserción laboral.

Metodología

Este Estudio Cualitativo (Yin, 2014) aboga por una metodología con Enfoque Biográfico-Narrativo (González Alba *et al.*, 2020; Muñiz Terra, 2018) por su potencial de otorgarles protagonismo a las voces de los principales actores del fenómeno abordado (Bolívar, 2017), y su posibilidad de vislumbrar cómo los individuos experimentan y reconstruyen sus experiencias. Desde esta vereda, los *relatos de vida* aluden a las narraciones recogidas tal cual se han contado, como las ha vivido y promovido el informante. En el caso de las *historias de vida*, se refieren a la construcción y reelaboración discursiva realizada durante el análisis, tomando como base los discursos generados en la conversación (Moriña, 2017). En relación con la población de personas participantes del estudio, corresponde a ocho jóvenes inmigrantes latinoamericanos (hombres y mujeres) quienes cursan carreras técnicas y de pregrado en universidades públicas, privadas y también en institutos profesionales de la Región de Valparaíso. La mayoría vive con sus familias de acompañamiento, llevan entre diez años de residencia en Chile, y seis meses los que llevan menos tiempo. También hay quienes transitaban desde la escuela de origen a la chilena, otros ingresaron directamente a la educación superior. Proviene de países como Colombia, Ecuador y Venezuela. Respecto a los criterios de elección, esta se realizó de manera intencionada, no aleatoria y de colaboración voluntaria. Para la participación en esta investigación, se les entregó una plantilla en la que manifiestan su consentimiento informado sobre los derechos como participantes. Esta investigación proviene de un estudio doctoral mayor y fue autorizada por las comisiones de bioética de la Universidad de Barcelona y de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Diseño de la investigación y producción de datos

Particularmente, el diseño de la primera técnica de producción de la información se constituyó como una *entrevista de Corte Biográfico-Narrativo*, esto es, una guía de preguntas elaborada con la intención de conversar y reflexionar en profundidad y con la narración misma (Bolívar, 2017) sobre las vivencias educativas de los participantes. En el diseño del guion de entrevista, en un comienzo, se trazó la estructura discursiva de este instrumento de producción de datos (González Alba *et al.*, 2020; Moriña, 2017) a través de ejes temporales, como se observa en la figura 1.



Figura 1
Ejes temporales de la estructura discursiva de la entrevista

Los ejes temporales se trazaron en función de hitos, esto es, hay participantes que llegaron a Chile en la etapa de escuela, otros en la universitaria. La idea fue proyectar, en la interacción, la generación de relatos característicos de la trayectoria educativa que va desde la escuela hasta la universidad. Todo esto para poder identificar y analizar los incidentes críticos de mayor significado en la secuencia biográfica de los entrevistados. Por otra parte, también se proyectó explorar las expectativas y deseos de los y las participantes en torno al mundo profesional. Una vez trazado el orden temporal de la estructura discursiva del guion de entrevista, del mismo modo, resultó práctico establecer y conceptualizar los ejes temáticos en el diseño del instrumento, como se observa en la tabla 1.

Tabla 1
Ejes temáticos de la estructura discursiva de la entrevista

Ejes temáticos	Conceptualización	Autores revisados
Tránsito	El <i>Ibi-Alibi</i> se denomina al sentimiento que desarrolla el inmigrante recién llegado, de sentirse <i>allá y acá</i> . Alude a la dialéctica generada por el individuo una vez inmerso en el nuevo espacio de acogida, lo cual vendría a influir en las configuraciones espacio-temporales, afectando su proceso de adaptación.	Boos y Salvucci (2018)
Estancia	El inmigrante va construyendo nuevos significados y cosmovisiones con base en nuevas experiencias en un nuevo espacio, las cuales pueden elaborarse como hitos de crecimiento generativo y enriquecimiento personal, o bien como trauma o estancamiento.	Achotegui (2012)
Familia	El proceso de separación/reagrupación familiar resulta un factor clave en el bienestar del sujeto. Respecto a lo último, la cooperación de tipo económica, de orientación vocacional y contención emocional, entre otros, funcionan como soportes en la integración del inmigrante.	Achotegui (2012) Sandín Esteban <i>et al.</i> (2016)
Redes de apoyo	Resulta primordial que el estudiante establezca redes de interacción social y académica para rendir de manera exitosa en sus estudios. Estas redes pueden llegar a funcionar como mecanismos de apoyo o protectores (individuales, educativos y comunitarios) en su articulación social. La relación con sus profesores, compañeros y tutores y la gestión institucional desplegada son elementos de gran impacto.	Tinto (2017) Valdés Morales <i>et al.</i> (2019)
Proyecto profesional	Esta etapa se caracteriza por la incertidumbre de la nueva experiencia que se acerca: el mundo del trabajo. Esta transición se organiza en función de cambios que una persona atraviesa a lo largo de su trayectoria educativa, quien debe incorporarse a una nueva situación. Aquí confluyen: sus pretensiones personales, estrategias de planificación, deseos de residencia, búsqueda de un nicho laboral, entre otros.	Freixa y Llanes (2019) Villar Aguilés (2017)

Con este tipo de estructura discursiva, se buscó diseñar un tipo de instrumento que permitiera promover acontecimientos, experiencias, emociones y reflexiones que, a través del relato narrado, forman parte intrínseca del modo de contar/representar la realidad situada. Lo social y lo personal, mediante este tipo especial de conversación, se narran entrelazados produciendo (re)significaciones de la propia imagen y concreciones de lo vivido mediante el sentido que se imprimen a las reflexiones y vivencias contadas. Afinado y validado el instrumento, las entrevistas se

desarrollaron en terreno, con una conversación de alrededor de noventa minutos acerca de sus experiencias educativas, vivencias desarrolladas por los y las participantes en sus países de origen y en el de acogida.

Valorados los hallazgos, se dio paso a la segunda técnica de producción de datos, conformada por una *metodología grupal narrativa*. En esta ocasión, la actividad correspondió a un grupo de discusión (Sabariego Puig *et al.*, 2019) en la cual participaron cinco del grupo de las ocho personas entrevistadas, a quienes se les invitó a dibujar, relatar y reflexionar, de forma ficticia, la trayectoria educativa de Julián/a, un/a niño/a inmigrante quien llega a vivir a Chile. En este caso, el propósito fue construir transiciones imaginadas a través de una actividad de discusión grupal de carácter lúdico y creativo, todo esto con el propósito de generar relatos, ficciones y reflexiones sobre diversas temáticas migratorias y educativas que, varias de ellas, no emergieron en las entrevistas. La actividad fue grabada en formato audio. Finalizada esta etapa, prosiguió la transcripción de todo el corpus textual con el propósito de analizar e interpretar los principales incidentes críticos y expectativas que conforman las transiciones educativas de los participantes.

Análisis de los datos

Para el análisis del corpus textual se elaboraron categorías previas para clasificar la información y buscar afinidades temáticas, lo cual permitió la reducción de los datos y posterior presentación de los resultados. Para concretar el proceso de codificación, se creó una unidad hermenéutica utilizando el *software ATLAS.ti* (versión 8.4.5). De esta manera, se adoptó una lógica intercaso de análisis, vale decir, se codificó el material y se ordenaron los hilos de sentido en torno a dos perspectivas interconectadas que lo atraviesan discursivamente (Muñiz Terra, 2018): una diacrónico-temporal, y otra sincrónico-temática. Esto es, primero, se realizó una lectura de todo el corpus textual, codificando la información siempre desde la óptica crítica de la transversalidad temática y discursiva que las recorre en su conjunto (Van Dijk, 2016), ordenando los datos de forma cronológica con base en los tres mundos explorados. Segundo, se identificaron en todo el material las afinidades temáticas, buscando los elementos recurrentes de los relatos. Para concretar este procedimiento, se implementó el sistema categorial que se muestra en la figura 2.



Figura 2
Sistema categorial diacrónico-sincrónico

Posteriormente, se analizaron e interpretaron los incidentes críticos, vale decir, los momentos claves, bifurcaciones y encrucijadas presentes en las vidas de los estudiantes. En esta ocasión, se identificaron microsituaciones de impacto en las relaciones, cambios de rumbo, decisiones y aperturas constituyentes de sus transiciones educativas. De esta manera, se puso el foco en los elementos conceptualizados en la matriz que muestra la tabla 2.

Tabla 2
Sistema categorial de incidentes críticos

Categorías	Definición categorial	Subcategorías
Relaciones con los locales	Relatos atribuidos a vivencias de choque cultural, relacionadas con el encuentro, cercanías y relación con sus pares.	- Acoso - Fraternidades - Complicidades
Impactos y cambios de rumbo	Fases críticas en que se cuestionan determinados supuestos y pasajes vitales. Retrospectivamente, se relatan experiencias o bifurcaciones trascendentes que pudieran marcar un antes y un después en las vidas.	- Reagrupaciones - Nuevas relaciones - Orientaciones - Soportes
Figura adulta influyente	Aparición de personas críticas o individuos que han ejercido influencia importante en las biografías de los(as) participantes.	- Rol del núcleo familiar - Profesores modelo - Influencias - Cercanías
Vida de centro educativo	Situaciones y sucesos educativos importantes acontecidos al interior de una institución académica y del contexto educacional del cual forman (o han formado) parte los(as) informantes.	- Acceso educativo - Contexto de aula - Membresía educativa - Ayudas recibidas
Expectativas	Determinaciones y motivos cruciales que han trazado el camino vital de los y las participantes en la elección de sus carreras, el ingreso en el trabajo, cambios de ciudad, proyecciones profesionales, etcétera.	- Elecciones académicas - Proyectos personales - Intereses laborales - Temores

Cabe mencionar que el análisis de los incidentes críticos si bien ha sido realizado como una parte específica del último proceso de codificación, su presencia en la presentación de los resultados se articuló de modo transversal en el texto, conforme a las transiciones que caracterizan la trayectoria educativa de los(as) participantes en su conjunto.

Resultados

A continuación, se divulgan los resultados del análisis transversal de los datos con el propósito de: (a) visualizar los obstáculos y oportunidades características de sus recorridos vitales, y así poder acercarse a la comprensión de los factores de inclusión/exclusión manifestados en las historias de vida; (b) interpretar los incidentes críticos de mayor significado en sus transiciones educativas; (c) caracterizar sus deseos y expectativas respecto al ingreso en el mundo laboral. Para comenzar, los epígrafes que se presentan en los siguientes apartados siguen el orden cronológico de los tres mundos educativos (figura 2) en que se sitúan sus discursos.

Mundo escolar

Figura adulta influyente y cooperación familiar

Uno de los factores que emergen de los testimonios de los participantes que, en cierto sentido, ha impactado en sus trayectorias educativas es la importancia de los mecanismos de apoyo recibidos por los integrantes del núcleo familiar que los han acompañado durante el tiempo en la escuela de origen y en la de destino.

Al principio tuve malas notas, casi repito de curso varias veces. Y hasta que mi papá conoce a su actual pareja que es mi madrastra, ella me ayudó mucho con el tema académico. Y puedo decir que gracias a ella aprendí temas de responsabilidad. Durante la escuela me ayudó a nivelarme y a tener sentido del estudio. (Bran.Venez, 2:29)²

Junto con las experiencias de cooperación del grupo familiar en los procesos de integración en el nuevo espacio cultural (Achotegui, 2012), sus narraciones también aluden a la presencia de diferentes protectores y dispositivos de acogida (Valdés Morales *et al.*, 2019) mientras cursan la escuela chilena, entre estos, la orientación recibida por sus profesores de secundaria en torno a sus intereses vocacionales. Como se observa, diversas formas de cooperación y orientación académica de los familiares

.....
2 Registro de habla.

y de sus profesores dan cuenta de la influencia del rol de la figura adulta durante esta etapa educativa, vinculados con los procesos de integración durante el ciclo vital de la infancia y la adolescencia.

El profesor a cargo del centro estudiantil del colegio me impulsó a que buscara una carrera, así como donde pudiera organizar a la gente. Me dijo que tenía todas las aptitudes para la dirección y la administración, incentivándome a que me metiera a la carrera en la que estoy ahora. (Mari.Colom., 6:30)

Discriminación racista en la escuela chilena

El contexto escolar resulta uno de los primeros espacios de encuentro cercano con la cultura local, vivencias relatadas particularmente por los informantes que llegaron directo a cursar la educación secundaria en Chile. Estas primeras experiencias de interacción con sus pares chilenos no estuvieron ajenas de situaciones de discriminación racista y acoso por sus compañeros(as) de aula. Varios de los entrevistados comentan diversas situaciones de malestar vividas durante los primeros años en Chile, mientras cursan la secundaria.

Hay un perro en la calle comiendo basura y: mira, de seguro es un perro venezolano, por el hecho de estar comiendo basura en la calle. Eso a uno le duele, a veces incluso te lo dicen a la cara, es como que: oye, tómale el peso a eso que estás diciendo. Que alguien me haya dicho: devuélvete a tu país, eso sí me lo han dicho. Pero golpes o empujarme, no. (Eug.Venez., 5:167)

Este tipo de discriminación si bien no se manifiesta como violencia física, se concreta más bien a nivel discursivo, ya sea mediante burlas, sarcasmos o comentarios ofensivos. Precisamente, esta forma de racismo discursivo envuelve actitudes, opiniones y creencias cotidianas de carácter peyorativo contra los inmigrantes (Van Dijk, 2016), vale decir, todos los actos que, directa o indirectamente, contribuyen al dominio coercitivo y subordinación de la población local (endogrupo) sobre las minorías (exogrupo), con las cuales cohabitan en un mismo espacio. Como se observa, la presencia del *otro-ajeno*, figura radical de otredad frente a lo que se considera propio, puede reverberar en hostilidad y rechazo por la cultura receptora (Cabello Valenzuela y Palominos, 2018). “Y bueno, Juliana llegó a Chile y sufrió *bullying*. Una dificultad, ya que como nadie la entendía, la molestaban...los sobrenombres y las burlas por su forma de hablar el español” (Grupal.Vale.Venez., 1:45-46). Esta forma de violencia discursiva que recae sobre *el otro-extranjero*, finalmente, se concreta en la diferencia que la nacionalidad denota para

sus compañeros y compañeras chilenas con quienes comparten el aula escolar. Las afectadas, en ocasiones, evaden el conflicto e invisibilizan este tipo de situaciones.

Había una compañera de curso que yo no le caía bien y me hacía todo tipo de bromas, me insultaba y me decía peruana o boliviana y yo le decía que soy colombiana, que no me digas eso, que para mí tampoco es un insulto. Me insultaba con el tema de mi nacionalidad, yo tuve que convivir con esa situación desde octavo a cuarto medio. En el colegio sabían, mi mamá sabía, yo nunca le respondí. (Mari.Colom., 6:9)

Este punto sobre las interacciones desarrolladas con los(as) estudiantes nacionales en la escuela chilena resulta esencial, y se observa que los informantes que comienzan sus vidas en Chile, en este ciclo educativo, declaran haber vivido experiencias de *bullying* racista, a diferencia de cuando ingresan en la educación superior, quienes, contrariamente, declaran haber recibido un trato gentil e integrador por sus compañeros de aula universitaria, como se observa a continuación.

Mundo universitario

Comunidad de aprendizaje en la educación superior

En la transición “escuela-universidad”, muchas de las historias de vida se vinculan con experiencias de integración y bienestar. Las buenas relaciones construidas con sus pares chilenos, en este nivel educativo, dan cuenta de nuevas perspectivas y valoraciones construidas por los participantes sobre sus experiencias como estudiantes en la educación superior, muy distintas a las narradas en la etapa escolar. Estas interacciones con sus pares dentro del aula también se traducen, entre otras cosas, en facilitadores del aprendizaje (Tinto, 2017).

Lo que pasa es que a mí me cuesta más, y junto con mis compañeros siento que se me hace súper fácil agarrar el contenido. Siento que cuando me enseña un compañero del lado y me dice: esto se hace así, yo lo entiendo mejor. (Mari.Colom., 6:127)

Este tipo de valoraciones que manifiestan hacia sus compañeros de clases, igualmente, se expresan en las relaciones construidas con sus profesores de carrera. Ahora bien, algunos son críticos al momento de evaluar sus metodologías y formas de enseñanza.

Los profesores son muy amables, te apoyan si necesitas algo, si quieres estudiar un poco más te brindan apoyo. No tengo quejas de los profesores. (Adri.Colom., 1:94)

Va por un tema que no hay muy buenos profesores en mi instituto. Yo tuve un curso que era de malla y el profesor no enseñaba nada, onda se sentaba, empezaba a leer las diapositivas y esa era toda la clase. (Gino.Ecua., 4:62)

El rol de las redes de apoyo institucional

Los(as) entrevistados(as) identifican una serie de facilitadores presentes en sus vidas, observados en la gestión académica desplegada por las casas de estudios a las cuales pertenecen. Específicamente, los informantes que han transitado desde la escuela chilena hasta la educación terciaria han tenido que atravesar el proceso de rendición de la PSU³ para poder ingresar en sus respectivas universidades e institutos profesionales. Varios de ellos pudieron hacerlo mediante esta vía, considerando los derechos a los cuales pueden optar por el tiempo de estancia en Chile que les ha permitido obtener la visa de residencia permanente. Precisamente, esa condición legal es estrictamente necesaria para rendir esta prueba de ingreso y, posteriormente, poder optar a becas y al sistema de gratuidad de los estudios superiores.

Diferente es el caso de quienes finalizaron sus estudios secundarios en sus países natales y que, por ende, han llegado directamente a cursar la educación superior chilena. En estos casos, como no han tenido sus visados al día al momento de las matrículas, no han podido acceder a becas ni al sistema de gratuidad de los estudios superiores. Además, como algunos(as) de ellos(as) no llegaron en diciembre a Chile, fecha de rendición de esta prueba de admisión, tampoco han podido acceder a una matrícula en el grupo de universidades tradicionales chilenas.

En algunas universidades me rechazaron por no dar la PSU y no tener documentos. Y yo ¿qué? no tenía documentos, ni PSU, entonces, cuando llegué ellos me dicen: te damos la oportunidad mientras están en trámite tus documentos y tu título lo traes convalidado después. (Vale. Venez., 8:15)

Ya matriculados como estudiantes regulares, sus testimonios dan cuenta de diversos dispositivos de acogida (Valdés Morales *et al.*, 2019) provenientes de la gestión misma de estas instituciones educativas.

Mi instituto tiene ayuda para todo. Si eres un estudiante trabajador, te acomodan tu horario, te ayudan a buscar empleo. Digamos, en el momento de la carrera si vas a hacer las prácticas te ayudan a buscarlas, si quieres hacer un currículum te ayudan y te orientan. (Adri. Venez., 1:52)

3 Prueba de Selección Universitaria (PSU) que, años atrás, debían rendir todos los estudiantes en Chile al egresar de la enseñanza media (secundaria) para ingresar en la educación superior.

El conjunto de (micro)historias de vida trazadas manifiesta la presencia de diversos facilitadores y soportes de impacto en la persistencia estudiantil. En este sentido, elementos como la flexibilidad curricular, el funcionamiento interno y la calidad de las condiciones de infraestructura del plantel educativo se valoran como factores claves en la continuidad de los estudios.

Salí de cuarto medio y después entré a la U y a la carrera que yo quería. La universidad funcionaba súper bien con el tema de los niños, tenían un jardín adentro al cual yo podía llevar a mi hijo. (Grupal.Mile. Colom., 1:96)

Mundo del trabajo

Expectativas, proyectos y temores

Los y las participantes tuvieron que enfrentar una serie de obstáculos antes de llegar a sentirse integrados(as) al nuevo contexto de acogida. Sin embargo, han sabido aprovechar el conjunto de oportunidades de sus transitaros migratorios, afianzando el sentido de pertenencia a este nuevo espacio. Frente a lo anterior, se observa el hecho de que no tengan la intención de querer regresar a sus países de origen, expresando que han podido soslayar diversas dificultades, acostumbrándose a la nueva cultura, logrando en este recorrido nuevas amistades y pensando ya en sus planes futuros. Así, sus discursos dan cuenta de sus deseos de residir en Chile de forma indefinida.

Yo a mi país no sé si vuelva y lo dudo mucho, porque uno se establece acá, ya se piensa desde acá. En lo personal, siento que yo no me devolvería porque como que uno ya se empieza a arraigar. (Eug.Venez., 5:63)

Así, al explorar sus expectativas personales, laborales y académicas (Villar Aguilés, 2017), los deseos identificados en torno al futuro son diversos y variados: ayudar económicamente a sus familias, desarrollar sus prácticas profesionales en un lugar con proyección laboral, realizar algún emprendimiento en Chile una vez titulados, especializarse un tiempo en el extranjero, proyectos de vivienda propia, búsqueda de un empleo, entre otros. “Yo quiero tener un emprendimiento y trabajar así sea haciendo páginas web o en alguna empresa de software. Seguramente termine en alguna empresa, mientras tanto, hacer aplicaciones por mi cuenta, porque verdaderamente quiero tener mi propia compañía acá” (Gera.Venez., 3:94).

Los(as) participantes son capaces de imaginar el conjunto de oportunidades de los recorridos emprendidos; no obstante, también dan cuenta de sus temores en torno a la búsqueda de empleo, visualizando diversos obstáculos respecto a factores como el visado, la influencia de

la nacionalidad en la contratación de profesionales y la competencia laboral con sus pares chilenos. A medida que se avanza en esta reflexión, es clave apreciar esta idea sobre la desventaja (*a priori*) que los rodea producto de su nacionalidad a la hora de llegar a competir, en igualdad de condiciones, con los nacionales en la búsqueda de trabajo.

Porque así se ve en los trabajos que eso pasa, entre un chileno y un extranjero, siempre eligen a un chileno. En realidad, es la competencia del empleo porque cuando uno sale de una carrera va a competir contra otras personas que salieron de la misma carrera y por el mismo puesto de trabajo. Es una desventaja ser un extranjero en esos casos. (Grupal. Mile.Colom., 1:119)

Conclusiones

El trabajo con narrativas aporta potentes herramientas para promover las vivencias de las personas y, desde sus propios significados, poder aproximarse a la comprensión de los procesos de inclusión social manifestados en los obstáculos y oportunidades presentes en las transiciones de jóvenes inmigrantes inmersos en entornos educativos. Después del análisis y presentación de los resultados, y atendiendo a los objetivos y preguntas de investigación, las conclusiones se presentan basadas en los ejes “escuela-universidad-mundo profesional”.

En primer lugar, comenzando por los obstáculos identificados en sus transiciones, la exploración del conjunto de fragmentos de historias de vida permitió visibilizar algunas dinámicas de discriminación vinculadas con la nacionalidad y el origen, por los locales durante la etapa de escuela. Sin embargo, pareciera que esta práctica se desdibuja a medida que se avanza hacia la educación superior. Este tipo de discriminación, si bien no se manifiesta como violencia física, se concreta mediante burlas o comentarios cargados de negatividad. Desde esta mirada, se interpreta que algunos niños chilenos expresan cierta actitud de rechazo y hostilidad hacia la infancia migrante, la que ocurre, especialmente, en un espacio clave de desarrollo personal y de integración social del infante como el contexto escolar (Riedemann y Stefoni, 2015).

En la etapa de escuela, justamente, el ciclo vital del sujeto (Erikson, 2000) coincide con un momento importante de construcción y desarrollo de la identidad, en que va configurándose su perspectiva madurativa en tanto *yo-persona* como también su concepto sobre *el otro*. Lo anterior supone que durante la infancia se desarrollan, muy intensamente, las competencias físicas, cognitivas y psicológicas de la persona. Ciertamente, el ciclo vital del desarrollo infantil es un hecho innegable que incide en las posibilidades de acción y configuración de mundo del sujeto; no obstante,

es discutible reducir el fenómeno del desarrollo de la infancia contemporánea y su vinculación con el discurso racista, única y exclusivamente al constructo biosicológico sin considerar la importancia de otras dimensiones sociales, culturales y políticas (Tijoux y Córdova, 2015) que también influyen en esta etapa de desarrollo sociocognitivo del individuo.

En esta etapa de la vida, la presencia de la figura adulta influyente se presenta como un soporte de apoyo de gran impacto en las transiciones que conforman la trayectoria escolar de los participantes. En este sentido, el núcleo familiar resulta un factor de cooperación económica fundamental para el estudiante durante su proceso de cambio madurativo y de integración al nuevo espacio cultural (Achotegui, 2012). En el caso de los profesores, representan una importante fuente de nutrición de sus aspiraciones, de apoyo vocacional y de influencia significativa en su imaginario (Tinto, 2017) sobre el mundo socioeducativo por el cual transita el inmigrante.

En segundo lugar, respecto al transitar “educación superior-mundo profesional”, las personas participantes dan cuenta de un conjunto de expectativas, entre estas, sus deseos de residencia y proyección laboral en Chile. Lo anterior deja constancia de que esta idea sobre que la migración puede resultar un aliciente de mejora en el bienestar personal. Ahora bien, en torno a sus temores, se desprende esta noción sobre la dificultad de encontrar empleo una vez egresados de sus carreras, producto de su procedencia extranjera y la competencia propia del mundo del trabajo que protege al ciudadano local. Sobre esto último, es manifiesta la desigualdad de los mercados nacionales, los cuales se conforman basados en dos niveles con reglas opuestas y características independientes: uno inferior y precario para los trabajadores foráneos y otro superior, de alta calificación y buenas condiciones laborales para los trabajadores nativos (Fernández Guzmán, 2021). En este sentido, según este autor, los factores determinantes de los movimientos y destinos migratorios no serían necesariamente la elección racional y libre de los sujetos, en muchos casos tampoco los elementos asociados a las sociedades emisoras (*push*), sino más bien los factores estructurales de las economías de las sociedades receptoras (*pull*) que influirían en la migración.

Y respecto a la pregunta ¿cómo ha sido el acceso de este grupo de jóvenes inmigrantes a la educación chilena?, del conjunto de fragmentos de historias de vida presentadas, se concluye que el ingreso en la educación terciaria se traduce en una de las grandes dificultades para los jóvenes inmigrantes recién llegados con deseos de ingresar en las universidades tradicionales, y que no han podido hacerlo porque no rindieron la prueba de ingreso o no cuentan con su situación migratoria regularizada. Frente a esto, los institutos profesionales se presentan como una opción de especialización viable, considerando que algunos de estos deciden otorgar matrículas sin esos requisitos como condición previa de ingreso. Así, estas casas de estudios

superiores vendrían a funcionar como *entes protectores* de las transiciones educativas de los jóvenes inmigrantes, las cuales no solo les entregan conocimientos disciplinares y títulos técnico-profesionales, sino que también generan los mecanismos y los espacios para que estos estudiantes puedan desarrollarse y sentirse integrados en la sociedad de destino.

Entonces, ¿de qué forma debieran operar los procesos de inclusión a nivel educativo? En concordancia con las declaraciones establecidas por la Unesco (2016) sobre la igualdad de oportunidades, el fortalecimiento de la cohesión social y de una educación inclusiva pensada para todos y todas (Echeita, 2017), se propone avanzar hacia una educación que potencie la promoción inclusiva de los centros educativos, manifestada en el reconocimiento de la diversidad y en la participación de todo el alumnado y el profesorado en todos sus niveles (Booth y Ainscow, 2015). Por tanto, urge innovar en la investigación social para visibilizar ciertas dinámicas y racionalidades que han de impactar fuertemente en el sistema educacional y que se traducen, finalmente, en oportunidades o barreras educativas para los(as) aprendices.

Como espacio donde se dirimen gran parte de los dilemas relacionados con la inserción social, analizar las transiciones educativas a través del trabajo narrativo resulta sumamente provechoso para interpretar los procesos de afrontamiento, ajuste y persistencia que los jóvenes han desarrollado durante sus recorridos educativos (Tarrés Vallespí, 2018). Rossier (2015) destaca la importancia de diversos elementos en la vida de los jóvenes como la motivación, la disponibilidad adaptativa y su predecibilidad, y postula que los significados otorgados a la anticipación de una transición y de sus potenciales cambios incrementan las posibilidades de planificación y éxito académico-profesional.

En relación con las limitaciones investigativas, se identifica una baja heterogeneidad de la población de estudio. En la fase de seguimiento de la población de informantes, fue difícil integrar a personas provenientes de otros países como Perú y Haití (en este último caso, por desconocimiento de la lengua castellana). Para un proyecto futuro, resulta enriquecedor el desarrollo de un acompañamiento longitudinal con una cantidad mayor y más diversa de participantes, con el fin de analizar distintas problemáticas afines al núcleo migrante, más allá de lo educativo. En lo particular al trabajo con personas haitianas (núcleo inmigrante con presencia significativa en el contexto chileno), su participación, absolutamente, enriquecería la generación de conocimiento respecto a problemas de adquisición lingüística y choque cultural.

Finalmente, como se ha podido apreciar, el enfoque biográfico-narrativo otorga potentes herramientas para caracterizar las trayectorias de los diversos colectivos, no solo para conocer las carencias y dificultades vividas en sus

recorridos, sino también el conjunto de mecanismos de integración, dispositivos de acogida y protectores presentes en sus transiciones educativas. Así, investigar mediante las narraciones se valora como una posibilidad metodológica real para explorar los espacios de inclusión/exclusión presentes en las trayectorias educativas de los diversos colectivos vulnerables, por ejemplo, menores no acompañados o jóvenes inmigrantes inmersos en contextos obreros que han abandonado el camino de la educación.

Referencias

- Achotegui, J. (2012). Emigrar hoy en situaciones extremas. El síndrome de Ulises. *Revista Aloma*, 30(2), 79-86.
- Benavente, J. M. y Álvarez, P. (2012). *Evaluación final y propuestas: evaluación de impacto de los programas de becas de educación superior del Ministerio de Educación*. Intelis/Verde.
- Bolívar, A. (2017). Biographical and narrative research in Iberoamérica: Emergency, development and state fields. En I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes y M. Andrews (eds.), *International handbook on narrative and life history* (pp. 202-213). Routledge.
- Boos, T. y Salvucci, D. (2018). Introducción: Ibi-Alibi. Producción de prácticas e imaginarios de intimidad por descendientes de migrantes en América Latina. *Confluenze*, 10(1), 7-29. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/8292>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Organización de Estados Iberoamericanos/Fuhem.
- Cabello Valenzuela, C. y Palominos, S. (2018). Tácticas y estrategias de evasión del racismo cotidiano de trabajadores 'negros' en Santiago de Chile. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (138), 75-94.
- Centro Nacional de Estudios Migratorios (Cenem), y Universidad de Talca. (2020). *Inmigrantes y el conflicto social en Chile*. <http://www.cenem.otalca.cl/docs/pdf/PPT%20Inmigrantes%20y%20el%20conflicto%20social%20en%20Chile.pdf>.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Erikson, E. H. (2000). *El ciclo vital completado*. (2.ª ed.). Paidós.
- Fernández Guzmán, E. (2012). Discusión en torno a las macro-, meso- y microestructuras en la migración masiva México-Estados Unidos: finales del siglo xx e inicios del XXI. Una perspectiva diferente para entender este fenómeno de gran trascendencia en México. *Acta Universitaria*, 22(7), 37-46.

- Figuera, P. y Torrado, M. (2014). El proceso de adaptación y los resultados en el primer año de universidad. En P. Figuera (coord.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 113-138). Laertes Educación.
- Freixa, M. y Llanes, J. (2019). La trayectoria universitaria del estudiantado a partir de la descripción del objeto elegido y de los capítulos de su narración. En P. Figuera (ed.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 123-152). Laertes.
- González Alba, B., Cortés González, P. y Rivas Flores, J. I. (2020). Experiencia escolar, diversidad y ciudadanía justa. Un estudio biográfico-narrativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 41-58. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.002>
- Guerra Ramírez, M. I. (2009). *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*. Anuiés.
- Hein, K. (2012). Migración y transición. Hijos de inmigrantes de origen latinoamericano en su transición de la escuela al trabajo en Chile. *Si Somos Americanos, Revista de Estudios Transfronterizos*, 12(1), 101-126.
- Instituto Nacional de la Juventud. (2018). *Juventudes migrantes: nuevos contextos y desafíos en Chile*. https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/rt_ndeg28_-_juventudes_migrantes.pdf.
- Lent, R., Taveira, M., Figuera, P., Dorio, I., Faria, S. y Gonçalves, A. (2017). Test of the social cognitive model of well-being in Spanish college students. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 135-143.
- Llanes, J. (2015). *Inserción profesional y gestión de la carrera de titulados en Pedagogía* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/98590/2/JLO_1de2.pdf
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea Ediciones.
- Muñiz Terra, L. (2018). El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: una propuesta metodológica para analizar relatos de vida. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(13), 1-25.
- Otero, A. (2011). La configuración de transiciones juveniles. Debates actuales sobre la educación y el trabajo. *Redie: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 149-165.
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis: Revista Latinoamericana*, 14(42). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Rodríguez, S. (2015). La problemática en la determinación de buenas prácticas en la transición a los estudios universitarios. En P. Figuera (coord.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 41-94). Laertes.

- Rossier, J. (2015). Career adaptability and life designing. En L. Nota y J. Rossier (eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 153-167). Hogrefe Publishing.
- Sabariago Puig, M., Sánchez Martí, A. y Cano Hila, A. B. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813-830. <https://doi.org/10.5209/rced.59048>
- Sandín, M. P. y Sánchez, A. (2015). Resiliencia y éxito escolar en jóvenes inmigrantes. *Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 175-211.
- Sandín Esteban, M. P., Sánchez Martí, A. y Cano Hila, A. (2016). Measuring social capital and support networks of young immigrants. *International Education Studies*, 9(5), 62-74.
- Stefoni, C. (2017). *Panorama de la migración internacional en América del Sur*. Serie Población y Desarrollo. Cepal.
- Tarrés Vallespí, A. (2018). Jóvenes migrantes al habla: trayectorias educativas y vidas con género. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 11(2), 370-381.
- Tijoux, M. E. y Córdova, M. G. (2015). Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Revista Polis (Santiago)*, 14(42), 7-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300001>
- Tinto, V. (2017). Reflections on student persistence. *Student Success*, 8(2), 1-8.
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción ods 4-Educación 2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Valdés Morales, R., Jiménez Vargas, F., Hernández Yáñez, M. y Fardella, C. (2019). Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 261-278.
- Van Dijk, T. (2016). Estudios críticos del discurso: un enfoque sociocognitivo. *Discurso & Sociedad*, 10(1), 137-162.
- Vergara Wilson, M. y Gallardo, G. (2019). ¿Cómo encontraré trabajo? Proyecciones imaginadas de transición al mundo del trabajo de estudiantes de pregrado. *Psicoperspectivas*, 18(3), 1-12.
- Villar Aguilés, A. (2017). Decidir reflexivamente. Un estudio sobre reflexividad y trayectorias formativas de estudiantes de postgrado. *Obets: Revista de Ciencias Sociales*, 12(1), 145-166.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research. Design and methods*. Sage Publications.



Variables socioeducativas relacionadas con la creatividad en una muestra de estudiantes de bachillerato en la ciudad de Medellín, Colombia

Socio-educational Variables Associated with Creativity in a Sample of High School Students in the City of Medellín, Colombia

Variáveis socioeducativas relacionadas à criatividade em uma mostra de estudantes do ensino médio na cidade de Medellín, Colômbia

Olena Klimenko* 

Para citar este artículo: Klimenko, O. (2024). Variables socioeducativas relacionadas con la creatividad en una muestra de estudiantes de bachillerato en la ciudad de Medellín, Colombia, *Revista Colombiana de Educación*, (90), 326-352. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-16019>



Recibido: 21/01/2022
Evaluado: 26/01/2023

pp. 326-352

N.º 90

326

* Doctora en Psicopedagogía. Docente titular, Institución Universitaria de Envigado. eklimenko@correo.iue.edu.co

Resumen

La creatividad como meta formativa ocupa un lugar preponderante a nivel de políticas educativas colombianas, sin embargo, en la práctica educativa se observan muchas fallencias en cuanto a su efectivo fomento en los estudiantes. En este sentido, el presente artículo se orientó a estudiar la creatividad y su relación con las variables socioeducativas en una muestra de estudiantes de secundaria. Dentro de su método, se realizó un estudio cuantitativo, no experimental, descriptivo correlacional, de corte transversal, en el que participaron 970 estudiantes de bachillerato de nueve colegios públicos y privados, mediante el test PIC-J y la encuesta sociodemográfica diseñada *ad hoc*. Los resultados indican que el estrato socioeconómico bajo, colegio público, modelo tradicional y puntaje académico bajo incrementan el riesgo de tener baja creatividad. Sin embargo, al ajustar la acción conjunta de las cuatro variables anteriores, se observa que el tipo de colegio y estrato dejan de ser significativos, el modelo pedagógico tradicional pasa a ser el factor protector en condiciones de la educación pública y el puntaje académico bajo aparece como un factor de riesgo de mayor relevancia. En conclusión, la acción conjunta de variables socioeducativas puede contribuir de forma distinta en el fomento de la creatividad en estudiantes en distintos contextos educativos. Así mismo, se discute la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que consideren las particularidades de los ambientes y condiciones educativos en distintos contextos socioeducativos.

Palabras clave

creatividad; educación; modelo pedagógico; rendimiento académico; nivel socioeconómico

Keywords

creativity; education; pedagogical model; academic performance; socioeconomic level

Abstract

Creativity as a training goal occupies a preponderant place at the level of Colombian educational policies. However, in educational practice many shortcomings are observed in terms of its effective promotion in students. Considering the above, the present paper was aimed at studying creativity and its relationship with socio-educational variables in a sample of high school students. The method employed was quantitative, non-experimental, descriptive correlational, cross-sectional study, in which was involved 970 high school students from 9 public and private schools, using the PIC-J test and the sociodemographic survey designed *ad-hoc* for the present study. The results indicate that low socioeconomic status, public school, traditional model and low academic score increase the risk of having low creativity. However, adjusting the joint action of these four previous variables, it is observed that the type of school and stratum cease to be significant, the traditional pedagogical model becomes the protective factor in conditions of public education and low academic score appears as a most important risk factor. Therefore, it is concluded that the joint action of socio-educational variables can contribute differently to foster creativity in students in different educational contexts. Additionally, the importance of designing pedagogical strategies that consider the particularities of educational environments and conditions in different socio-educational contexts is discussed.

Resumo

A criatividade como meta formativa ocupa um lugar preponderante no âmbito das políticas educacionais colombianas, no entanto, na prática educativa observam-se muitas deficiências em termos de sua efetiva promoção nos alunos. Considerando o exposto, o presente artigo teve como objetivo estudar a criatividade e sua relação com variáveis socioeducativas em uma amostra de estudantes de ensino médio. No caso do método, foi desenvolvido um estudo quantitativo, não experimental, correlacional descritivo, transversal, o qual envolveu 970 alunos do ensino médio de 9 escolas públicas e privadas, utilizando o teste PIC-J e o levantamento sociodemográfico elaborado *ad-hoc*. Os resultados indicam o baixo nível socioeconômico, escola pública, modelo tradicional e baixa pontuação acadêmica aumentam o risco de ter baixa criatividade, no entanto, ajustando a ação conjunta das quatro variáveis anteriores, observa-se que o tipo de escola e estrato deixam de ser significativos, o modelo pedagógico tradicional passa a ser o fator protetor nas condições do ensino público e a baixa pontuação acadêmica aparece como um risco de mais importante fator. Desta forma, conclui-se que a ação conjunta de variáveis socioeducativas pode contribuir de forma diferenciada para a promoção da criatividade nos alunos em diferentes contextos educacionais. Assim mesmo, discute-se a importância de desenhar estratégias pedagógicas que considerem as particularidades dos ambientes e condições educacionais em diferentes contextos socioeducativos.

Palavras-chave

criatividade; educação; modelo pedagógico; desempenho acadêmico; nível socioeconômico

Introducción

La creatividad se considera un valor y recurso de alto impacto en el desarrollo económico de las comunidades en la sociedad del conocimiento (Florida, 2010; Prada, 2015). La disponibilidad y libre acceso al conocimiento implica la transformación de los objetivos educativos, y pasa al segundo plano la adquisición mecánica de información. Además, ubica en el primer plano de las metas educativas el desarrollo de las habilidades del pensamiento, de solución de problemas y de las habilidades blandas que permiten un buen manejo de relaciones interpersonales y trabajo en equipo. La importancia del fomento de la capacidad creativa a lo largo de la educación básica primaria y secundaria radica en la atención a la necesidad de comprender y estudiar factores que pueden relacionarse con esta, a fin de mejorar y estructurar estrategias pedagógicas aplicadas en las prácticas de enseñanza.

En este orden de ideas, en el ámbito educativo se han indagado por las variables relacionadas con la creatividad como el género, rendimiento académico, nivel socioeconómico, metodología de enseñanza, entre otros.

En cuanto a la variable género, los estudios presentan datos contradictorios. Chiecher *et al.* (2018) indican que el género femenino tiene tendencia a mostrar mejores resultados en el desempeño creativo. Belmonte Lillo y Parodi (2017) apuntan que respecto al pensamiento divergente no hay diferencias de género; sin embargo, mujeres muestran una mayor complejidad y detalle en el proceso de producción de ideas. Otros autores afirman que el potencial creativo no está mediado por la variable género (De Zubiria *et al.*, 2003; Ramírez *et al.*, 2019).

Respecto al nivel socioeconómico, algunos estudios indican que el nivel socioeconómico más alto se relaciona con más altos puntajes en las pruebas de creatividad (Dai *et al.*, 2012; Parsasirat, Foughi, *et al.*, 2013; Castillo Vergara *et al.*, 2018). Sin embargo, Hein *et al.* (2014) afirman que para la creatividad no es relevante el estrato socioeconómico, sino el nivel educativo de los padres.

El modelo pedagógico empleado para la enseñanza en instituciones educativas, igualmente, se ha considerado un factor asociado al fomento de creatividad en los estudiantes (López, 2008). Algunos autores afirman que el modelo de educación tradicional, que sigue siendo predominante en muchos colegios a nivel internacional, no favorece el fomento del interés por aprender en los adolescentes contemporáneos, lo cual afecta de esta forma su creatividad (Ottone y Hopenhayn, 2007; Castillo y Gamboa, 2012; Szmidt y Majewska Owczarek 2020).

La relación entre creatividad y rendimiento académico ha sido, también, objeto de interés de investigadores. Varios estudios concluyen que la creatividad tiene una correlación positiva con el rendimiento

académico (Barbachán *et al.*, 2020; Chiecher *et al.*, 2018; Ferrando *et al.*, 2018). Otros autores resaltan que esta relación se establece solo con el rendimiento en ciertas áreas, como lenguaje o artes, y no se identifica en otras, como matemáticas (Caballero y Fernández, 2018; Cárdenas *et al.*, 2018). Igualmente, hay estudios que no confirman la relación entre la creatividad y rendimiento académico general (Peramás, 2017; Cárdenas *et al.*, 2018; Bano *et al.*, 2021).

En cuanto al factor de tipo de colegio (público o privado), este no ha sido suficiente en relación con la creatividad de los estudiantes, aunque existen estudios en Colombia que indican las diferencias en la calidad educativa entre ambos, a favor de educación privada, y los estudiantes de colegios privados son mejores en rendimiento en pruebas PISA (Latorre, 2016), lo cual podría, probablemente, relacionarse con el fomento deficiente de habilidades de pensamiento, incluida la creatividad, en la educación pública.

Considerando lo anterior, se observa que existen datos contradictorios, lo cual muestra la importancia de seguir profundizando en el estudio de la creatividad y los factores relacionados con esta. En este orden de ideas, el presente estudio se orientó a indagar por diferentes factores que pueden estar relacionados con la creatividad en los estudiantes en diferentes instituciones educativas, como el género, tipo de colegio (público o privado), estrato socioeconómico, el modelo pedagógico y el puntaje académico de los estudiantes obtenido en pruebas Saber Pro a nivel nacional, obtenidos en la medición del año 2020.

La relevancia del presente estudio para la educación colombiana se sustenta en el hecho de la presencia de varias reglamentaciones en las políticas educativas que establecen la meta de lograr el fomento de creatividad en los estudiantes. Aunque en la Ley 115 del año 1994 la creatividad ya estaba incluida dentro de los objetivos de la formación básica, la Ley 1014 de enero 26 de 2006 sobre el fomento de la cultura del emprendimiento en el país, pone la creatividad en un lugar especial en cuanto a su obligatoriedad como un fin formativo en todo el sistema educativo. En su artículo 13, se hace un especial énfasis en la explicitación de la innovación y la creatividad como fines formativos obligatorios en todos los niveles desde el preescolar hasta la educación superior. Estos planteamientos ofrecen especiales exigencias frente a la educación, aumentan la necesidad de crear nuevas estrategias de enseñanza y herramientas didácticas dirigidas a potenciar la creatividad en los estudiantes.

En concordancia con lo expuesto, los objetivos del presente estudio se orientaron a indagar por la creatividad en una muestra de los estudiantes del bachillerato y su relación con las variables socioeducativas como género y estrato socioeconómico de los estudiantes, tipo de colegio, modelo pedagógico y puntajes académicos en las pruebas de Estado.

Se espera que los hallazgos de este estudio puedan aportarle a una mejor comprensión de aspectos relevantes y que deben tenerse en cuenta a la hora de construir estrategias educativas orientadas al fomento de la capacidad creativa en la educación.

Metodología

El estudio llevado a cabo fue de enfoque cuantitativo, no experimental y nivel descriptivo-correlacional. La población del estudio representa los estudiantes de cuatro colegios públicos y cinco privados de Medellín que sustentan diferentes modelos pedagógicos. La escogencia de colegios se supeditó a la participación voluntaria en el estudio. En cada colegio, se realizó un muestreo aleatorio de estudiantes a nivel de bachillerato. En total, la muestra se compone de 970 estudiantes. Para la selección de la muestra, se emplearon los siguientes criterios de exclusión: contar con el tiempo de permanencia menor a cinco años en la institución educativa actual y ser identificado como alumno con necesidades específicas de apoyo educativo. La edad promedio de estudiante fue de M 14,7 (DT 1,6), mínimo 12 y máximo 18 años. Los estratos predominantes fueron 2 y 3; 46,4% de participantes fueron de género femenino y 53,6% de género masculino; 48,5% de los estudiantes correspondían a colegios públicos y 51,5% a privados; 44,5% pertenecían a los colegios con modelo tradicional de enseñanza y 55,5% a los colegios con el modelo de enseñanza alternativo al tradicional.

Para la medición de la creatividad se utilizó el test PIC-J de Artola *et al.* (2008). Este consta de cuatro juegos (tareas), tres de las cuales miden creatividad narrativa y el cuarto la creatividad figurativa o gráfica. Como resultado de calificación de cuatro tareas se obtienen los puntajes de creatividad total, compuesto, a su vez, de puntajes en creatividad narrativa y creatividad gráfica. El puntaje de creatividad narrativa se compone de puntajes en fluidez narrativa, flexibilidad narrativa y originalidad narrativa; el puntaje en creatividad gráfica se compone de puntajes en originalidad gráfica, elaboración, relación entre lo gráfico y verbal (título) y reestructuración perceptiva (detalles especiales). La prueba obtuvo un alfa de Cronbach de 0,85, y se realizó un análisis factorial exploratorio que mostró la presencia de dos factores con la varianza explicada de 53,77% (Artola *et al.*, 2008).

Inicialmente, se seleccionaron de treinta colegios con diferentes propuestas pedagógicas presentes en la ciudad, de los cuales solo nueve accedieron a la participación en el estudio; en cada colegio, se solicitó la participación de grupos desde el 7.º hasta el 11.º de bachillerato, con el fin de contar con una muestra de varias edades; finalmente, se implementó el

instrumento a los estudiantes que cumplieron los criterios de inclusión. La implementación de esta se realizó en las instalaciones de cada colegio de forma grupal en los horarios establecidos previamente por cada institución educativa, con una duración aproximada de 45 minutos en cada sesión. La información correspondiente a los modelos pedagógicos y puntajes en pruebas estatales se recolectó mediante las reuniones con los directivos de cada colegio.

En el estudio se tuvieron en cuenta las normas administrativas, científicas, técnicas y aspectos éticos estipulados en la Resolución 8430 del Ministerio de Salud de Colombia y el Código Deontológico del Psicólogo (Congreso de la República de Colombia, 2006). La participación en la presente investigación no causa ningún prejuicio, siendo este estudio de riesgo mínimo. Todos los participantes se informaron sobre sus procedimientos y objetivos, y se firmó el consentimiento informado con los acudientes. Los procedimientos éticos correspondientes fueron aprobados por el comité de bioética de la institución universitaria financiadora del proyecto.

El análisis de datos se realizó mediante el programa *SPSS* (versión 23). La prueba de distribución de variables del estudio (Kolmogorov-Smirnov) indicó la distribución no paramétrica para todas las variables. Se utilizó la estadística descriptiva para identificar las medias de puntuaciones obtenidas en cada variable, con el fin de estimar el nivel general del desempeño de los sujetos de la muestra en cuanto a la puntuación general y sus indicadores constitutivos. En esta estimación, se utilizó el cálculo de puntuación *Z*. Para el análisis comparativo intergrupo se utilizó la *U* de Mann-Whitney para dos muestras independientes, y la prueba de Kruskal-Wallis, para tres o más grupos. Para la comparación entre colegios según el puntaje académico obtenido en las pruebas de Estado, los colegios de la muestra se dividieron en dos grupos (alto y bajo puntaje), empleado como punto de referencia para esta división el cálculo de media en puntajes obtenidos por todos los colegios a nivel nacional. Para identificar las variables que afectan el desempeño en creatividad, se utilizó el modelo de regresión logística binaria. Para este fin, se recategorizó la variable de creatividad en la variable cualitativa de creatividad alta (0: con puntuaciones entre 53 y 196) y baja creatividad (1: con puntuaciones entre 0 y 52). Para determinar qué variables entraban en el modelo, se utilizó el criterio de Hosmer-Lemeshow (valor $p < 0,25$).

Resultados

Los resultados indican un nivel bajo de puntajes en creatividad total y en sus subcomponentes. La puntuación Z para el puntaje de creatividad total muestra un valor de -1,54, lo cual refleja una puntuación considerablemente menor al respecto de la población de referencia. En este aspecto, la creatividad narrativa arrojó puntajes más bajos que la gráfica. A su vez, la flexibilidad narrativa fue el subcomponente que mostró menores puntajes.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos de la muestra total por edades

	M (DT)	Puntuación Z
Creatividad total	53,6 (32,3)	-1,54
Creatividad narrativa	47 (30, 2)	-1,52
Creatividad gráfica	6,52 (4,1)	-0,53
Fluidez narrativa	24,2 (16,1)	-1,34
Flexibilidad narrativa	14,6 (7,2)	-2,12
Originalidad narrativa	8,7 (8,1)	-1,36
Originalidad gráfica	4 (2)	-0,18
Elaboración	1 (1,4)	-0,30
Relación entre lo gráfico y verbal	1,4 (1,2)	-0,52
Reestructuración perceptual	0,08 (,2)	-0,43

La comparación entre los colegios en puntajes en la creatividad total y sus subcomponentes indican la presencia de diferencias significativas en los puntajes en todos los componentes de creatividad evaluados, excepto en la reestructuración perceptual.

Tabla 2
Comparación entre los colegios en puntajes de creatividad y sus subcomponentes

Variable	Colegio N1		Colegio N2		Colegio N3		Colegio N4		Colegio N5		Colegio N6		Colegio N7		Colegio N8		Colegio N9		Kruskal-Wallis	Valor p
	Me (ni)	Me (ni)	Me (ni)	Me (ni)	Me (ni)	Me (ni)	Me (ni)	Me (ni)	Me (ni)	Me (ni)	Me (ni)	Me (ni)	Me (ni)	Me (ni)	Me (ni)	Me (ni)	Me (ni)	Me (ni)		
Creatividad total	38 (21)	40,5 (30)	34 (19)	32 (17)	70 (50)	51 (40)	23 (25)	62 (40)	86 (48)	255,496	0,000									
Creatividad narrativa	32 (20)	31 (26)	29,5 (18)	26,5 (12)	64 (46)	46 (35)	19 (25)	53 (40)	75,5 (45)	243,643	0,000									
Creatividad gráfica	6 (6)	5 (6)	4 (3)	4 (4)	7 (5)	7 (6)	5 (4)	9 (4)	9 (7)	100,483	0,000									
Fluidez narrativa	16 (10)	17 (12)	14,5 (9)	12 (6)	32 (22)	22 (22)	9 (13)	23 (17)	35,5 (26)	234,582	0,000									
Flexibilidad narrativa	12 (6)	12 (7)	11 (6)	10 (5)	19 (11)	15 (9)	8 (9)	18 (11)	21 (11)	223,782	0,000									
Originalidad narrativa	5 (5)	4 (7)	3,5 (4)	4 (3)	12 (15)	8 (7)	1 (5)	9 (10)	16,5 (12)	225,195	0,000									
Originalidad gráfica	4 (2)	4 (4)	4 (3)	3 (2)	4 (2)	4 (3)	4 (2)	5 (3)	5 (4)	42,572	0,000									
Elaboración	0 (1)	0 (2)	0 (0)	0 (1)	2 (3)	0 (1)	0 (0)	1 (2)	1 (2)	79,392	0,000									
Relación entre lo gráfico y verbal	0 (2)	0 (1)	0 (1)	0 (0)	1 (3)	2 (3)	0 (1)	2 (2)	3 (4)	142,52	0,000									
Reestructuración perceptual	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	7,151	0,520									

Nota: se empleó la mediana y rango intercuartil Me (ni), debido a que la distribución de variables no es normal.

En cuanto a la variable de género, en la muestra del estudio no se observaron diferencias significativas en puntajes de creatividad.

Tabla 3

Comparación de la creatividad y sus subcomponentes por género

Variables	Masculino Me (r _i)	Femenino Me (r _i)	U de Mann Whitney	Valor p
Creatividad total	41 (35)	42 (39)	45458,500	0,061
Creatividad narrativa	35 (34)	37 (36)	46346,000	0,056
Creatividad gráfica	5 (5)	6 (6)	42323,500	0,072
Fluidez narrativa	17 (18)	18 (19)	48391,500	0,063
Flexibilidad narrativa	12(9)	13 (9)	44810,500	0,071
Originalidad narrativa	5 (8)	6 (9)	44750,500	0,069
Originalidad gráfica	4 (3)	5 (3)	42992,500	0,089
Elaboración	0,0 (2)	0,0 (2)	51994,000	0,191
Relación entre lo gráfico y verbal	.9 (2)	1 (3)	44602,000	0,189
Reestructuración perceptual	0(0)	0(0)	54250,500	0,150

Nota: se empleó la mediana y rango intercuartil Me (r_i), debido a que la distribución de variables no es normal.

Se observaron diferencias significativas en creatividad entre colegios públicos y privados, a favor de colegios privados, exceptuando la reestructuración perceptual.

Tabla 4

Comparación de creatividad y sus subcomponentes según colegios públicos y privados

Variables	Públicos Me (r _i)	Privados Me (r _i)	U de Mann Whitney	Valor p
Creatividad total	35 (20)	62 (47)	24811,000	0,000
Creatividad narrativa	30 (18)	55 (43)	25688,000	0,000
Creatividad gráfica	5 (4)	7 (6)	35809,500	0,000
Fluidez narrativa	15 (8)	27 (23)	26777,000	0,000
Flexibilidad narrativa	11 (6)	17 (11)	27307,500	0,000
Originalidad narrativa	4 (4)	10 (12)	26619,000	0,000
Originalidad gráfica	4 (3)	6 (3)	45222,500	0,000
Elaboración	0 (1)	1 (2)	43754,500	0,000
Relación entre lo gráfico y verbal	0 (1)	2 (3)	33181,500	0,000
Reestructuración perceptual	0 (0)	0 (0)	54294,500	0,107

Nota: se empleó la mediana y rango intercuartil Me (r_i), debido a que la distribución de variables no es normal.

La comparación entre colegios con modelo pedagógico tradicional y alternativo (diferente a tradicional) arrojó la presencia de diferencias significativas en creatividad total en creatividad narrativa (fluidez, flexibilidad y originalidad narrativa) y elaboración, a favor de colegios con modelo pedagógico alternativo. No se presentaron diferencias en creatividad gráfica, originalidad gráfica, relación entre lo gráfico y verbal y reestructuración perceptual.

Tabla 5

Comparación entre colegios con modelo pedagógico tradicional y alternativo

Variables	Tradicional Me (R _i)	Alternativo Me (R _i)	U de Mann Whitney	Valor p
Creatividad total	40 (29)	49 (45)	44063,500	0,000
Creatividad narrativa	33 (25)	42,5 (42)	43584,500	0,000
Creatividad gráfica	6 (6)	6 (5)	51773,000	0,141
Fluidez narrativa	17 (12)	21 (23)	44195,500	0,000
Flexibilidad narrativa	12 (8)	14 (11)	45662,500	0,000
Originalidad narrativa	4,5 (6)	7 (11)	41516,000	0,000
Originalidad gráfica	4 (2)	4 (2)	52948,500	0,314
Elaboración	0 (1)	0 (2)	47873,500	0,001
Relación entre lo gráfico y verbal	0 (2)	1 (3)	49686,500	0,012
Reestructuración perceptual	0 (0)	0 (0)	55303,000	0,909

Nota: se empleó la mediana y rango intercuartil Me (R_i), debido a que la distribución de variables no es normal.

Se identificó la diferencia significativa estadísticamente en creatividad y sus subcomponentes según estratos socioeconómicos, la cual arrojó mayores puntajes en los estudiantes pertenecientes a niveles socioeconómicos más altos, excepto en elaboración y reestructuración perceptual.

Tabla 6

Comparación de creatividad y sus subcomponentes según estratos socioeconómicos

Variable	Estrato 1 y 2 Me (R _i)	Estrato 3 y 4 Me (R _i)	Estrato 5 y 6 Me (R _i)	Kruskal- Wallis	Valor p
Creatividad total	40 (32)	42 (35)	60 (50)	19,766	0,000
Creatividad narrativa	33 (31)	36 (34)	49 (46)	16,019	0,000
Creatividad gráfica	6 (6)	5 (6)	8 (6)	27,666	0,000

Variable	Estrato 1 y 2 Me (Ri)	Estrato 3 y 4 Me (Ri)	Estrato 5 y 6 Me (Ri)	Kruskal- Wallis	Valor p
Fluidez narrativa	17 (16)	19 (16)	23 (23)	10,961	0,004
Flexibilidad narrativa	12 (8)	13 (7)	16 (12)	17,871	0,000
Originalidad narrativa	5 (8)	5 (8)	9 (14)	20,339	0,000
Originalidad gráfica	4 (2)	4 (3)	5 (3)	15,889	0,000
Elaboración	0 (2)	0 (2)	0 (2)	1,173	0,556
Relación entre lo gráfico y verbal	0 (2)	0 (2)	2 (3)	60,847	0,000
Reestructuración perceptual	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0,222	0,895

Nota: se empleó la mediana y rango intercuartil Me (Ri), debido a que la distribución de variables no es normal.

Se identificó la diferencia significativa en creatividad total y en sus subcomponentes, excepto en la reestructuración perceptual, entre los colegios con alto y bajo puntaje en pruebas de Estado.

Tabla 7

Diferencias en la creatividad y sus subcomponentes según el puntaje académico en pruebas de Estado

Variables	Puntaje alto Me (Ri)	Puntaje bajo Me (Ri)	U de Mann Whitney	Valor p
Creatividad total	66 (45)	34 (20)	18533,000	0,000
Creatividad narrativa	59 (44)	29 (19)	19471,000	0,000
Creatividad gráfica	7 (5)	5 (5)	33320,500	0,000
Fluidez narrativa	29 (22)	14 (9)	20822,000	0,000
Flexibilidad narrativa	18 (10)	11 (6)	21212,000	0,000
Originalidad narrativa	11 (13)	4 (5)	20392,000	0,000
Originalidad gráfica	4 (3)	4 (3)	44283,500	0,000
Elaboración	1 (2)	0 (1)	41161,500	0,000
Relación entre lo gráfico y verbal	2 (3)	0 (1)	30299,500	0,000
Reestructuración perceptual	0 (0)	0 (0)	53511,500	0,039

Nota: se empleó la mediana y rango intercuartil Me (Ri), debido a que la distribución de variables no es normal.

El modelo de regresión logística binaria indicó que el tipo de colegio predice los puntajes en creatividad. Estudiar en un colegio público se identifica como factor de riesgo, y aumenta siete veces la probabilidad de tener puntajes bajos en creatividad.

Tabla 8

Regresión logística para variables tipo de colegio y creatividad

		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95% para Exp(B)	
								Inferior	Superior
Paso 1	Tipo	2,040	,187	119,146	1	0,000	7,687	5,330	11,088
	Constante	-,381	,110	12,099	1	0,001	,683		

Igualmente, el estrato socioeconómico aparece como factor de riesgo: a menor estrato, mayor probabilidad de tener bajos puntajes en creatividad.

Tabla 9

Regresión logística para variables estrato socioeconómico y creatividad

		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95% para Exp(B)	
								Inferior	Superior
Paso 1	Estrato			17,361	2	0,000			
	Estrato nueva	0,856	0,223	14,722	1	0,000	2,355	1,520	3,647
	Estrato nueva	0,775	0,210	13,668	1	0,000	2,171	1,439	3,275
	Constante	-0,163	0,173	0,894	1	0,344	0,849		

Sin embargo, ajustado con el tipo de colegio público o privado, la variable de estrato deja de ser significativa, lo cual muestra que la creatividad depende más del tipo de colegio que del estrato socioeconómico del cual proviene el estudiante.

Tabla 10

Regresión logística para la creatividad ajustada por estrato y tipo de colegio

		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95% para Exp(B)	
								Inferior	Superior
Paso 1	Estrato nueva			2,792	2	0,248			
	Estrato nueva	-0,418	0,261	2,575	1	0,109	0,658	0,395	1,097
	Estrato nueva	-0,330	0,237	1,926	1	0,165	0,719	0,452	1,146
	Tipo	2,192	0,209	109,931	1	0,000	8,951	5,942	13,483
	Constante	-0,163	0,173	0,894	1	0,344	0,849		

Igualmente, se observó que el modelo pedagógico por sí solo actúa como un factor de riesgo: modelo tradicional aumenta dos veces la probabilidad de tener bajos puntajes en creatividad.

Tabla 11

Regresión logística para variable modelo pedagógico y creatividad

		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95 % para Exp(B)	
								Inferior	Superior
Paso 1	Modelo pedagógico	0,741	0,165	20,189	1	0,000	2,097	1,518	2,897
	Constante	0,162	0,104	2,414	1	0,120	1,175		

Sin embargo, ajustado con el tipo de colegio, el modelo pedagógico tradicional pasa a ser un factor protector: disminuye la probabilidad de tener baja creatividad en un 43 %.

Tabla 12

Regresión logística para creatividad ajustada por modelo pedagógico y tipo de colegio

		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95 % para Exp(B)	
								Inferior	Superior
Paso 1	Tipo	2,365	0,239	97,644	1	0,000	10,643	6,658	17,013
	Modelo pedagógico	-0,554	0,234	5,591	1	0,018	0,575	0,363	0,910
	Constante	-0,286	0,116	6,011	1	0,014	0,752		

En cuanto al puntaje de colegio en pruebas Saber de Estado, este aparece como un factor de riesgo: bajo puntaje incrementa la probabilidad de tener bajos puntajes en creatividad 10 veces.

Tabla 13

Regresión logística para variable puntaje académico y creatividad

		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95 % para Exp(B)	
								Inferior	Superior
Paso 1	Puntaje académico	2,316	0,188	151,666	1	0,000	10,136	7,011	14,654
	Constante	-0,621	0,119	27,107	1	0,000	0,537		

Además, cuando se ajusta el tipo de colegio con el puntaje académico, el tipo de colegio deja de ser significativo, e incrementa al mismo tiempo el puntaje académico bajo como factor de riesgo para una baja creatividad.

Tabla 14

Regresión logística para creatividad ajustada por puntaje académico y tipo de colegio

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95 % para Exp(B)	
							Inferior	Superior
Puntaje académico	2,701	0,544	24,683	1	0,000	14,889	5,131	43,208
Paso 1 Tipo	-0,421	0,551	0,583	1	0,445	0,656	0,223	1,934
Constante	-0,621	0,119	27,107	1	0,000	0,537		

Igualmente, cuando el puntaje académico se ajusta con el modelo pedagógico, el modelo pedagógico deja de ser significativo y el puntaje académico aumenta la probabilidad de tener baja creatividad.

Tabla 15

Regresión logística para variable creatividad ajustada con puntaje académico y modelo pedagógico

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95 % para Exp(B)	
							Inferior	Superior
Modelo pedagógico	-0,434	0,226	3,698	1	0,054	0,648	0,417	1,008
Paso 1 Puntaje académico	2,532	0,225	126,803	1	0,000	12,580	8,096	19,547
Constante	-0,539	0,126	18,264	1	0,000	0,583		

Si se consideran las cuatro variables (puntaje académico, modelo pedagógico, tipo de colegio y estrato socioeconómico), se observa que el modelo pedagógico (tradicional) aparece como factor protector, puntaje académico bajo sigue siendo factor de riesgo y tipo de colegio y estrato dejan de ser variables significativas.

Tabla 16

Regresión logística para variables puntaje académico, modelo pedagógico, tipo de colegio y estrato

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95 % para Exp(B)	
							Inferior	Superior
Modelo pedagógico	-0,541	0,250	4,688	1	0,030	0,582	0,356	0,950
Paso 1 Puntaje académico	2,463	0,555	19,673	1	0,000	11,746	3,955	34,886
Tipo	0,334	0,649	0,265	1	0,607	1,397	0,391	4,988
Estrato	-0,386	0,248	2,422	1	0,120	0,680	0,418	1,105
Constante	-0,353	0,174	4,132	1	0,042	0,702		

Discusión de resultados

El presente estudio se orientó a describir la creatividad en una muestra de los estudiantes colombianos del bachillerato, y su relación con las variables socioeducativas género y estrato socioeconómico de los estudiantes, tipo de colegio, modelo pedagógico y puntajes académicos en las pruebas de Estado, con el fin de identificar cuál de estas variables predice la creatividad en la muestra del estudio, en su actuación individual y en la combinación de variables, tal como ocurre en situación de la vida real.

En primer lugar, vale resaltar que los resultados de los puntajes generales en creatividad mostraron un valor considerablemente más bajo que en la población de referencia, sobre todo en la creatividad narrativa, y la flexibilidad narrativa es la más afectada. Este dato corrobora las afirmaciones realizadas sobre la baja creatividad en estudiantes colombianos, que se reflejan en los resultados de las pruebas PISA (Durán, 2014).

Lo anterior puede ser consecuencia de varios factores, entre los cuales cabe resaltar las deficiencias en la educación colombiana (Betancourt, 2013; Gossaín, 2014; Hernández, 2019), relacionadas con metodología rígida, falta de recursos educativos, orientación a un aprendizaje memorístico, entre otros, lo cual, sumado a los aspectos culturales de los adolescentes contemporáneos con escasos intereses académicos y poco esfuerzo mental respecto a la lectura, se refleja en un bajo nivel de comprensión lectora (Gordillo y Flórez, 2009; Durango Herazo, 2017; Nanda y Azmy, 2020). Estas dificultades que cada vez son más comunes en estudiantes de bachillerato, podrían ser uno de los aspectos que se relacionan con puntajes bajos en flexibilidad narrativa de estudiantes colombianos.

Otro de los aspectos relacionados con puntajes más bajos en creatividad, en comparación con la población española, podría ser el nivel del desarrollo económico del país combinado con las condiciones climáticas, tal como planean Van de Vliert y Murray (2018), lo cual indica que las mayores demandas térmicas, principalmente el estrés por frío y el estrés por calor secundario, dificultan la creatividad en las poblaciones más pobres, pero promueven la creatividad en las poblaciones más ricas. En este aspecto, Colombia es un país que cumple condiciones que llevan a limitar la creatividad: localizarse en la zona ecuatorial y ser un país con recursos económicos más limitados que España.

Igualmente, el aspecto de mentalidad social (Richter y Kruglanski, 2004) podría ser un factor que contribuye en los resultados obtenidos en el estudio. En un estudio realizado en 55 naciones, sobre algunos factores que contribuyen a la satisfacción vital de personas, se encontró que Colombia pertenece a los países de cultura colectivista y que para los colombianos el colectivismo vertical o conformidad esta positivamente correlacionado

con la satisfacción de vida (Diener *et al.*, 1995). Es un aspecto interesante que refleja la mentalidad cultural en la que se valora el conformismo, lo cual puede repercutir de forma significativa en el fomento del pensamiento creativo e innovador, siendo este último una característica contraria al pensamiento conformista, el cual se fomenta en los niños y adolescentes en la educación y ambientes familiares desde las edades tempranas.

La diferencia significativa entre los colegios de la muestra en los puntajes de todos los componentes de creatividad evaluados (fluidez narrativa, originalidad narrativa, originalidad gráfica, elaboración, relación entre lo gráfico y verbal), excepto en la reestructuración perceptual, indica que los factores relacionados con ambientes educativos pueden tener incidencia en su respectivo fomento.

El hecho de que la variable de la reestructuración perceptual no presentó diferencias entre colegios, podría relacionarse con su mayor dependencia de factores genéticos y no ambientales, siendo esta habilidad de representación espacial-dimensional que permite visualizar y realizar dibujos mediante unión de varios elementos, rotaciones o inversiones inusuales, expansiones de imágenes, entre otros, determinada en mayor medida por la destreza innata del procesamiento de información visual. En este orden de ideas, autores indican que el procesamiento visoespacial es el nivel más alto de procesamiento visual cortical y requiere un funcionamiento adecuado de la corteza parietal (Corsi, 2004), cuyo desarrollo probablemente puede estar relacionado con factores genéticos, como en el caso de Einstein, quien contaba con un manejo superior de esta habilidad y un mayor desarrollo del área parietal del cerebro (Galaburda, 1999). Recientes estudios sobre la estructura cerebral revelaron que los hombres cuentan con un área 10% mayor de la superficie del lóbulo parietal, lo cual les proporciona una pequeña ventaja en la realización de tareas de rotación espacial, dato que posiblemente está a favor de las influencias biológicas en el manejo de esta habilidad (Koscik *et al.*, 2009). Por otro lado, igualmente, podría asociarse con el hecho de que las influencias educativas no se orientan, en su mayoría, al fomento de esta habilidad de representación y razonamiento espacial, tal como resaltan algunos autores (Morales, 2012), lo cual explica su bajo manejo en la totalidad de la población estudiada.

Los resultados del estudio no muestran la presencia de diferencias significativas en creatividad según el género. En cuanto a los estudios que han explorado la diferencia de sexo en el desempeño en las pruebas de creatividad, existen posiciones divididas: algunos indican que el género masculino tiene un mejor desempeño en la generación de hipótesis creativas de forma interdisciplinar en ciencias (Esparza *et al.*, 2015); otros reportan diferencias en las puntuaciones de creatividad a favor del género femenino (Dudek y Runco, 1993; Limiñana *et al.*, 2010; Garín *et al.*, 2016; Chiecher *et al.*, 2018); también hay posturas que afirman que el género

no presenta efecto significativo en creatividad (Espinosa, 2005; Escortell, 2013; Belmonte Lillo y Parodi, 2017; Ramírez *et al.*, 2019; Bano *et al.*, 2021). Vale considerar que estas contradicciones podrían relacionarse con las diferencias en las características de los participantes de los estudios y los instrumentos empleados.

La presencia de una diferencia significativa en puntajes de la creatividad, según la variable de nivel socioeconómico a favor de estratos más altos, puede estar relacionada con el hecho de que las familias con recursos económicos mayores cuentan con diferentes alternativas de formación de sus hijos en artes, música, deporte, idiomas, entre otros, produciéndose el efecto diferenciador de los estratos más pobres. Aunque los estudios que han analizado este aspecto no son muchos, los autores en general indican la presencia de correlación positiva y significativa entre el estado económico familiar y la creatividad (Lichtenwalner y Maxwell, 1969; Dudek y Runco, 1993; Parsasirat, Montazeri *et al.*, 2013; Acar *et al.*, 2022). Un estudio realizado en India muestra que los niños con bajo nivel socioeconómico logran bajos niveles de fluidez verbal, flexibilidad, originalidad verbal y gráfica y elaboración, en comparación con los niños de estratos medio y alto (Singh, 2016).

En cuanto al factor de tipo de colegio, los hallazgos indican la diferencia significativa en los puntajes de creatividad a favor de colegios privados. En este aspecto, algunos autores afirman que existen desigualdades entre las condiciones de educación pública y privada (Ocampo y Foronda, 2008), lo cual actúa al mismo tiempo como un mecanismo de mantenimiento de desigualdad social fomentando mejores ingresos en familias de condiciones socioeconómicas más altas, que ofrecen una educación privada a sus hijos. Entre los aspectos que le permiten a la educación privada lograr mayor eficiencia e influir positivamente en el desempeño y desarrollo de los estudiantes, se resaltan, por ejemplo, experiencia y formación de docentes, remuneración y motivación docente, menor número de alumnos por docente, mejor dotación tecnológica, entre otros (Vera, 1999). Un dato hallado en el estudio de Vera (1999) en Bolivia, que también se observa en la práctica educativa en Colombia, revela el hecho de que la experiencia (el tiempo de desempeño en educación) docente en colegios públicos se relaciona con peores resultados en estudiantes, lo cual es lo contrario en colegios privados. Este resultado se relaciona con el sistema de incentivos y remuneración en ambos sistemas, lo cual lleva a una mayor motivación y mejores resultados en colegios privados. Por ejemplo, los resultados del estudio de Fidana y Oztürka (2015) muestran que los docentes de las escuelas privadas informan que tienen una motivación más intrínseca y son más creativos que los maestros de las escuelas públicas, lo cual podría relacionarse, igualmente, con el empleo de estrategias pedagógicas más diversas y creativas.

En este aspecto, se encontró la diferencia significativa en puntajes de creatividad verbal a favor de los colegios que emplean los modelos pedagógicos alternativos. Aunque no hay estudios que relacionen la variable del modelo pedagógico, como tal, y la creatividad de los estudiantes, existen estudios que han analizado, por ejemplo, la incidencia de algún tipo de entrenamiento de los docentes en las estrategias pedagógicas relacionadas con la enseñanza creativa en la creatividad de estudiantes (Mena *et al.*, 2005; Klimenko, 2010; Cuevas, 2014). Igualmente, autores indican que la enseñanza tradicional orientada en su mayor parte a fomentar procesos de memorización sin participación de pensamiento reflexivo no favorece a la creatividad (Prieto *et al.*, 2003; Szmids y Majewska Owczarek 2020).

Las diferencias en la creatividad verbal identificadas en el presente estudio pueden estar relacionadas con un mayor fomento de las habilidades cognitivas relacionadas con las competencias lectoras, el bagaje conceptual y bilingüismo en los modelos pedagógicos alternativos. En este aspecto, los autores relacionan la creatividad con la aptitud lingüística y manejo de plurilingüismo (Limiñana *et al.*, 2010; De Prada Creo *et al.*, 2021).

Por último, se identificó la diferencia significativa en puntaje de la creatividad a favor de los colegios con mejores resultados académicos. En este aspecto, autores indican que mayor creatividad está asociada con un mejor rendimiento académico (Martínez, 2013; Pérez Fabello y Campos, 2007; Angelino y Benítez, 2017), resaltando la creatividad verbal como la más relevante (Garaigordobil y Torres, 1996; Krum, 2004). Igualmente, hay otros estudios que afirman que no existe relación entre estas dos variables (Miranda *et al.*, 2012; Alonso *et al.*, 2015; Díaz *et al.*, 2016; Castañeda *et al.*, 2017; Cárdenas *et al.*, 2018; Bano *et al.*, 2021).

Todas las variables del estudio (excepto el género), además de mostrar asociación con la creatividad, fueron identificadas como variables predictoras de esta. En este aspecto, estudiar en el colegio público incrementa la posibilidad de tener baja creatividad; a menor estrato socioeconómico, se presenta mayor probabilidad de tener baja creatividad; el modelo tradicional aumenta dos veces la probabilidad de tener baja creatividad y el bajo puntaje académico incrementa diez veces la probabilidad de tener baja creatividad.

Sin embargo, considerando la actuación conjunta de estos factores, tal como se presenta en la situación educativa real, se observan cambios en el efecto producido por cada variable en la creatividad.

En este orden de ideas, si la variable de estrato socioeconómico se ajusta con el tipo de colegio, deja de ser significativa, lo cual muestra que la creatividad se explica más por el tipo de colegio donde se estudia (público o privado) que por el estrato socioeconómico del cual proviene el estudiante.

El modelo tradicional ajustado con la variable tipo de colegio deja de ser factor de riesgo para baja creatividad, y pasa a ser factor protector en condiciones de educación pública. Este dato es interesante, pues muestra que no puede considerarse el modelo tradicional como algo negativo de forma absoluta, sino que en ciertas condiciones permite contrarrestar otras deficiencias propias de la educación pública e incidir positivamente en la creatividad en estudiantes.

Si las variables tipo de colegio y modelo pedagógico se ajustan con el puntaje académico, se evidencia que el tipo de colegio y el modelo dejan de ser significativas, incrementando la incidencia del puntaje bajo como factor de riesgo, lo cual identifica la variable de puntaje académico como la variable más relevante para explicar la creatividad.

Si se consideran las cuatro variables juntas (puntaje académico, modelo pedagógico, tipo de colegio y estrato socioeconómico), se observa que el tipo de colegio y estrato dejan de ser significativos, el modelo pedagógico (tradicional) pasa a ser el factor protector y puntaje académico bajo sigue siendo un factor de riesgo.

Estos hallazgos permiten comprender que el proceso educativo es una particular combinación de factores cuya concurrencia conjunta puede modificar el efecto que obtienen por separado. El hecho de que el rendimiento académico emerge como un elemento de mayor relevancia y, además, el factor que potencia el efecto del modelo pedagógico tradicional en el fomento de creatividad en condiciones de educación pública dirige la atención hacia la necesidad de analizar los aspectos subyacentes al proceso de aprendizaje, que podrían estar relacionados con el rendimiento académico y con el fomento del pensamiento creativo, actuando como un elemento común y determinante de ambos. En este aspecto, podría ser, por ejemplo, el funcionamiento ejecutivo, ya que múltiples estudios han demostrado su incidencia positiva en el rendimiento académico (Stelzer y Cervigni, 2011; López, 2013; Reyes *et al.*, 2015; Fonseca *et al.*, 2016; Cortés Pascual *et al.*, 2019; Porto *et al.*, 2021) y en la creatividad (Sánchez, 2019; Krumm *et al.*, 2020; Cancer *et al.*, 2022).

Conclusiones

El presente estudio permitió identificar que las variables estrato socioeconómico, tipo de colegio (público/privado), modelo pedagógico (tradicional/alternativo) y el puntaje del colegio en pruebas académicas tienen relación con la creatividad en los estudiantes. En este aspecto, las variables anteriores, tomadas por separado, actúan como predictores de la creatividad, en la que estrato socioeconómico bajo, colegio público, modelo tradicional y puntaje bajo incrementan el riesgo de ser baja. Sin

embargo, si se considera su actuación conjunta, lo cual es más propio de escenarios educativos reales, emergen algunos datos interesantes, como la mayor incidencia en la creatividad del tipo de colegio y del modelo pedagógico empleado en la institución educativa, en comparación con el estrato socioeconómico del cual proviene el estudiante. Y, además, como factor de mayor importancia emerge el puntaje académico como predictor de creatividad. En este aspecto, el modelo pedagógico tradicional, comúnmente descalificado por los autores como un modelo no favorecedor de creatividad, se convierte en un factor protector para esta, siempre y cuando logra un alto puntaje académico. Estos datos orientan la atención hacia dos aspectos relevantes que pueden aclarar la incidencia de la variable del puntaje académico en creatividad de los estudiantes: el funcionamiento ejecutivo como un conjunto de habilidades cognitivas que soportan el proceso de aprendizaje y permiten el logro de resultados eficientes, y las características de las prácticas docentes en los colegios de la muestra, como aspecto relevante a la hora de llevar a cabo las estrategias de mediación cognitiva y emocional-motivacional que les permiten a los estudiantes lograr el fomento de las habilidades psíquicas que permiten un proceso de aprendizaje exitoso.

Limitaciones del estudio

El estudio actual cuenta con limitaciones relacionadas con el tamaño de la muestra de los colegios participantes. El acceso a las instituciones educativas, sobre todo privadas, es difícil debido al hermetismo de estas. Sería importante ampliar la muestra de colegios que incluyan propuestas pedagógicas de mayor diversidad, y extender el muestreo a otros países con el fin de contar con datos interculturales y abonar el terreno para intercambios educativos de experiencias exitosas.

Por otro lado, a partir de los hallazgos del presente estudio se recomienda realizar estudios orientados, por un lado, a indagar la relación entre los aspectos lingüísticos y la creatividad, siendo la creatividad narrativa más afectada en la muestra de estudiantes colombianos; y profundizar en la indagación de los aspectos de las prácticas de enseñanza relevantes para el fomento de habilidades cognitivas que no solo permiten lograr un buen rendimiento académico, sino también desarrollar el pensamiento creativo.

Referencias

- Acar, S., Tadik, H., Uysal, R., Myers, D. y Inetas, B. (2022). Socio-economic status and creativity: A meta-analysis. *The Journal of Creative Behaviour*, 56(4), 1-25. <https://doi.org/10.1002/jocb.568>

- Angelino, B. y Benítez, M. (2017). *Creatividad y rendimiento académico, en niños de 7 a 8 años* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Argentina], Facultad "Teresa de Ávila". <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/creatividad-rendimiento-academico-angelino.pdf>
- Alonso, R., Martínez Monteagudo, M. y Martín Lobo, P. (2015). Creatividad, atención y rendimiento académico en alumnado de conservatorio profesional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 473-482. <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/32>
- Artola, T., Barraca, J., Martín Azañedo, C., Mosteiro, P., Ancillo, I. y Poveda, B. (2008). *PI-CJ. Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes*. TEA Ediciones.
- Bano, Sh., Din, M. y Jabeen, M., (2021). Relationship of creativity and academic performance of students at undergraduate level. *Pakistan Social Sciences Review*, 5(2), 295-308. <https://pssr.org.pk/issues/v5/2/relationship-of-creativity-and-academic-performance-of-students-at-undergraduate-level.pdf>
- Barbachán, E., Pareja, L. y Huambachano, A. (2020). Niveles de creatividad y rendimiento académico en los estudiantes del área de metal mecánica de la Universidad Nacional de Educación de Perú. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 202-208. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100202&lng=es&tlng=es.
- Belmonte Lillo, V. y Parodi, A. (2017). Creatividad y adolescencia: diferencias según género, curso y nivel cognitivo. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 7(3), 177-188. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v7i3.205>
- Betancourt, C. (2013). La práctica docente y la realidad en el aula. *Revista Criterios*, 20(1), 101-118. <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios/article/view/371/300>
- Caballero, P. y Fernández, M. (2018). Creatividad y rendimiento académico: un estudio de caso con alumnos de 4.º curso de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(2), 77-95. <https://doi.org/10.35362/rie7823203>
- Cancer, A., Iannello, P., Salvi, C. y Antonietti, A. (2022). Executive functioning and divergent thinking predict creative problem-solving in young adults and elderlies. *Psychological Research*, (7), 388-396. <https://doi.org/10.1007/s00426-022-01678-8>
- Cárdenas, N., López-Fernández, V. y Arias-Castro, C. (2018). Análisis de la relación entre creatividad, atención y rendimiento escolar en niños y niñas de más de 9 años en Colombia. *Psicogente*, 21(39), 75-87. <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2823>

- Castañeda, E., López, V. y Ezquerro, A. (2017). Creatividad, atención, rendimiento académico e interacción grupal en el aula de secundaria. *Revista Científica sobre la Imaginación*, 2, 1-14. <http://hdl.handle.net/10481/44270>
- Castillo, M. y Gamboa, R. (2012). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 24(12), 55-69. <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n24/castillo>
- Castillo Vergara, M., Barrios, N., Jofré, L., Alvarez-Marin, A. y Acuña Opazo, C. (2018). Does socioeconomic status influence student creativity? *Thinking Skills and Creativity*, 29, 142-152. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.07.005>.
- Chiecher, A., Elisondo, R., Paoloni, P. y Donolo, D. (2018). Creatividad, género y rendimiento académico en ingresantes de ingeniería. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(24), 138-151. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2018.24.266>
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1090. "Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones"*. <http://www.sociedadescientificas.com/userfiles/file/LEYES/1090%2006.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994. "Por la cual se expide la Ley General de Educación"*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1014 de 2006. "De fomento a la cultura del emprendimiento"*. <https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ley-1014-2006.pdf>
- Cortés Pascual, A., Moyano Muñoz, N. y Quílez Robres, A. (2019). The relationship between executive functions and academic performance in primary education: Review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 1582. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01582>
- Corsi, M. (2004). *Aproximaciones a las neurociencias de la conducta*. Manual Moderno.
- Cuevas, S. (2014). Creatividad y modelos de enseñanza a través de la expresión corporal, en el ámbito de educación secundaria obligatoria. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 100-106. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4555018.pdf>
- Dai, D. Y., Tan, X., Marathe, D., Valtcheva, A., Pruzek, R. M. y Shen, J. (2012). Influences of social and educational environments on creativity during adolescence: Does SES matter? *Creativity Research Journal*, 24(2-3), 191-199. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.677338>

- De Prada Creo, E., Mareque, M. y Pino Juste, M. (2021). Deciphering the role of multilingualism in creativity at university: The influence of context. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 61(3), 995-1020. <https://doi.org/10.1515/iral-2020-0170>
- De Zubiría, J., Marlés, R. y Ramírez, A. (2003). *Prueba de creatividad: manual*. Instituto Alberto Merani.
- Díaz, C., Llamas, F. y López Fernández, V. (2016). Relación entre creatividad, inteligencias múltiples y rendimiento académico en alumnos de enseñanza media técnico profesional del área gráfica. Programa de intervención neuropsicológico utilizando las TIC. *Revista Academia y Virtualidad*, 9(2), 41-58. <https://doi.org/10.18359/ravi.1891>
- Diener, E., Diener, M. y Diener, C. (1995). Factor predicting the subjective wellbeing of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (5), 851-864. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7473035>
- Dudek, S. Z. y Runco, M. A. (1993). Cumulative and proximal influences on the social environment and children's creative potential. *The Journal of Genetic Psychology*, 154(4), 487-499. <https://doi.org/10.1080/00221325.1993.9914747>
- Durán, L. (26 de abril de 2014). *Estudiantes tienen memoria, pero no creatividad*. *ElEspectador.com* [en línea], <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/estudiantes-tienen-memoria-no-creatividad-articulo-489067>
- Durango Herazo, Z. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 156-174. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194252398011>
- Espinosa, J. (2005). Incidencia del género y la edad en la creatividad infantil. *Diversitas*, 1(1), 1-10. <http://revistas.usta.edu.co/index.php/diversitas/article/view/69/68>
- Escortell, R. (2013). *Creatividad e inteligencias múltiples. Diferencias según sexo y curso en primaria y secundaria* [Tesis de Maestría]. Universidad de la Rioja. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1986/2013_07_26_TFG_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1
- Esparza, F., Ruiz, M., Ferrando, M., Sainz, M. y Prieto, M. (2014). Creatividad científica y alta habilidad: diferencias de género y nivel educativo. *Aula*, 21, 49-62. <http://dx.doi.org/10.14201/aula2015214962>
- Ferrando, M., Prieto, L., Sainz, M. y Ferrándiz, C. (2018). Creatividad y rendimiento académico. *Psicología, Educação e Cultura*, xxii(1), 122-138. https://www.researchgate.net/publication/326415492_Creatividad_y_Rendimiento_academico_Ferrando_M_Prieto_M_D_Ferrandiz_C_2018_Creatividad_y_Rendimiento_academico_Psicologia_Educacao_e_CulturaXXII1_123-140

- Fidana, T. y Oztürka, I. (2015). The relationship of the creativity of public and private school teachers to their intrinsic motivation and the school climate for innovation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 195(3), 905-914. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.370>
- Florida, R. (2010). *La clase creativa. La transformación de la cultura del trabajo y el ocio en el siglo XXI*. Paidós.
- Fonseca, G., Rodríguez, L. y Parra, J. (2016). Relación entre funciones ejecutivas y rendimiento académico por asignaturas en escolares de 6 a 12 años. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 21(2), 41-58. <http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v21n2/v21n2a04.pdf>
- Galaburda, A. (1999). Albert Einstein's brain. *The Lancet*, 354(9192), 1821-20. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)70590-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)70590-0)
- Garaigordobil, M. y Torres, E. (1996). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, v(xviii), 87-98. http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/tarraco1.PDF
- Garín, M., López, V. y Llamas, F. (2016). Creatividad e inteligencias múltiples según el género en alumnado de Educación Primaria. *ReiDo-Crea*, 5, 33-39. <http://www.ugr.es/~reidocrea/5-5.pdf>
- Gordillo, A. y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss53/8/>
- Gossaín, J. (27 de febrero de 2014). ¿Por qué tan mala la educación en Colombia? *ElEspectador.com* [En línea]. <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13570938>
- Hein, S., Tan, M., Aljughaiman, A. y Grigorenko, E. L. (2014). Characteristics of the home context for the nurturing of gifted children in Saudi Arabia. *High Ability Studies*, 25(1), 23-33. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.906970>
- Hernández, V. (2019). Los retos y los problemas de la educación en Colombia. *Uniminuto Radio* [En línea]. <https://www.uniminutoradio.com.co/los-retos-y-los-problemas-de-la-educacion-en-colombia/>
- Klimenko, O. (2010). Incidencia de la implementación de la metodología de Aula taller creativo en el fomento de la capacidad creativa en la educación preescolar. *Pensando Psicología*, 6(10), 51-74. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/414>
- Koscik, T., O'Leary, D., Moser, D., Andreasen, N. y Nopoulos, P. (2008). Sex differences in parietal lobe morphology: Relationship to mental rotation performance. *Brain Cognition*, 69(3), 451-459. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2008.09.004>

- Krumm, G. (2004). Creatividad verbal y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Internacional en Estudios en Educación*, 4(2), 85-108. <https://doi.org/10.13140/2.1.1451.0727>
- Krumm, G., Arán Filippetti, V. y Kimel, E. (2020). Funciones ejecutivas en niños escolarizados con alta y baja creatividad. *Psicogente* 23(44), 1-19. <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3493>
- Latorre, E. (2016). *Educación privada vs. pública: análisis de los efectos en los exámenes PISA para Colombia en el 2012* [Trabajo de grado]. Universidad EAFIT. https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/9748/Eduardo_LatorreUribe_2016.pdf?sequence=2
- Lichtenwalner, J. y Maxwell, J. (1969). The relationship of birth order and socio-economic status to the creativity of preschool children. *Child Development*, 40(4), 1241-1247. <https://doi.org/10.2307/1127028>
- Limiñana, R. M., Bordoy, M., Juste Ballesta, G. y Corbalán Berna, J. (2010). Creativity, intellectual abilities and response styles: Implications for academic performance in the secondary school. *Anales de Psicología*, 26(2), 212-219. <http://revistas.um.es/analesps/article/view/109081>
- López, O. (2008). Enseñar creatividad. El espacio educativo. *Cuadernos FHYCS-UNJU*, 35, 61-75. <http://www.scielo.org.ar/pdf/cfhycs/n35/n35a05.pdf>
- López, M. (2013). Rendimiento académico: su relación con la memoria de trabajo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-19. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878008>
- Martínez, M. (2013). *Influencia de creatividad en el rendimiento de académico de alumnos españoles 3 de primaria* [Tesis de maestría]. Universidad Internacional de la Rioja. http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1985/2013_07_26_TFG_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1
- Mena, I., Vizcarra, R. y Sepúlveda, G. (2005). Estrategias de aprendizaje creativo. *Intangible Capital*, 8(1), 1-22. <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/2913/Estrategia%20de%20aprendizaje%20creativo.pdf>
- Ministerio de Salud, Colombia (1993). *Resolución 8430 de 1993, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Miranda, L., Almeida, L., Morais, F. y Guisande, M. (2012). Creatividad, inteligencia y rendimiento escolar: estudio de las relaciones recíprocas en una muestra de 6.º año de escolaridad. *Faisca*, 16(18), 68-83. <http://hdl.handle.net/1822/21086>

- Morales, C. (2012). El desarrollo del pensamiento espacial y la competencia matemática. Una aproximación desde el estudio de los cuadriláteros. *Revista Amazonia Investiga*, 1(1), 54-81. <http://www.udla.edu.co/revistas/index.php/amazonia-investiga/article/view/6/7>
- Nanda, D. y Azmy, K. (2020). Poor reading comprehension issue in EFL classroom among Indonesian secondary school students: Scrutinizing the causes, impacts and possible solutions. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, 8(1), 12-24. <https://doi.org/10.22373/ej.v8i1.6771>
- Ocampo, M. y Foronda, C. (2008). Retornos de la educación pública y privada: inferencia asintótica y *bootstrap* en medidas de desigualdad. *UPB - Investigación & Desarrollo*, 8(1), 45-63. <ftp://ftp.repec.org/opt/ReDIF/RePEc/iad/wpaper/0308.pdf>
- Ottone, E. y Hopenhayn, M. (2007). Desafíos educativos ante la sociedad del conocimiento. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 13-29. <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/396/public/396-894-1-PB.pdf>
- Parsasirat, Z., Montazeri, M., Yusooff, F., Subhi, N. y Nen, S. (2013). The most effective kinds of parents on children's academic achievement. *Asian Social Science*, 9(13), 229-242. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v9n13p229>
- Parsasirat, Z., Foroughi, A., Yusooff, F., Subhi, N., Nen, S. y Farhadi, H. (2013). Effect of socioeconomic status on emergence adolescent creativity. *Asian Social Science*, 9(4), 105-112. <https://doi.org/10.5539/ass.v9n4p105>
- Peramás, T. (2017). *El pensamiento creativo y el rendimiento escolar en niños de segundo grado de primaria de una institución educativa privada del distrito de La Molina* [Tesis de maestría]. Universidad Ricardo Palma, Perú. <http://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/URP/1511/TDCPERAMASDLF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez Fabello, M. y Campos, A. (2007). Creatividad y rendimiento académico de los estudiantes de bellas artes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15(2/11), 127-133. http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7076/RGP_15-9.pdf?sequence=1
- Porto, M., Puerta-Morales, L., Gelves Ospina, M. y Urrego Betancourt, Y. (2021). Executive functions and performance academic in primary education from the Colombian coast. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(54), 351-368. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1312142>
- Prada, T. (2015). El debate de la creatividad y la economía en las ciudades actuales y el papel de los diferentes actores: algunas evidencias a partir del caso de estudio de Madrid. *Investigaciones Geográficas*, 87, 62-75. <https://doi.org/10.14350/rig.40700>

- Prieto, M, López, O. y Ferrándiz, C. (2003). *La creatividad en el contexto escolar. Estrategias para favorecerla*. Pirámide.
- Ramírez, Y., Navas, M. y López, V. (2019). Un estudio sobre la creatividad, el género, la edad y las inteligencias múltiples en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de España. *Praxis Educativa*, 23(1), 1-16. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230107>
- Reyes, S., Barreyro, J. y Injoque Ricle, I. (2015). El rol de la función ejecutiva en el rendimiento académico en niños de 9 años. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 7(2), 42-47. <https://doi.org/10.5579/rnl.2015.0229>
- Richter, L. y Kruglanski, A. W. (2004). Motivated closed mindedness and the emergence of culture. En M. Schaller, y C. S. Crandall (eds.), *The psychological foundations of culture* (pp. 101-121). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sánchez, I. (2019). *Relación entre creatividad, funcionamiento ejecutivo e identidad social en alumnado de ESO* [Tesis de Maestría en Neuropsicología y Educación]. Universidad de la Rioja. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/9331/S%C3%A1nchez%20Mac%C3%ADas%2C%20Inmaculada.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Singh, A. (2016). Creativity en children: The rol of child abuse, socio-economic status and age. *The Intenational Journal of Idian Psychology*, 3(4), 171-182. <https://doi.org/18.01.172/20160304>
- Stelzer, F. y Cervigni, A. (2011). Desempeño académico y funciones ejecutivas en infancia y adolescencia. Una revisión de la literatura. *Revista de Investigación en Educación*, 9(1), 148-156. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Szmidt K. y Majewska-Owczarek A. (2020). Theoretical models of teaching creativity - Critical review. *Creativity: Theories, Research, Applications*, 7(1), 55-72, <https://doi.org/10.2478/ctra-2020-0004>
- Van de Vliert, E. y Murray, D. (2018). Climate and creativity: Cold and heat trigger invention and innovation in richer populations. *Creativity Research Journal*, 30(1), 17-28. <https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1411571>
- Vera, M., (1999). *Efectividad relativa de los colegios privados y fiscales en Bolivia*. http://www.udape.gob.bo/portales_html/AnalisisEconomico/analisis/vol17/ART01.pdf



Enfrentamiento docente como mediador entre apoyo social y eficacia colectiva en violencia escolar

Teacher Coping as a Mediator between Social Support and Collective Efficacy in School Violence

Enfrentamento docente como mediador entre apoio social e eficácia coletiva na violência escolar

Ángel Emigdio Lagarda-Lagarda* 

José Ángel Vera-Noriega** 

Úrsula Zurita-Rivera*** 

Leonel De Gunther-Delgado**** 

Para citar este artículo: Lagarda-Lagarda, Á. E., Vera-Noriega, J. Á., Zurita-Rivera, Ú. y De Gunther-Delgado, L. (2024). Enfrentamiento docente como mediador entre apoyo social y eficacia colectiva en violencia escolar, *Revista Colombiana de Educación*, (90), 353-372. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-16088>



Recibido: 02/02/2022

Evaluado: 03/10/2022

* Doctor en Innovación Educativa, Universidad de Sonora. Universidad De Sonora. angel.lagarda@unison.mx

** Doctor en psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Universidad De Sonora. jose.vera@unison.mx

*** Doctora, Universidad Autónoma de México. Profesora, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. uzurita@flacso.edu.mx

**** Doctor, Universidad Autónoma de Sinaloa. Universidad de Sonora. leonel.degunther@unison.mx

Resumen

Este artículo tiene como objetivo explicar la eficacia colectiva docente para el manejo de agresión entre pares a través de un modelo de ecuaciones estructurales que compruebe relaciones con el apoyo social directivo y el enfrentamiento directo docente para el manejo de agresión entre pares. En este sentido, participaron 268 docentes de escuelas primarias públicas del noroeste de México, quienes respondieron las escalas de eficacia colectiva docente, enfrentamiento docente y apoyo social directivo, enfocadas en la agresión entre pares. Así, se realizó un análisis por senderos para explicar la eficacia colectiva docente, mostrando en sus resultados índices de ajuste al modelo aceptables, el apoyo social directivo y el enfrentamiento docente que explican la eficacia colectiva docente. Además, el apoyo social directivo tuvo un efecto indirecto en la eficacia colectiva docente a través del enfrentamiento docente. Finalmente, se concluye que el personal directivo y docentes cooperen cuando se dirigen acciones para mejorar la convivencia escolar.

Palabras clave

eficacia del docente; docente; violencia; estudiante; administrador de la educación

Keywords

teacher effectiveness; teachers; violence; student; principal

Abstract

This study aims to explain the collective effectiveness of teachers for the management of peer aggression through a structural equation model that verifies relationships with principal social support and teacher direct confrontation for the management of peer aggression. In this regard, a total of 268 teachers from public elementary schools in northwestern Mexico participated, who responded to the scales of collective efficacy, teacher confrontation, and principal social support, all focused on peer aggression. Thus, a path analysis was conducted to explain collective teachers' efficacy, showing in the results acceptable model fit indices, with both principal social support and teacher confrontation explaining collective effectiveness of teachers. In addition, principal social support had an indirect effect on collective teacher efficacy through teacher confrontation. Ultimately, it is concluded that the directive staff and teachers cooperate when actions are directed to improve school coexistence.

Resumo

Este artigo tem como objetivo explicar a eficácia coletiva dos professores para lidar com a agressão de pares por meio de um modelo de equação estrutural que verifica as relações com o apoio social diretivo e o confronto direto docente para lidar com a agressão de pares. Neste sentido, participaram 268 professores de escolas públicas de ensino fundamental do noroeste do México, que responderam às escalas de eficácia coletiva docente, confrontação do professor e apoio social do diretor, focadas na agressão entre pares. Assim, uma análise de trajetória foi realizada para explicar a eficácia coletiva do professor, mostrando nos seus resultados índices aceitáveis de ajuste do modelo, o apoio social diretivo e confronto docente que explicam a eficácia coletiva docente. Além disso, o apoio social do diretor teve um efeito indireto na eficácia coletiva dos professores por meio do confronto docente. Por fim, conclui-se que a equipe gestora e os professores cooperaram quando as ações são direcionadas para melhorar a convivência escolar.

Palavras-chave

eficácia do professor; professores; violência; estudante; diretor

Introducción

Las escuelas se reconocen como lugares para el aprendizaje académico, pero también como espacios para el desarrollo emocional y social (Morcom, 2015). Los estudiantes pasan una gran parte de sus tiempos en las escuelas, y aquí se les proporcionan experiencias sociales como el ser socialmente responsable y comportarse de manera prosocial (Wentzel, 2015). Por tanto, las escuelas son fundamentales en la formación de actitudes hacia el comportamiento prosocial y antisocial (Redondo y Guevara, 2012).

El comportamiento prosocial alude a conductas que tienen como objetivo beneficiar a otro sujeto y generar relaciones interpersonales positivas; el comportamiento antisocial incluye todo tipo de comportamientos violentos (Moñivas, 1996). Una de las conductas antisociales es la agresión entre pares, un tipo de violencia escolar que se da entre estudiantes y consiste en la emisión u omisión de conductas que tienen la intención de causarle daño a un compañero (Parke y Slaby, 1983).

Los docentes son ejes centrales en la prevención de la violencia y el mejoramiento de la convivencia en las escuelas como agentes que inciden en las conductas prosociales (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2015). Estudios como el de Lira y Gomes (2018) concluyen que los estudiantes de 11 a 16 años consideran que las relaciones poco personales con sus profesores contribuyen a la aparición y agravamiento de episodios de violencia e indisciplina. Algunos estudios sobre violencia escolar centran su atención en variables de orden personal sobre el profesorado, destacando las habilidades en el manejo de casos de agresión entre pares (Cubas y Sarmiento, 2017).

La agresión entre pares es un problema en el que se involucran distintos actores y variables personales, familiares, escolares, legales y sociales (Saucedo y Guzmán, 2018). Las variables relacionadas con la atención y prevención de la violencia escolar a nivel docente y directivo deben analizarse a fin de lograr una mayor comprensión de la problemática. Por lo anterior, el presente estudio se enfoca en explicar la eficacia colectiva docente en el manejo de la agresión entre pares a través del enfrentamiento docente y el apoyo social directivo.

Eficacia colectiva docente para el manejo de agresión entre pares

En las escuelas, los docentes interactúan entre ellos y su personal directivo, buscando que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolle en un ambiente de sana convivencia. Se espera que exista un componente

de cooperación entre la planta docente y el personal directivo. Algunas variables de nivel escolar como la eficacia colectiva docente se relacionan con los niveles de violencia en las escuelas (Olsson *et al.*, 2017; Thornberg *et al.*, 2019).

La creencia que el profesor o profesora tiene sobre la capacidad de su equipo docente para realizar las acciones necesarias para lograr ciertas metas se denomina eficacia colectiva (Goddard y Goddard, 2001). Específicamente, en la agresión entre pares, la eficacia colectiva se refiere a la creencia del docente sobre las capacidades de su equipo para manejar adecuadamente situaciones de agresión entre estudiantes (Shin y Koh, 2007).

Los docentes con mayor percepción de eficacia colectiva se involucran e intervienen más ante eventos de agresión (Kallestad y Olweus, 2003). La eficacia colectiva percibida se fundamenta en escuelas donde las plantas docentes interactúan frecuentemente para planificar, observar y evaluar la enseñanza, mientras que en las escuelas donde la interacción es menor, la eficacia colectiva es más una suposición (Parker *et al.*, 2006).

Las escuelas con un alto grado de eficacia colectiva se distinguen por establecer metas más desafiantes en cuanto a los niveles aceptables de rendimiento académico y violencia; además, son más persistentes en sus esfuerzos por alcanzarlas (Skaalvik y Skaalvik, 2007). Goddard *et al.* (2004) argumentan que estas altas expectativas crean una presión normativa que alienta a todos los docentes a hacer lo que sea necesario para sobresalir y los disuade de rendirse cuando se enfrentan con situaciones difíciles. Además, otros estudios (Belfi *et al.*, 2015; Fancera y Blis, 2011; Mosoge *et al.*, 2018) han demostrado que en escuelas donde hay una mayor eficacia colectiva docente, suelen alcanzarse mejores resultados en el rendimiento académico del estudiante.

Son diversos los factores con los que se ha relacionado la eficacia colectiva docente. Salas y Lara (2020) realizaron un mapeo sistemático de la bibliografía sobre eficacia colectiva docente, al grado de identificar que se ha relacionado con variables en diferentes niveles: (a) a nivel contextual con el nivel socioeconómico; (b) a nivel escolar con el clima organizacional, capital social, entre otras; (c) a nivel directivo con liderazgo, autoeficacia; (d) a nivel profesorado con la autoeficacia docente, implicación docente, satisfacción laboral, años de experiencia; (e) a nivel alumnado con el rendimiento académico y la implicación del alumno.

Por tanto, la eficacia colectiva docente se relaciona con variables de distinto nivel y resulta un factor clave para alcanzar las metas de una escuela. Sin embargo, existen pocos estudios que analicen qué factores explican la eficacia colectiva enfocada en la violencia escolar, incluso cuando se ha comprobado que la eficacia colectiva es un factor

clave en la disminución de la agresión entre pares (Skaalvik y Skaalvik, 2007). Los docentes con mayor percepción de eficacia colectiva se involucran e intervienen más ante los eventos de agresión (Kallestad y Olweus, 2003).

Apoyo social directivo para el manejo de agresión entre pares

Además del efecto que tienen los docentes entre sí, a través de la eficacia colectiva docente, las relaciones con sus directivos también son relevantes. El personal directivo suele ser una figura de líder y modelo para sus docentes. Se ha mostrado que el comportamiento del directivo influye en la motivación, la satisfacción laboral y la colaboración de la planta docente (Leithwood *et al.*, 2008).

Sarason *et al.* (1983) definen el apoyo social como contar con personas en que se puede confiar y que se preocupan por el bienestar del otro. El apoyo social directivo en el manejo de agresión entre pares se entiende como las conductas de ayuda por el personal directivo hacia sus docentes para manejar los problemas de violencia entre estudiantes.

La mayoría de las investigaciones acerca de la relación entre la violencia escolar y el apoyo social se enfocan principalmente en el apoyo social que reciben los estudiantes víctimas (Ringdal *et al.*, 2020; Romero *et al.*, 2019; Wood *et al.*, 2017). Los estudios sobre docentes víctimas de violencia también son otro enfoque común (Ozkilic y Kartal, 2012; Türküm, 2011), y en menor medida están los que tratan la percepción de docentes sobre el apoyo social directivo en el manejo de agresión entre pares.

Se ha comprobado que las prácticas docentes para promover una sana convivencia se limitan cuando se sienten agotados y experimentan estrés frecuentemente (Kokkinos, 2007; Swift *et al.*, 2017). Frente a estas situaciones el personal directivo puede desempeñar un papel vital al promover un clima escolar positivo entre sus docentes a través del apoyo social (Castro *et al.*, 2017; Cohen y Wills, 1985; Hughes *et al.*, 2015).

Estudios como el de Hwang y Shin (2015) muestran que el apoyo social se relaciona con la eficacia docente para el manejo de la violencia escolar, ya que la cooperación entre los miembros de la comunidad escolar y la planta docente competente para manejar los casos de violencia son puntos claves para lograr una convivencia positiva en las escuelas. Asimismo, se ha comprobado que cuando las intervenciones para prevenir violencia cuentan con el apoyo del personal directivo, estas tienen mayores índices de éxito (Swift *et al.*, 2017). En otro estudio se reportó que el apoyo social directivo está relacionado con la intervención de docentes

en casos de agresión entre pares. No obstante, la falta de apoyo social en las escuelas provoca que a los docentes con menos preparación les sea más difícil utilizar las habilidades apropiadas (Song *et al.*, 2018).

Estos estudios demuestran que la intervención docente contra la agresión entre pares puede variar según el nivel de apoyo social que reciben en la escuela. Por lo anterior, se requiere analizar el apoyo social directivo dirigido a mejorar la convivencia, específicamente el apoyo social hacia los docentes para manejar los problemas de agresión entre pares.

El rol mediador del enfrentamiento docente ante problemas de violencia escolar

Es común que los docentes no cuenten con recursos o habilidades necesarias para tratar adecuadamente situaciones de agresión entre pares en el ambiente escolar (Álvarez *et al.*, 2010). Ante esto, algunos estudios se han enfocado en el enfrentamiento del profesorado ante la violencia escolar y reconocen que los eventos problemáticos desbordan sus recursos personales para su atención (Kahn *et al.*, 2012; Vera *et al.*, 2015; Yoon *et al.*, 2016).

Como efecto del desempeño docente, la violencia escolar se presenta con mayor frecuencia en escuelas con poca disciplina y donde la planta docente trata injustamente al estudiantado (Unesco, 2019). Existe evidencia que respalda una relación entre altos niveles de estrés en docentes y el uso de medidas violentas en el manejo de la disciplina escolar (Ssenyonga *et al.*, 2019).

El enfrentamiento de los problemas por los docentes se vuelve una variable relevante ante la problemática de la violencia escolar. Se define como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (Lazarus y Folkman, 1991, p. 164). El enfrentamiento de los problemas es un recurso psicológico que se evalúa en diferentes situaciones, entre las que se encuentran la familia, la escuela o trabajo, los amigos, la salud y las relaciones de pareja. En el contexto escolar, se destacan los eventos de violencia escolar como aquellas situaciones problemáticas que deben enfrentar los profesores y profesoras diariamente para lograr una convivencia sana en las escuelas.

Un proceso de enfrentamiento docente ante la violencia inicia cuando el docente estima una situación violenta. Así, el docente valora las características del evento y los sujetos involucrados para posteriormente estimar los recursos con los que cuenta y cuáles necesita. Finalmente, el docente decide qué conducta llevará a cabo para enfrentar el problema (Elizalde, 2010).

Existen diferentes tipos de enfrentamiento según los procesos cognitivos o conductuales a los que se dirigen (Lazarus y Folkman, 1991). Se ha mostrado que el enfrentamiento docente ante los problemas de violencia escolar es un factor clave cuando se busca atender y prevenir los problemas de agresión que surgen entre los estudiantes (Begotti *et al.*, 2018; Chen y Chen, 2018), siendo el enfrentamiento directo el tipo que se relaciona con mejores niveles de convivencia en el contexto del noroeste de México (Lagarda y Navarro, 2016).

Se requiere, entonces, analizar el rol mediador del enfrentamiento docente entre el apoyo social directivo y la eficacia colectiva docente. Se ha comprobado que la eficacia colectiva está relacionada con el apoyo social directivo y que este funciona como fuente de valores, normas y objetivos para los docentes (Skaalvik y Skaalvik, 2007). Acorde con lo anterior, Luthans *et al.* (2006) mencionan que estos recursos brindados por directivos se relacionan con un mayor capital o recursos psicológicos en los docentes. Por tanto, se espera que, al mejorar el enfrentamiento docente de los grupos de profesores, también aumente la percepción que tienen como equipo, puesto que se considerarán más aptos individual y colectivamente. De esta manera, el enfrentamiento docente funcionaría como un mediador entre el apoyo social directivo y la eficacia colectiva docente.

Objetivo del estudio

Si bien los estudios señalados ofrecen elementos para un mejor entendimiento de la violencia escolar, convendría estudiar el problema con un enfoque que permita pensar la escuela como un colectivo integrado por el profesorado y el cuerpo directivo, ambos con capacidades de cooperar para el logro de metas comunes. Se trata, entonces, de abordar el estudio de la violencia escolar desde una perspectiva sistémica que incluya docentes y directivos.

Se ha mencionado que variables como el enfrentamiento de los problemas, la eficacia colectiva docente y el apoyo social directivo son relevantes en el fenómeno de la violencia escolar. Sin embargo, estas se han estudiado en la mayoría de las ocasiones de forma aislada, o no ajustadas al fenómeno de la agresión entre pares. Por tanto, el presente estudio se plantea como objetivo examinar las relaciones entre el apoyo social directivo, el enfrentamiento directo docente y la eficacia colectiva docente en el manejo de agresión entre pares. Como se observa en el modelo hipotético (figura 1), se espera que el apoyo social directivo se relacione positivamente de forma directa e indirecta a través del enfrentamiento docente con la eficacia colectiva.

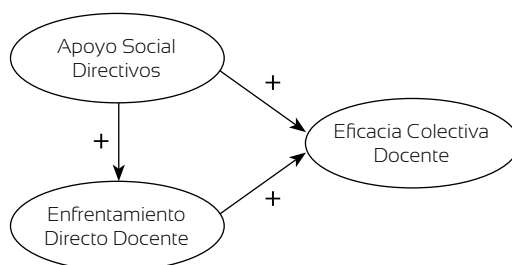


Figura 1

Esquema de relaciones entre el apoyo social directivo para el manejo de agresión entre pares, el enfrentamiento directo docente para el manejo de agresión entre pares y la eficacia colectiva docente para el manejo de agresión entre pares

Metodología

Participantes

La unidad de análisis fueron docentes de educación primaria en escuelas públicas del estado de Sonora, México. El universo fue de 10 508 docentes ejerciendo en educación primaria del estado de Sonora durante el ciclo 2018-2019, distribuidos en 1265 escuelas (SEP, 2019).

Para fines del estudio, se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia y se alcanzó una muestra de 268 docentes de 109 escuelas primarias, tomándose como criterio de exclusión aquellos docentes de escuelas primarias comunitarias, privadas y de multigrado. La distribución de sujetos por sexo fue de 136 hombres y 132 mujeres. En cuanto a la edad, el 9,7 % tiene de 18 a 25 años, el 24,3 % de 25 a 30 años, el 23,5 % de 30 a 40 años, el 29,5 % de 40 a 50 años y el 13,1 % es mayor de 50 años.

Instrumentos de medida

Los instrumentos se sometieron al juicio de expertos donde se realizaron las adaptaciones y cambios necesarios para que cumplieran la equivalencia semántica, conceptual, de idioma y cultural. La recolección de datos fue a través de cuestionarios a manera de autoinforme. Esta técnica permite obtener una descripción cuantitativa de las variables de los participantes (Creswell y Creswell, 2018).

Eficacia colectiva docente para el manejo de agresión entre pares

Se aplicó la adaptación de Reyes (2019) de la escala de Skaalvik y Skaalvik (2007) para medir la percepción docente sobre la capacidad de su equipo escolar en el manejo de la agresión entre pares, la cual fue

traducida del inglés. El instrumento tiene una estructura unidimensional y se compone de siete reactivos (por ejemplo, los(as) docentes de esta escuela solucionamos eficazmente cualquier tipo de agresión entre pares) con formato de respuesta en escala tipo Likert que van desde uno (totalmente en desacuerdo) hasta cinco (totalmente de acuerdo). La medida mostró indicadores adecuados de confiabilidad (α de Cronbach = 0,87) y validez ($\chi^2 = 19,50$, $df = 12$, $p = 0,07$; Bollen-Stine bootstrap, $p = 0,469$, SRMR = 0,02, AGFI = 0,95, CFI = 0,99, RMSEA = 0,04, IC 90 [0,00, 0,86]) con la población de este estudio.

Apoyo social directivo para el manejo de agresión entre pares

Se utilizó la adaptación de Reyes (2019) de la escala de Littrell *et al.* (1994) para medir el apoyo social directivo percibido por los y las docentes en el manejo de la agresión entre pares. El instrumento se conforma por 16 reactivos distribuidos en tres dimensiones con cinco ítems cada una: (1) apoyo emocional (por ejemplo, Me trata con respeto); (2) apoyo informacional (por ejemplo, Me informa sobre las responsabilidades de cada integrante del equipo escolar para la prevención de la agresión entre pares); (3) apoyo instrumental (por ejemplo, Provee los espacios necesarios para realizar las actividades para el manejo de la agresión entre pares). El formato de respuesta del instrumento es en escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde uno (totalmente en desacuerdo) hasta cinco (totalmente de acuerdo). Cuando se realizaron las pruebas de confiabilidad (α de Cronbach = 0,96) y validez ($\chi^2 = 16,67$, $df = 10$, $p = 0,08$; Bollen-Stine bootstrap $p = 0,553$, SRMR = 0,01, AGFI = 0,95, CFI = 0,99, RMSEA = 0,05, IC 90 [0,00, 0,09]) los indicadores fueron aceptables y se reestructuró la escala a una configuración unidimensional.

Enfrentamiento docente para el manejo de agresión entre pares

Se utilizó la dimensión de enfrentamiento directo de la escala de Enfrentamiento docente ante la violencia escolar de Vera *et al.*, (2015); esta escala es una adaptación de la Escala de solución de problemas de Cassidy y Long (1996), en la que se tomaron solamente los reactivos vinculados a la teoría de enfrentamiento de Lazarus y Folkman (1988). La dimensión de enfrentamiento directo se compone de cinco reactivos (por ejemplo, Considero varias alternativas para resolver los problemas de violencia entre estudiantes). El formato de respuesta del instrumento es en escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde uno (casi nunca) hasta cinco (siempre). Los análisis de confiabilidad se adecuaron (α de

Cronbach = 0,87) y los de validez demostraron un ajuste adecuado con la población del presente estudio ($\chi^2 = 7,38$, $df = 4$, $p = 10$; Bollen-Stine bootstrap $p = 0,482$, $SRMR = 0,02$, $AGFI = 0,96$, $CFI = 0,99$, $RMSEA = 0,05$, $ic\ 90 [0,00, 0,11]$).

Procedimiento

Se realizó un convenio con la Secretaría de Educación y Cultura en Sonora, para estudiar las conductas de agresión entre pares en estudiantes de nivel primaria. Las escuelas que participaron en el estudio recibieron una notificación por correo electrónico solicitando la participación docente. La recolección de datos fue en los meses de mayo y junio del año 2019.

Se visitaron las escuelas primarias y se presentó ante el personal directivo, o el docente responsable. Se les informó el motivo de la visita y se solicitó el permiso para interactuar con docentes que estuvieran disponibles para participar en el estudio. Se les entregó la batería de instrumentos y una hoja para responder a los docentes disponibles y que aceptaran participar en el estudio voluntariamente. Se explicó el objetivo del estudio y las instrucciones de llenado de las hojas de respuesta, y se les solicitó que firmaran un consentimiento informado de su participación voluntaria y confidencial.

Análisis de datos

Una vez reunidos los datos, la captura se realizó con lector óptico para después proceder a la depuración, codificación y sustitución de los datos perdidos en el programa estadístico *SPSS 25*.

Se obtuvieron los valores de media, desviación estándar y correlaciones de Pearson entre las variables de estudio para posteriormente llevar a cabo un modelo de ecuaciones estructurales, específicamente un análisis por senderos para explicar la eficacia colectiva docente en el manejo de agresión entre pares.

El análisis por senderos se realizó a través de *Amos SPSS 25*, utilizando la estimación de máxima verosimilitud con la prueba de muestreo repetitivo de Bollen-Stine e intervalos de confianza (2000 remuestreos con $ic = 90\%$), esto para verificar que los resultados de las estimaciones no estuvieran afectados por problemas de normalidad multivariada (Arbuckle, 2019; Byrne, 2016; Hancock y Liu, 2012).

Para evaluar el índice general de ajuste del modelo se utilizaron la chi cuadrada y su probabilidad asociada (χ^2 con $p > 0,001$), la raíz cuadrada media residual estandarizada ($SRMR \leq 0,05$), el índice de ajuste comparativo ($CFI \geq 0,95$) y el error cuadrático medio de aproximación ($RMSEA \leq 0,05$) (Bollen y Stine, 1992; Byrne, 2016;

Sharma *et al.*, 2005). Las relaciones indirectas se calcularon utilizando el muestreo repetitivo de Amos e intervalos de confianza (2000 remuestreos con $ic = 90 \%$). Así, los efectos indirectos se calcularon multiplicando los coeficientes a lo largo de la línea casual entre las variables relacionadas (Arbuckle, 2019).

Resultados

En la tabla 1 se muestran los valores de media, desviación estándar y correlaciones de Pearson entre las variables. Los valores mostraron que las tres variables presentan correlaciones altamente significativas ($*p < 0,001$) entre sí, siendo la eficacia colectiva docente la que tuvo los mayores valores del estadístico de Pearson con las otras dos variables (tabla 1).

Tabla 1
Correlaciones de las medidas aplicadas

Variables	M	DE	1	2	3
Apoyo social directivo	4,49	0,70	-		
Enfrentamiento directo docente	4,03	0,77	0,213**	-	
Eficacia colectiva docente	4,15	0,59	0,422**	0,442**	-

** : la correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis por senderos para reafirmar las relaciones y conocer los efectos directos e indirectos entre las variables de: (a) la eficacia colectiva docente en el manejo de agresión entre pares; (b) el apoyo social directivo en el manejo de agresión entre pares; y (c) el enfrentamiento directo docente ante los problemas de violencia entre pares.

El modelo logró explicar el 39 % de la varianza de la eficacia colectiva docente en el manejo de agresión entre pares (figura 2). El modelo mostró índices de ajuste aceptables ($\chi^2 = 198708$, $df = 142$, $p = 0,001$; Bollen-Stine bootstrap $p = 0,372$, SRMR = 0,04, AGFI = 0,90, CFI = 0,98, RMSEA = 0,039, $ic\ 90 [0,025, 0,051]$).

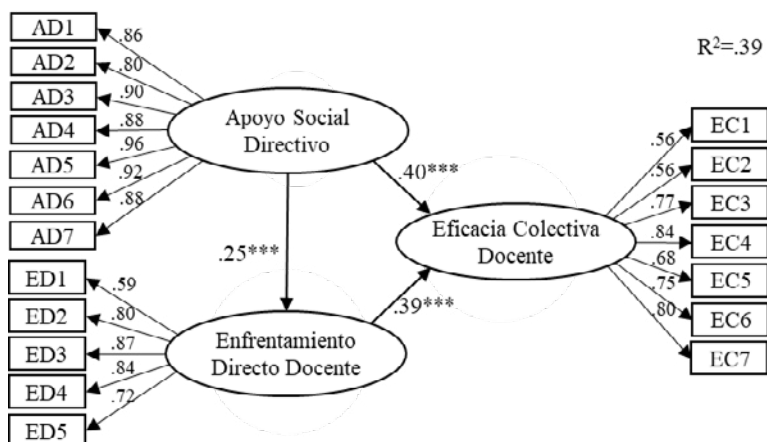


Figura 2
Análisis de senderos de las relaciones entre el apoyo social directivo para el manejo de agresión entre pares, el enfrentamiento directo docente para el manejo de agresión entre pares y la eficacia colectiva docente en el manejo de agresión entre pares
 *** $p < 0,001$.

En cuanto a las relaciones directas entre las variables, el modelo confirmó un efecto directo del apoyo social directivo hacia el enfrentamiento directo docente con un puntaje de β de 0,25 y una significancia estadística de $p < 0,001$. Por otro lado, el efecto directo del apoyo social directivo hacia la eficacia colectiva docente presentó un valor de β de 0,39 y una significancia de $p < 0,001$, mientras que el efecto directo docente tuvo un puntaje de β de 0,40 y una significancia de $p < 0,001$. Además, el apoyo social directivo tuvo un efecto indirecto en la eficacia colectiva docente a través del enfrentamiento directo docente con un valor de β de 0,101 y una significancia de p de 0,001.

Discusión y conclusiones

Para comprender la violencia escolar se requieren estudios empíricos que proporcionen evidencia de cuáles y cómo se relacionan las variables de la problemática. Por lo anterior, el objetivo del presente estudio fue analizar las relaciones directas e indirectas del apoyo social directivo, el enfrentamiento directo docente y la eficacia colectiva docente en el manejo de agresión entre pares. Los hallazgos contribuyen a explicar la eficacia colectiva docente en el manejo de agresión entre pares a través del enfrentamiento docente y del apoyo social directivo. Esto confirma lo encontrado por otros estudios (Salas y Lara, 2020; Mosoge *et al.*, 2018), en los que se menciona que los resultados de una escuela, académicos y de convivencia, son el producto del trabajo en equipo de sus integrantes.

En los resultados del análisis de senderos se observa que los efectos directos del enfrentamiento directo docente y el apoyo social directivo sobre la eficacia colectiva docente son muy similares; sin embargo, los coeficientes beta estandarizados muestran que el apoyo directivo también tiene un efecto indirecto a través de la variable de enfrentamiento, comprobando así las relaciones hipotéticas planteadas. Esto coincide con la evidencia que coloca al personal directivo como un líder de la escuela con alto grado de influencia en la planta docente, a través de la promoción de relaciones positivas, sentimiento de apoyo y trabajo en equipo (Córdova *et al.*, 2021; Simbron y Sanabria, 2020).

Implicaciones teórico-prácticas

La presente investigación tiene implicaciones teóricas y prácticas sobre la violencia escolar. De manera teórica, se contribuye mostrando que el modelo teórico se ajusta a los datos empíricos. Se destaca la importancia del rol del directivo y cómo impacta en el desempeño individual y colectivo que los docentes tienen ante la agresión entre pares. Además, los resultados de las pruebas de Pearson muestran correlaciones significativas entre las variables, siendo la eficacia colectiva docente la que obtuvo los valores de correlación más altos. Este hallazgo demuestra la relevancia del trabajo docente en conjunto, ya que confirma su relación con el papel del director y con la conducta misma del docente de forma individual.

El apoyo social directivo se relaciona positivamente con que la planta docente enfrente directamente y tengan una mayor eficacia colectiva para manejar la agresión entre pares. Los directores están en una posición donde llevan a cabo diferentes tareas simultáneamente: gestionan, coordinan, negocian, dirigen, median y pueden apoyar. Cuando se trata de la violencia escolar, los directores son un actor principal, puesto que toman decisiones para evitarla y así mejorar la convivencia escolar.

Como implicación práctica se propone el desarrollo de programas centrados en la colaboración entre directivos y plantas docentes que permitan mejorar la eficacia colectiva y tener un impacto en el desempeño y comportamiento del estudiante. Las creencias compartidas por los profesores sobre su capacidad para mejorar la convivencia y enfrentar la violencia en la escuela afectan la manera en que estos se comporten entre sí y con la comunidad escolar (Darling-Hammond, 2012). Sin embargo, la eficacia colectiva docente para enfrentar la agresión entre pares está vinculada con el desempeño del directivo y se ha relacionado con la satisfacción laboral en el plantel (López y Gallegos, 2014). Por lo anterior, el fortalecimiento de la eficacia colectiva requiere la capacitación de directivos en una gestión participativa y transformacional (Gallegos y López, 2019). Los efectos directos e indirectos del apoyo social directivo

sobre la eficacia colectiva docente en el modelo confirman que los directores son agentes reguladores y elementos vitales en la transformación escolar.

Desde el inicio y a lo largo de su carrera profesional, los docentes necesitan capacitarse para identificar y enfrentar las problemáticas de violencia (Álvarez *et al.*, 2010). Sin embargo, las capacitaciones tendrán una mayor probabilidad de éxito mediante el involucramiento de toda la comunidad educativa, incluidos directores y docentes (Marachi *et al.*, 2007). Por tanto, la cooperación entre docentes y directores debe considerarse en la capacitación inicial y continua de los profesores y profesoras.

Limitaciones

Cabe agregar que aun cuando el estudio aporta conocimientos al tema de la violencia escolar, este presenta algunas limitaciones. Una de estas es el diseño transversal, que no permite probar relaciones causales entre las variables estudiadas. Por otro lado, las variables se midieron a través de escalas autorreportadas solo por docentes, lo que implica un sesgo de deseabilidad social. Para futuros estudios, se recomienda utilizar diseños longitudinales o experimentales que permitan probar relaciones causales. Además, se debe tener claro que pueden existir otras variables no estudiadas en la presente investigación que pueden estar relacionadas. Se sugiere analizar la percepción de diferentes actores como directivos, personal de apoyo o padres de familia; asimismo, utilizar diferentes métodos de medida para lograr mayor consistencia en los datos.

Finalmente, se concluye que el apoyo social directivo se relaciona positivamente con que la planta docente enfrente directamente y con que tengan una mayor eficacia colectiva para manejar la agresión entre pares. Los hallazgos de esta investigación reafirman que se requiere que el personal directivo y docente se involucren activa y cooperativamente cuando se llevan a cabo acciones dirigidas a mejorar la convivencia en las escuelas.

Referencias

- Álvarez, D., Rodríguez, C., González, P., Núñez, J. y Álvarez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187-198. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.56>
- Arbuckle, J. M. (2019). *IBM® SPSS® Amos™ 26 user's guide*. IBM. <https://ibm.co/3cOQ5Nd>
- Begotti, T., Tirassa, M. y Acquadro, D. (2018). Pre-service teachers' intervention in school bullying episodes with special education needs

- students: A research in Italian and Greek samples. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1908. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091908>
- Belfi, B., Gielen, S., De Fraine, B., Verschueren, K. y Meredith, C. (2015). School-based social capital: The missing link between schools' socioeconomic composition and collective teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 45, 33-44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.001>
- Bollen, K. y Stine, R. (1992). Bootstrapping goodness-of-fit measures in structural equations models. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 205-229. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002004>
- Byrne, B. (2016). *Structural equation modeling with AMOS*. (2.^a ed.). Routledge.
- Cassidy, T. y Long, C. (1996). Problem solving style, stress and psychological illness: Development of a multifactorial measure. *British Journal of Clinical Psychology*, 35(2), 265-277. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1996.tb01181.x>
- Castro, J., Amante, L. y Morgado, J. (2017). School climate, principal support and collaboration among Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 505-520. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1295445>
- Chen, L. y Chen, J. (2018). Implementation and perceived effectiveness of anti-bullying strategies among teachers in Taiwan. *Educational Psychology*, 38(9), 1185-1200. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1482410>
- Cohen, S. y Wills, T. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Córdova, E., Rojas, I. y Marín, S. (2021). El liderazgo directivo de las instituciones educativas: una revisión bibliográfica. *Conrado*, 17(80), 231-236. <https://bit.ly/3Qa5OEg>
- Creswell, J. y Creswell, J. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.
- Cubas, J. y Sarmiento, M. (2017). La violencia en las escuelas desde la perspectiva de sus actores. El caso de una escuela secundaria de la Ciudad de México. *Revista Educación*, 41(2), 131-149. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21751>
- Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 49(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.49.2.2012.1>
- Elizalde, A. (2010). Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, en profesorado mexicano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(20), 353-372.

- Fancera, S. y Bliss, J. (2011). Instructional leadership influence on collective teacher efficacy to improve school achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 10(3), 349-370. <https://doi.org/10.1080/15700763.2011.585537>
- Gallegos, M. y López, A. (2019). Influencia del liderazgo distribuido y de la eficacia colectiva sobre el compromiso organizacional docente: un estudio en Chile. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 189-210. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9270>
- Goddard, R. y Goddard, Y. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00032-4)
- Goddard, R., Hoy, W. y Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Hancock, G. y Liu, M. (2012). Bootstrapping standard errors and data model fit statistic. En H. Hoyle (ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 296-306). The Guilford Press.
- Hughes, A., Matt, J. y O'Reilly, F. (2015). Principal support is imperative to the retention of teachers in hard-to-staff schools. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 129-134. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v3i1.622>
- Hwang, M. y Shin, H. (2015). The influence of teachers' perception of student misbehavior and teacher efficacy on burnout: Testing the mediated moderating effect of social support. *Korean Journal of School Psychology*, 12(1), 87-112. <https://doi.org/10.16983/kjps.2015.12.1.87>
- Kahn, J., Jones, J. y Wieland, A. (2012). Preservice teachers' coping styles and their responses to bullying. *Psychology in the Schools*, 49(8), 784-793. <https://doi.org/10.1002/pits.21632>
- Kallestad, J. y Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the olweus bullying prevention program: A multilevel study. *Prevention & Treatment*, 6(21). <https://doi.org/10.1037/1522-3736.6.1.621a>
- Kokkinos, C. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*. 77(1), 229-243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>.
- Lagarda, A., y Navarro, C. (2016) Validación de dos escalas sobre enfrentamiento y comportamientos del docente ante la violencia escolar. (Tesis de licenciatura) México: Universidad de Sonora.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1988). *Manual for the ways of coping questionnaire, consulting psychologist press*. Consulting Psychologists Press.

- Lazarus, R. y Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. Roca.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Lira, A. y Gomes, C. A. (2018). Violence in schools: What are the lessons for teacher education? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 759-779. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601574>
- Littrell, P., Billingsley, B. y Cross, L. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15(5), 297-310. <https://doi.org/10.1177/074193259401500505>
- López, A. y Gallegos A. (2014). Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 163-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100010>
- Luthans, F., Avey, J., Avolio, B., Norman, S. y Combs, G. (2006). Psychological capital development: toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 27(3), 387-393. <https://doi.org/10.1002/job.373>
- Marachi, R., Astor, R. y Benbenishty, R. (2007). Effects of student participation and teacher support on victimization in Israeli schools: An examination of gender, culture, and school type. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(2), 225-240. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9136-4>
- Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de Trabajo Social*, 9(9), 125-142.
- Morcom, V. (2015). Scaffolding social and emotional learning within 'shared affective spaces' to reduce bullying: A sociocultural perspective. *Learning, Culture and Social Interaction*, 6, 77-86. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.04.002>
- Mosoge, M., Challens, B. y Xaba, M. (2018). Perceived collective teacher efficacy in low performing schools. *South African Journal of Education*, 38(2), 1-9. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n2a1153>
- Olsson, G., Laftman, S. y Modin, B. (2017). School collective efficacy and bullying behaviour: A multilevel study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(12), e1607. <https://doi.org/10.3390/ijerph14121607>
- Ozkilic, R. y Kartal, H. (2012). Teachers bullied by their students: How their classes influenced after being bullied? *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 46, 3435-3439. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.080>

- Parke, R. y Slaby, R. (1983). The development of aggression. En P. Mussen y E. Hetherington (eds.) *Handbook of Child Psychology, Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 567-641). Wiley.
- Parker, K., Hannah, E. y Topping, K. (2006). Collective teacher efficacy, pupil attainment and socio-economic status in primary school. *Improving Schools*, 9(2), 111-129. <https://doi.org/10.1177/1365480206064965>
- Redondo, J. y Guevara, E. (2012). Diferencias de género en la prevalencia de la conducta prosocial y agresiva en adolescentes de dos colegios de la ciudad de Pasto, Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (36), 173-192. <https://bit.ly/3RCS0ml>
- Reyes, C. (2019). *Rol del director y los docentes para el manejo de la agresión entre pares* [Tesis de doctorado]. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, Hermosillo, Sonora, México.
- Ringdal, R., Bjørnsen, H., Espnes, G., Bradley Eilertsen, M. y Moksnes, U. (2020). Bullying, social support and adolescents' mental health: Results from a follow-up study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 49(3), 309-316. <https://doi.org/10.1080/19012276.2019.1710240>
- Romero, R., Hall, J. y Cluver, L. (2019). Exposure to violence, teacher support, and school delay amongst adolescents in South Africa. *The British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 1-21. <https://doi.org/10.1111/bjep.12212>
- Salas, F. y Lara, S. (2020). Mapeo sistemático de la literatura sobre la eficacia colectiva docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 11-36. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77678>
- Sarason, I., Levine, H., Basham, R. y Sarason, B. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.127>
- Saucedo, C. y Guzmán, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y Representaciones Sociales*, 12(24), 213-245. <https://doi.org/10.28965/2018-024-08>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. <https://bit.ly/3TFI3rN>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015). *Marco de referencia sobre la gestión de la convivencia escolar desde la escuela pública*. <https://bit.ly/3QieAjF>
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A. y Dillon, W. R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research*, 58(7), 935-943. <https://doi.org/10.1016/j.jbu.sres.2003.10.007>

- Shin, S. y Koh, M. (2007). A cross-cultural study of teachers' beliefs and strategies on classroom behavior management in urban American and Korean school systems. *Education and Urban Society*, 39(2), 286-309. <https://doi.org/10.1177/0013124506295280>
- Simbron, S. y Sanabria, F. (2020). Liderazgo directivo, clima organizacional y satisfacción laboral del docente. *Cienciamatria*, 6(1), 59-83. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i10.295>
- Skaalvik, E. y Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Song, K., Lee, S. y Park, S. (2018). How individual and environmental factors influence teachers' bullying intervention. *Psychology in the Schools*, 55(9), 1086-1097. <https://doi.org/10.1002/pits.22151>
- Ssenyonga, J., Hermenau, K., Nkuba, M. y Hecker, T. (2019). Stress and positive attitudes towards violent discipline are associated with school violence by Ugandan teachers. *Child Abuse & Neglect*, 93, 15-26. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.04.012>
- Swift, L., Hubbard, J., Bookhout, M., Grasseti, S., Smith, M. y Morrow, M. (2017). Teacher factors contributing to dosage of the KiVa anti-bullying program. *Journal of School Psychology*, 65, 102-115. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2017.07.005>
- Thornberg, R., Wänström, L. y Hymel, S. (2019). Individual and classroom social-cognitive processes in bullying: A short-term longitudinal multilevel study. *Frontiers in Psychology*, 10, e1752. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01752>
- Türküm, A. (2011). Social supports preferred by the teachers when facing school violence. *Children and Youth Services Review*, 33(5), 644-650. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.11.005>
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. <https://bit.ly/2U9t5tb>
- Vera, J., Lagarda, Á., Navarro, C. y Calderón, N. (2015). Validación de una escala para evaluar enfrentamiento ante la violencia escolar de docentes en el estado de Sonora. *REVALUE*, 4(2).
- Wentzel, K. (2015). Socialization in school settings. En J. Grusec y P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 251-275). Guilford Press.
- Wood, L., Smith, J., Varjas, K. y Meyers, J. (2017). School personnel social support and nonsupport for bystanders of bullying: Exploring student perspectives. *Journal of School Psychology*, 61, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.12.003>

Yoon, J., Sulkowski, M. y Bauman, S. (2016). Teachers' responses to bullying incidents: Effects of teacher characteristics and contexts. *Journal of School Violence*, 15(1), 91-113. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>



Concepciones de aprendizaje en las representaciones sociales de estudiantes universitarios argentinos

Learning Conceptions in the Social Representations of Argentine University Students

Concepções de aprendizagem nas representações sociais de estudantes universitários argentinos

Ida Lucía Morchio* 

Roxana Graciela Marsollier** 

Para citar este artículo: Morchio, I. L. y Marsollier, R. G. (2024). Concepciones de aprendizaje en las representaciones sociales de estudiantes universitarios argentinos, *Revista Colombiana de Educación*, (90), 373-395. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-16164>



Recibido: 17/02/2022
Evaluado: 29/11/2022

pp. 373-395

N.º 90

373

* Doctora en Educación. lucymorchio@gmail.com

** Doctora en Educación. rgmarsollier@conicet.gov.ar

Resumen

En este estudio, se analizan las representaciones sociales que subyacen a las concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios, según la carrera que cursan, el tramo de la trayectoria académica en que se encuentran al momento de participar en la investigación y su autopercepción de competencia para aprender. Participaron 422 estudiantes de cuatro carreras de grado de la unCuyo, Argentina. Se utilizó metodología cualitativa, a través del diseño Teoría fundamentada. Los datos se recolectaron mediante una técnica asociativa a partir del término inductor "aprender", seguida de una técnica de selección y jerarquización de elementos. La Teoría fundamentada permitió sistematizar los datos originalmente cualitativos en categorías explicativas, las que posteriormente se analizaron estadísticamente según frecuencia y nivel de importancia concedida por los participantes. Los resultados indican el predominio de concepciones interpretativas y cognitivas como núcleo estable de las representaciones sociales compartidas por los estudiantes. Asimismo, se observan diferencias según carrera, tramo inicial o final de la trayectoria académica y autopercepción de competencia para el aprendizaje. Esas diferencias aportan categorías emergentes que podrían ampliar la estructura de las representaciones compartidas asociando el aprender con factores actitudinales-motivacionales, con un proceso transformador o con elementos contextuales. Estos aspectos diferenciadores invitan a repensar la conceptualización de aprender según la experiencia educativa situada y sugieren que en la concepción de aprendizaje que los estudiantes construyen en las vivencias compartidas se imprimen particularidades que el docente puede constituir en horizonte de la interacción educativa.

Palabras clave

concepciones de aprendizaje;
psicología social;
representaciones sociales;
teoría fundamentada;
estudiante universitario

Keywords

learning conceptions;
social psychology; social
representations; grounded
theory; university student

Abstract

This paper presents an analysis of the social representations underlying the conceptions of learning among university students, according to the degree program they attend, the section of the academic trajectory in which they are at the time of participating in the research and their learning competence self-perception. During the study, the participants were 422 students attending four degree programs at UNCuyo, Argentina. Qualitative methodology was used, through the Grounded Theory design. The data was collected using an associative technique based on the term "learn", followed by an element ranking technique. The Grounded Theory allowed the original qualitative data to be systematized into explanatory categories, which were subsequently analyzed statistically according to frequency and level of importance granted by the participants. The results indicate a predominance of interpretive and cognitive conceptions as a stable core of the social representations shared by the students. Likewise, differences are observed according to study program attended, initial or final and learning competence self-perception. Those differences bring about emerging categories that could expand the structure of the shared representations, associating learning with attitudinal-motivational factors, with a transformational process or with contextual elements. These differentiating aspects call for rethinking the conceptualization of learning from a contextualized educational experience and suggest that, in the conception of learning students build in the shared experiences, there appear particular aspects that teachers can use as a horizon in the educational interaction.

Resumo

Este artigo de pesquisa analisa as representações sociais que fundamentam as concepções de aprendizagem de estudantes universitários, de acordo com o curso de graduação que frequentam, o segmento da trajetória acadêmica em que estão no momento de participar da pesquisa e a sua autopercepção de competência de aprendizagem. Durante o estudo participaram 422 alunos de quatro programas de graduação na UNCuyo, Argentina. Para isso, foi utilizada a metodologia qualitativa, por meio do método Grounded Theory. Os dados foram coletados por meio de uma técnica associativa baseada no termo indutor "aprender", seguida de uma técnica de classificação de elementos. A Grounded Theory permitiu que os dados originalmente qualitativos fossem sistematizados em categorias explicativas, que foram posteriormente analisadas estatisticamente de acordo com a frequência e o nível de importância atribuído pelos participantes. Os resultados indicam uma predominância de concepções interpretativas e cognitivas como núcleo estável de representações sociais compartilhadas pelos alunos. Da mesma forma, observam-se diferenças de acordo com o curso frequentado, estágio inicial ou final da trajetória acadêmica e autopercepção da competência de aprendizagem. Essas diferenças trazem categorias emergentes que podem ampliar a estrutura das representações compartilhadas, e associar a aprendizagem a fatores atitudinais-motivacionais, com um processo transformacional ou com elementos contextuais. Esses aspectos diferenciadores exigem repensar a conceitualização de aprendizagem a partir de uma experiência educativa contextualizada e sugerem que, na concepção de aprendizagem, os alunos constroem as experiências compartilhadas, surgem aspectos particulares que os professores podem construir como horizonte na interação educativa.

Palavras-chave

concepções de aprendizagem;
psicologia social;
representações sociais; teoria
fundamentada; estudante
universitário

Introducción

El estudio sobre las concepciones de enseñanza y de aprendizaje a partir de las vivencias respectivas de docentes y estudiantes aportan elementos para comprender los procesos académicos (González Ugalde, 2014), ya que producen insumos de vital importancia para construir, implementar y evaluar estrategias pedagógico-didácticas que optimicen el encuentro educativo.

En este sentido, la finalidad del presente estudio es analizar las concepciones de aprendizaje desde una perspectiva psicosocial, es decir, indagando acerca de las representaciones sociales compartidas por los estudiantes respecto a lo que implica aprender en la universidad. Posteriormente, conocer si esas representaciones difieren según la carrera elegida, el tramo de la trayectoria en que se encuentra el estudiante o su autopercepción de competencia para aprender.

A continuación, se sintetizan las principales contribuciones teóricas que servirán de base a la interpretación de los resultados obtenidos.

Sobre el estudio de las concepciones de aprendizaje

En las últimas décadas, se observa un claro interés en indagar de qué modo las concepciones sobre la mente, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza inciden en aspectos representativos de la trayectoria universitaria, entre estos, resultados académicos, procesos y estrategias que realiza el estudiante, métodos de enseñanza, vínculo con el docente, etcétera.

Al respecto, Pérez Echeverría *et al.* (2009) distinguen dos enfoques: uno más general, que indaga sobre las diferentes maneras en que las personas entienden la naturaleza del conocimiento, sus creencias sobre el funcionamiento mental, la forma de conocer y su incidencia en la conducta, formalizados en el enfoque de la teoría de la mente y en el de las creencias epistemológicas. El otro, más específico, investiga cómo los aprendices o los docentes se representan los procesos de aprendizaje y de enseñanza e incluye los estudios sobre la metacognición, los estudios fenomenográficos y el enfoque de las teorías implícitas.

Estas tres últimas perspectivas –metacognitiva, fenomenográfica y de las teorías implícitas– se diferencian entre sí por la pregunta que se formulan, por las herramientas que emplean, por la accesibilidad a la conciencia que tienen esas concepciones y por la posibilidad de verbalizarlas (Pérez Echeverría *et al.*, 2009). Publicaciones de revisión muestran que las tres perspectivas se han utilizado ampliamente en la investigación española e hispanoamericana reciente (Iguacel y Mainou, 2020). A continuación se repasará brevemente en qué consiste cada una de ellas.

Los estudios sobre la metacognición tienen en cuenta el conocimiento referido a la cognición –en sentido declarativo– y al propio pensamiento en acción –el darse cuenta de lo que se hace–, como también a la necesidad y posibilidad de autorregularlo –sentido procedimental–. Entre las herramientas que emplea, se encuentran las entrevistas y/o cuestionarios e inventarios (Pérez Echeverría *et al.*, 2009).

Por su parte, los estudios fenomenográficos identifican modos cualitativamente diferentes en los que las personas experimentan y conceptualizan fenómenos del mundo que las rodea (Marton *et al.*, 1993), empleando, fundamentalmente, entrevistas semiestructuradas, inventarios y cuestionarios de autoinforme. Las producciones que se obtienen expresan las formas en que las personas perciben o entienden los fenómenos (Marton, 1988). En esta investigación, interesan aspectos experienciales que se definen a partir de la relación del sujeto con las situaciones en las que aprende (Marton, 1981; Marton y Booth, 1997).

Los trabajos iniciales sobre concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios remiten a la década de los años 1970 y se enmarcan predominantemente en la tradición fenomenográfica (Boulton-Lewis, 2004). Es bien conocido el aporte de Säljö (1979), quien distinguió dos formas de abordar el estudio de un texto, a saber, de manera superficial o profunda. Según un enfoque superficial, se observa una tendencia a retener el contenido de un modo memorístico y repetitivo, mientras que, desde un enfoque profundo, se prioriza la comprensión y el acceso al mensaje transmitido en el texto. Más tarde, se incorporó el enfoque de logro, orientado a conseguir un nivel alto de rendimiento recurriendo a estrategias como la organización y el control del tiempo y del espacio (Entwistle, 1988, citado por Salim y Lotti de Santos, 2010).

En investigaciones fenomenográficas posteriores, se reconocieron seis formas cualitativamente diferentes de entender el aprendizaje: (1) como incremento del propio conocimiento; (2) como memorización y reproducción; (3) como aplicación; (4) como comprensión del significado; (5) como percibir algo de un modo diferente; y (6) como cambio en la persona. Las tres primeras se vinculan con el enfoque superficial, y las otras tres responden a una aproximación profunda, que busca comprender el significado e integrar el conocimiento (Boulton-Lewis, 2004; Entwistle, 2007; Marton y Säljö, 1976; Paakkari *et al.*, 2011).

Respecto a la mirada de las teorías implícitas, el supuesto es que las concepciones no son accesibles a la conciencia, por tanto, tampoco verbalizables, sino que se hacen accesibles según las producciones de los sujetos. “[...] entendemos las teorías implícitas como un conjunto de principios que restringen tanto nuestra forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje a las que nos enfrentamos” (Pérez Echeverría *et al.*, 2009, p. 79), las que no constituyen ideas aisladas, sino verdaderas teorías.

En el enfoque metacognitivo y fenomenográfico, el estudiante es consciente y puede comunicar sus experiencias; en el enfoque de teorías implícitas las concepciones “son ante todo un saber hacer más que, como en las representaciones explícitas, un saber decir” (Pozo *et al.*, 2009, p. 104).

Uno de los argumentos de quienes adhieren a este enfoque es que lo que el aprendiz informa no necesariamente coincide con lo que hace. Esto trae aparejada la posibilidad de que las respuestas comuniquen los conocimientos sobre el tema –en particular lo que quien responde sabe que estaría bien hacer– más que sus creencias; y que en algunas ocasiones actúen de un modo, y en otras reflexionen y lo hagan de una manera diferente (Pérez Echeverría *et al.*, 2009).

Pozo *et al.* (2009) identifican tres teorías implícitas sobre el aprendizaje a saber: directa, interpretativa y constructiva. Esta propuesta tripartita se define en función de un sistema que conjuga tres componentes principales: las condiciones, los procesos que realiza quien aprende y los resultados por obtener en términos de contenidos (Pozo, 1996).

Sobre la base de la categorización de Säljö (1979), Martínez Fernández (2007) llega a una solución empírica acorde con la estructura tripartita definida por Pozo y Scheuer (1999) y plantea que

las inferencias indirectas que se hacen desde la tradición de las teorías implícitas, a partir de los juicios y predicciones del sujeto, no difieren de las categorías y conclusiones generadas desde los estudios más descriptivos y de preguntas directas propios de la tradición fenomenográfica. (Martínez Fernández, 2007, p. 13)

Las tres perspectivas específicas –fenomenográfica, metacognitiva y teorías implícitas– comparten un anclaje en la psicología cognitiva, de hecho, la más difundida en el dominio de las concepciones de aprendizaje. Esta situación motiva a comparar el sistema de categorías sobre lo que el estudiante universitario entiende por aprender obtenido mediante un enfoque fenomenográfico –anclado en la psicología educativa–, con los resultados obtenidos recurriendo al enfoque de representaciones sociales, anclado en la psicología social. Uno, el psicoeducativo, muestra tradición y abundante bibliografía. El otro, el psicosocial, dispone de escasos estudios publicados y es en el que se inscribe esta propuesta.

Las concepciones de aprendizaje y las representaciones sociales

Desde una mirada cognitiva, Pozo y Rodrigo (2001) señalan que las teorías implícitas que subyacen a lo que un sujeto entiende por aprendizaje surgen de las representaciones o modelos mentales que el individuo utiliza para

comprender y explicar su mundo social y personal. Desde una perspectiva psicosocial, las representaciones sociales se entienden como construcciones sociocognitivas que se producen a partir de los procesos de interacción compartidos por los miembros de un mismo grupo o por pertenecer a un mismo contexto (Banchs, 2000). Por su parte, Jodelet (2011) sostiene que las representaciones socialmente compartidas desempeñan un rol fundamental en los procesos de comprensión y asimilación del saber, tanto es así, que pueden favorecer u obstaculizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Aquí entra en juego la teoría de las representaciones sociales.

A nivel conceptual, las teorías implícitas difieren de las representaciones sociales puesto que las primeras constituyen sistemas de nociones que permiten interpretar la realidad según una elaboración personal, que tiene lugar en un contexto de experiencias compartidas. En cambio, las representaciones sociales se caracterizan por ser configuraciones dinámicas que se generan en la práctica social y que otorgan sentido a las situaciones sociales (Castorina y Barreiro, 2012). No obstante, sin perder de vista estas diferencias, en ambas nociones están presentes elementos individuales y sociales. En este sentido, si bien los procesos de aprendizaje implican construcciones propias, en estas inciden prácticas sociales en interacción con otros miembros de un grupo particular, inserto en un contexto institucional y sociocultural determinado.

La teoría de las representaciones sociales, planteada inicialmente por Moscovici en la década de 1960, generó distintos enfoques y aproximaciones y dio lugar a un profundo y prolífero desarrollo científico desde entonces hasta nuestros días. Originalmente, Moscovici (1961, citado por Araya Umaña, 2002) sostiene que la representación es un corpus de conocimientos organizados cuya función es guiar el comportamiento y la comunicación entre los individuos. En este sentido, las representaciones sociales se organizan como un conocimiento común, en tanto surgen de la construcción de un lenguaje y sentimientos compartidos (Jodelet, 2019). Es una construcción mental de la realidad que se concreta en la interacción con otros miembros del grupo, lo que no solamente otorga identidad al sujeto, sino que, además, atribuye sentido al mundo que lo rodea (Banchs, 2001).

Al respecto, Jodelet (1986) sostiene que una representación social consiste en una elaboración tanto psicológica como social de la realidad. Esto implica que la experiencia del individuo se construye en interacción con los demás, en un espacio de intersubjetividad que trasciende al individuo aislado (Wagner y Flores Palacios, 2010). Además, estas representaciones sociales constituyen sistemas de opiniones, conocimientos y creencias compartidos por miembros de un mismo grupo social o cultural.

La investigación científica reconoce dos enfoques predominantes en el estudio de las representaciones sociales. Uno es el enfoque procesual, desarrollado por Jodelet a partir de los tradicionales postulados de Moscovici, que pone el acento en el proceso por el cual las personas otorgan sentido y significado al mundo que las rodea. El otro es el enfoque estructural, representado por la escuela de Aix en Provence (Francia), que procura identificar los elementos que componen una representación social, su organización y funciones (Banchs, 2000).

Para los fines del presente estudio, se optó por el enfoque estructural. Esta perspectiva se centra en cómo se organizan los distintos elementos que configuran una determinada representación social, es decir, cuál es su estructura interna en cuanto a los elementos que las componen y sus posibles relaciones.

Desde esta perspectiva, Flament (2001) conceptualiza la representación social como un conjunto organizado de cogniciones sobre la realidad, las que a su vez son compartidas por los miembros de un grupo. Según Abric (2001), estas cogniciones se organizan en torno a un núcleo central compuesto por uno o más elementos y cumple un doble propósito. En primera instancia, tiene una función generadora de la representación, en tanto otorga significado a los distintos elementos que la conforman. En segundo lugar, desempeña una función organizadora de los lazos que unen los distintos elementos entre sí, y permite distinguir el sistema o núcleo central de la representación de otros elementos periféricos (Abric, 2001). Si bien los elementos incluidos en el núcleo central tienden a mantenerse, las representaciones sociales son dinámicas y pueden producirse variaciones, especialmente en cuanto a sus elementos periféricos, los que son más susceptibles a los eventos ambientales (Wachelke, 2012).

Por su parte, Moliner (2016) plantea que las representaciones sociales no solo aluden a una estructura, sino también a las relaciones que las personas establecen entre las opiniones y creencias que las conforman y, a la vez, esas creencias forman vínculos o puentes entre las personas; en este sentido, propone utilizar la denominación de núcleo matriz. Según este autor, el núcleo matriz posee distintas funciones: (a) la denotación que permite identificar, mediante etiquetas verbales, dónde se posiciona la persona respecto del significado sobre un determinado objeto o situación, en el vasto universo de opiniones; (b) la agregación de otros elementos centrales o periféricos, que guardan relación entre sí y encuentran sentido y significado en su propio contexto; y (c) la federación, ya que el núcleo proporciona una matriz común en la evocación de una misma representación, lo que permite integrar, en otros elementos considerados periféricos, la riqueza de las experiencias individuales (Moliner, 2007).

El supuesto de partida del presente estudio indica que las concepciones de aprendizaje están asociadas a representaciones socialmente construidas de lo que implica aprender en la universidad. Estas representaciones pueden mostrar diferencias en sus elementos constitutivos, según sea la carrera de pertenencia, el tramo –inicial o final– de la trayectoria académica en que se encuentra el estudiante y la autopercepción respecto a la propia competencia para aprender en la universidad.

Metodología

Diseño

Se utilizó un diseño metodológico cualitativo, a partir de la aplicación de la Teoría fundamentada de enfoque sistemático (Strauss y Corbin, 2016). Este diseño permite analizar datos originalmente cualitativos, construir categorías explicativas a partir de estos y, finalmente, cuantificar los resultados obtenidos.

Participantes

En la investigación participaron 422 estudiantes universitarios de cuatro carreras de grado de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina: Ciencias de la Educación ($n = 89$), Ciencia Política y Administración Pública ($n = 106$), Trabajo Social ($n = 120$) y Ciencias Médicas ($n = 107$). Se utilizó el criterio de cohorte, con dos mediciones: tramo inicial (segundo año) y tramo final (último año), según el detalle que presenta la tabla 1.

Tabla 1

Distribución de la muestra por carrera y según tramo –inicial o final– de la trayectoria académica

	Ciencias de la Educación		Ciencia Política		Trabajo Social		Ciencias Médicas	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Tramo inicial	58	65,17	55	51,89	60	50	60	56,07
Tramo final	31	34,83	51	48,11	60	50	47	43,93
Total muestra	89	100,00	106	100,00	120	100,00	107	100,00

Por otra parte, se consideró la autopercepción de competencia para aprender, entendida como la apreciación que el estudiante tiene de sí mismo respecto a su mayor o menor facilidad para el aprendizaje, en el contexto de la carrera que cursa. Al respecto, se establecieron dos categorías

de respuesta: aprende fácilmente o aprende con alguna dificultad. En la tabla 2, se expone la distribución de la muestra por carrera, según auto-percepción de competencia para aprender.

Tabla 2

Distribución de la muestra por carrera y según auto-percepción de competencia para aprender

	Ciencias de la Educación		Ciencia Política		Trabajo Social		Ciencias Médicas	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Aprende fácilmente	57	64,05	65	61,32	40	33,33	64	59,81
Aprende con alguna dificultad	32	35,95	41	38,68	60	66,67	43	40,19
Total muestra	89	100,00	106	100,00	120	100,00	107	100,00

Técnicas e instrumentos

En esta comunicación se exponen los resultados obtenidos de la combinación de una técnica de asociación libre de palabras y posterior jerarquización de elementos, propuestas por Abric (2001) para el estudio de las representaciones sociales, a fin de identificar cómo se compone el núcleo de la representación social y cuáles son sus elementos periféricos. Estas técnicas forman parte de un cuestionario mayor denominado Inventario de concepciones y experiencias de aprender en la universidad (INCEAPU) (Morchio, 2014; Morchio y Difabio de Anglat, 2018; 2019).

En el inventario se solicita, en primer lugar, escribir nueve palabras asociadas espontáneamente con el término inductor “aprender” –técnica de asociación libre–, según la propia experiencia en la universidad. A continuación, el estudiante selecciona, de los términos identificados previamente, los tres que, según su juicio, representan de manera más ajustada el proceso de aprendizaje vivenciado (técnica de jerarquización).

Para el análisis de datos, se tomaron en consideración los tres términos escogidos, respetando el orden de presentación: primero, segundo y tercer lugar.

Procedimiento

En primer término, se presentó el proyecto de investigación Aprender en la universidad, con sus objetivos y transferencia esperada. Los estudiantes participaron del estudio de manera libre y voluntaria, luego de prestar su

consentimiento informado. Posteriormente, completaron el cuestionario general INCEAPU, en el cual se incluyen las técnicas que se informan en el presente artículo. Cabe destacar que se respetaron los resguardos éticos correspondientes, garantizando la confidencialidad de los datos.

Procesamiento de datos

La matriz de datos obtenida quedó constituida por un total de 1266 palabras que surgen de los tres vocablos considerados más estrechamente asociados con aprender, por cada participante. Posteriormente, los términos se analizaron según el modelo sistemático de la Teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2016), que permite codificar y contrastar los datos entre sí, a fin de generar categorías –abiertas, axiales y, finalmente, selectivas– que permitan explicar la realidad y generar teoría sobre ella (Soneira, 2006). Cabe señalar que se optó por la Teoría fundamentada, en tanto es una de las posibilidades metodológicas más completas para el abordaje de las representaciones sociales, en tanto permite reducir la variedad de datos con la finalidad de identificar un concepto nuclear, lo que coadyuva a develar la estructura de una representación (elementos centrales y periféricos) (Flick, 2015).

Del análisis efectuado emergieron ocho categorías explicativas sobre la concepción del aprendizaje en estudiantes universitarios, a saber: cognitiva, interpretativa, transformadora, básica, actitudinal-motivacional, práctica, condicionantes de base y contexto situado. Cabe señalar que estas categorías se construyeron *a posteriori*, lo cual implica que no se tuvo ninguna teoría pedagógica como referencia.

A continuación, se conceptualizan las categorías elaboradas:

- a. Categoría interpretativa: alude a procesos mediacionales que realiza el estudiante en su interacción con el contenido de aprendizaje. El término que más se reitera es *comprender*. Se puede entender como sumar nuevos conocimientos a los conocimientos previos; como reestructuración, lo que conlleva una modificación en los esquemas de conocimiento o como construcción de nuevos conocimientos en función del sentido crítico, la transferencia, el descubrimiento de perspectivas.
- b. Categoría cognitiva: alude a la finalidad o producto último del aprendizaje, en cuanto a alcanzar el *conocimiento* –término que más aparece en esta categoría–, la *sabiduría* o el *entendimiento*. Se incluyen también procesos en su forma consolidada, como *asimilación*, *memorización*, *adquisición de conocimientos*, *experiencia*, *interiorización*, entre otros.

- c. Categoría actitudinal-motivacional: incorpora los factores que indican la disposición del estudiante para aprender. Incluye términos como *estudiar, esfuerzo, dedicación, constancia*, que remiten a las connotaciones emocionales y motivaciones de los estudiantes que entran en juego cuando aprenden.
- d. Categoría transformadora: conlleva referencias a cambio, innovación, enriquecimiento, superación, mirada crítica. Esta transformación puede hacer referencia a un cambio personal –que puede ser, por ejemplo, cognitivo o conductual– como también a un cambio social o cultural o a una perspectiva superadora respecto al contenido de aprendizaje dado. Los vocablos incluidos en esta categoría son: *crecimiento, desarrollo, cambio, transformación, enriquecimiento, superación, perfeccionamiento*, entre otros.
- e. Categoría básica: El aprendizaje se asocia con actividades instrumentales que permiten el acceso al contenido por aprender. Se incluyen términos como *leer, escribir, ver, escuchar, observar, visualizar*, etcétera.
- f. Categoría práctica: refiere al plano de la ejecución, a la posibilidad de realizar, aplicar o transferir lo aprendido en situaciones posteriores. Reagrupa términos como *práctica, implementación, aplicación, utilidad, acción*, etcétera.
- g. Categoría de condicionantes de base: alude a factores inmodificables (herencia, edad) y a otros que admiten cierto grado de modificabilidad por quien aprende, como las capacidades y aptitudes. Contiene vocablos como *herencia, edad, habilidad, aptitud, ingenio, capacidad*, etcétera.
- h. Categoría del contexto situado: refiere a los factores externos que coadyuvan al proceso de aprendizaje, ya sea en cuanto a relaciones interpersonales, aspectos académico-institucionales o bien culturales. Se incluyen aquí palabras como *pares, compañeros, docentes, profesores, evaluación, didáctica, tiempo, familia, cultura*, entre otras.

Una vez categorizadas todas las respuestas, se examinaron las categorías en función de dos criterios: (a) la frecuencia de aparición y (b) el nivel de importancia otorgado por cada participante.

Posteriormente, se efectuó un análisis estadístico, cruzando la frecuencia de cada categoría con el nivel de importancia, calculado con base en la ponderación del orden jerárquico otorgado por los estudiantes. De este análisis surge que las categorías que presentan mayor frecuencia de aparición y, además, muestran alta importancia constituyen los elementos

del núcleo central de la representación social. Por su parte, las categorías que obtienen baja frecuencia e importancia se consideran elementos periféricos de esa representación.

Resultados

Los resultados muestran la estructura de las representaciones sociales sobre aprender en la universidad en sus elementos centrales y periféricos. Asimismo, permiten identificar contrastes por carrera, tramo de la trayectoria académica y autopercepción de competencia para el aprendizaje.

Categorías predominantes sobre aprender en la universidad por carrera

Las categorías que emergen de los datos permiten reconocer las concepciones sobre aprender en la universidad compartidas por los estudiantes que cursan una misma carrera.

A continuación, se presentan los resultados más significativos en cada una de las muestras analizadas.

En el gráfico de dispersión que muestra la figura 1, se observa que las categorías que se ubican en el cuadrante superior derecho son aquellas que tienen mayor frecuencia de aparición en las respuestas y, además, a las que los participantes le asignaron mayor importancia en su valoración. Las categorías allí contenidas constituyen los elementos estables –núcleo estructural– de la representación social sobre la experiencia de aprendizaje en la universidad. En este núcleo, se puede observar que predominan las categorías interpretativa y cognitiva de aprendizaje para todas las carreras –con mínimas variaciones de frecuencia e importancia–, lo cual indica concepciones compartidas por todos los estudiantes y, además, consideradas más relevantes. No obstante, solo en la carrera de Ciencias Médicas (triángulos rojos), los factores actitudinales-motivacionales se suman a las categorías anteriores, constituyéndose en parte del núcleo representacional. El resto de las categorías identificadas presenta bajos niveles de frecuencia e importancia, por lo que constituyen los elementos periféricos, es decir, asociados a experiencias particulares.

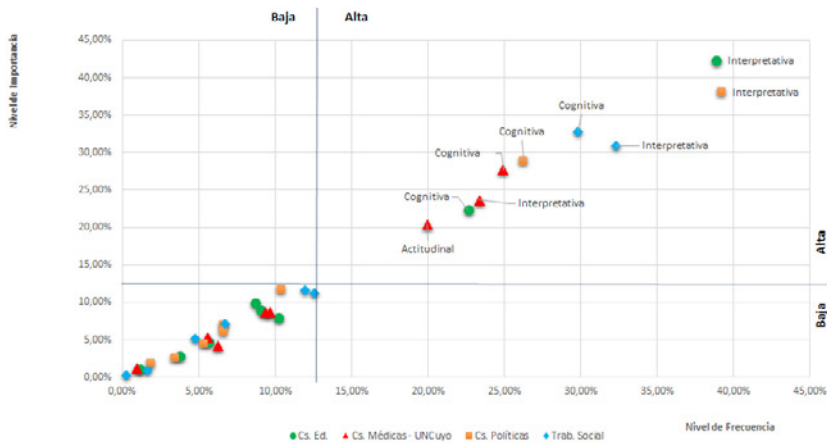


Figura 1
Concepción de aprendizaje en estudiantes universitarios de diferentes carreras

Nota: los límites de frecuencia e importancia, que indican si una categoría es de baja o alta frecuencia o importancia, se establecieron en función del total de respuestas obtenidas y su ponderación y la cantidad de categorías empleadas en el análisis. Expresados en porcentaje, ambos límites se establecen en un 12,50%.

Categorías predominantes según tramo –inicial o final– de la trayectoria académica

A continuación, se describen las diferencias en cuanto a las categorías prioritarias, según el momento de la trayectoria académica en que se encontraba el estudiante cuando participó del estudio, las que se identifican como tramo inicial (2.º año) o final (último año de la carrera). La primera aproximación a los datos pone de manifiesto que las categorías centrales de la representación social de cada carrera están presentes en ambos tramos de los mismos agrupamientos por carrera, acompañadas por algunas diferencias sutiles, de frecuencia e importancia. Ello indica una tendencia general del agrupamiento a mantener estables los elementos constitutivos de su representación social sobre aprender en el transcurso del tiempo.

Así, por ejemplo, para las carreras de Trabajo Social y Ciencias Médicas se intensifica la categoría que remite a los aspectos cognitivos vinculados al aprendizaje en la universidad, siendo más marcada en frecuencia y en importancia, para los estudiantes que cursan el tramo final.

En la carrera de Ciencia Política ocurre algo similar, pero con predominio de la categoría interpretativa, la cual aumenta en frecuencia e importancia hacia el final de la trayectoria académica.

En particular, en la carrera de Ciencias de la Educación, curiosamente las categorías que estructuran el núcleo –interpretativa y cognitiva–, disminuyen en frecuencia e importancia con el avance de la trayectoria, para darle paso a un elemento que se suma al núcleo duro de la representación social (tabla 3). Esta nueva categoría, que solo emerge de modo incipiente entre quienes se encuentran en el tramo final, corresponde a la concepción transformadora que asocia el “aprender” con un proceso de cambio, sea este en el contenido que se aprende, en el sujeto que aprende o en la sociedad.

Tabla 3

Categorías predominantes por carrera y según tramo –inicial o final– de la trayectoria académica.

Tramo	Carrera	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3
Inicial (2.º año)	Ciencias de la Educación	Interpretativa	Cognitiva	
	Ciencia Política	Interpretativa	Cognitiva	
	Trabajo Social	Interpretativa	Cognitiva	
Final (último año)	Ciencias Médicas	Interpretativa	Cognitiva	Actitudinal- motivacional (estable)
	Ciencias de la Educación	Interpretativa	Cognitiva	transformadora (emergente)
	Ciencia Política	Interpretativa	Cognitiva	
	Trabajo Social	Cognitiva	Interpretativa	
	Ciencias Médicas	Cognitiva	Interpretativa	Actitudinal- motivacional (estable)

Categorías predominantes según autopercepción de competencia para aprender

Por último, se analiza cómo incide la autopercepción de competencia para aprender –aprende fácilmente o con alguna dificultad– en las representaciones sociales sobre el aprendizaje en la universidad. Los resultados obtenidos muestran variaciones menores, pero sin alterar los elementos centrales del núcleo de la representación social predominante en las distintas carreras, excepto en Trabajo Social, donde emerge al núcleo una nueva categoría, como se observa en la tabla 4.

Tabla 4

Categorías predominantes por carrera y según autopercepción de competencia para aprender

Autopercepción	Carrera	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3
Aprende fácilmente	Ciencias de la Educación	Interpretativa	Cognitiva	
	Ciencia Política	Interpretativa	Cognitiva	
	Trabajo Social	Interpretativa	Cognitiva	
Aprende con alguna dificultad	Ciencias Médicas	Cognitiva	Interpretativa	Actitudinal-motivacional (estable)
	Ciencias de la Educación	Interpretativa	Cognitiva	
	Ciencia Política	Interpretativa	Cognitiva	
	Trabajo Social	Cognitiva	Interpretativa	Contexto situado (emergente)
	Ciencias Médicas	Interpretativa	Cognitiva	Actitudinal-motivacional (estable)

Los estudiantes de las carreras en Ciencias de la Educación y Ciencia Política presentan una estructura representacional similar, conformada por el predominio de la categoría interpretativa, seguida de la cognitiva, independientemente de su autopercepción de competencia para aprender.

En la carrera de Ciencias Médicas, se observan algunas diferencias. Si bien las categorías interpretativa y cognitiva se encuentran en el núcleo representacional, puede observarse que se modifican en intensidad según la autopercepción de competencia para aprender. Así, la categoría interpretativa predomina entre quienes informan que aprenden con alguna dificultad, mientras que la categoría cognitiva prevalece en quienes aprenden fácilmente. Cabe destacar que la categoría actitudinal-motivacional persiste como tercera categoría estable del núcleo matriz, para todos los estudiantes de Medicina, independientemente de su autopercepción de aprendizaje.

En la carrera de Trabajo Social, también se observan diferencias, ya que la categoría cognitiva es prioritaria para quienes tienen dificultad para aprender, mientras que la interpretativa prevalece entre quienes aprenden fácilmente. Además, y solo para quienes consideran que aprenden con alguna dificultad, se incorporan al núcleo de la representación los elementos del contexto situado, lo cual sugiere la incidencia de otro tipo de factores externos (institucionales, culturales, familiares, etcétera).

Discusiones

El objetivo del presente estudio fue analizar las representaciones sociales que subyacen a las concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios e indagar posibles diferencias según la carrera, el tramo de la trayectoria académica y la autopercepción de competencia para aprender. En el presente apartado se confrontarán los principales hallazgos con otros estudios similares a fin de evaluar e interpretar sus implicaciones.

Concepciones de aprendizaje en las representaciones sociales de estudiantes universitarios por carrera

En una aproximación de conjunto, se halla como base de la representación social de aprender el predominio de las categorías interpretativa y cognitiva en todas las carreras analizadas. Esto, en consonancia con los estudios de Rosário *et al.* (2006) y de Morchio *et al.* (2020), que informan que en estudiantes universitarios de diferentes países latinoamericanos prevalecen las categorías que remiten al aprender como adquirir sabiduría o conocimiento y a las actividades que emplea el estudiante para procesar el contenido de aprendizaje. Es oportuno tener en cuenta que esos estudios se inscriben en el enfoque fenomenográfico, es decir, a partir de las vivencias de los participantes.

Sin embargo, desde la perspectiva psicosocial, en los estudiantes de Ciencias Médicas, aparece la categoría actitudinal-motivacional, como un tercer elemento estable de la representación, lo que no sucede en las otras carreras. Cabe recordar que esta categoría incluye términos como *estudiar, esfuerzo, dedicación, constancia*, que remiten a las connotaciones emocionales y motivaciones que los estudiantes asocian con aprender.

En esta línea, Bethencourt Benítez *et al.* (2008) destacan la importancia de los aspectos actitudinales, considerando que el estudiante universitario, durante la trayectoria académica, debe afrontar numerosos desafíos, como gran cantidad de asignaturas, sobrecarga de contenidos, tiempos limitados, entre otros aspectos. En este sentido, plantean que la persistencia de los estudiantes es fundamental para evitar el abandono.

Por otra parte, algunos estudios específicos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de profesionales de la salud ponen el acento en la relevancia de los aspectos motivacionales y actitudinales, los que no solo inciden en el rendimiento académico de los estudiantes, sino que, además, se encuentran relacionados con las implicaciones sociales de los futuros médicos (Aleman Marichal *et al.*, 2018).

Concepciones de aprendizaje según tramo –inicial o final– de la trayectoria académica

Un hallazgo de interés para iniciar la discusión con otras publicaciones que analizaron las concepciones de aprendizaje por tramo es que, en este estudio, la categoría transformadora está presente solamente en estudiantes del último año de Ciencias de la Educación, lo que indica un incremento del pensamiento crítico, innovador, creativo.

Martínez Fernández (2007) analizó las concepciones de aprendizaje en estudiantes que se encuentran en los años iniciales, medios y finales de la carrera de Psicología, a partir de las tres categorías –directa, interpretativa y constructiva– de Pozo y Scheuer (1999). El autor concluye que la concepción constructiva –próxima a nuestra categoría transformadora– es mayor en el grupo que finaliza la carrera respecto al grupo de los primeros años. Por su parte, la recepción pasiva –concepción directa– es mayor en el nivel inicial respecto a los años intermedios. A su vez, señala que si bien hay indicios de incremento de una actitud activa respecto a los procesos mentales implicados en el aprender –concepción interpretativa, próxima a nuestra categoría homónima–, a medida que el estudiante avanza en la carrera, las relaciones no son lineales porque permanece vigente la concepción reproductiva. Ello sugiere una “codominancia” de las concepciones que enfatizan los recursos de memoria, reconocimiento y reproducción (Martínez-Fernández, 2007).

Por su parte, Ventura *et al.* (2017) investigan el aprendizaje autorregulado en función de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas y patrones de motivación, en estudiantes universitarios de Psicopedagogía de 2.º año y 5.º año de formación académica. Entre sus resultados informan diferencias significativas ya que, en los estudiantes noveles, se marca el predominio de estrategias cognitivas de repaso, organización y autorregulación metacognitiva, mientras que los alumnos avanzados presentan puntuaciones más elevadas en pensamiento crítico.

En síntesis, los hallazgos de los estudios antes citados, con una aproximación psicocognitiva, sugieren un incremento de concepciones interpretativas y transformativas en alumnos de los últimos años, mientras que, desde el abordaje psicosocial, esto solo se muestra en Ciencias de la Educación. En las tres carreras restantes, se observan diferencias en cuanto a frecuencia e importancia, pero el núcleo de la representación social –categorías interpretativa y cognitiva– no se modifica. Ello implica que no siempre puede aplicarse este modelo que va desde una concepción directa a una constructiva del aprendizaje a lo largo de la trayectoria académica de un estudiante, sino que esto dependería de otros factores intervinientes, más allá del tramo en que se encuentre el universitario.

En esta línea, Morchio *et al.* (2020) observan en estudiantes universitarios que la concepción interpretativa tiene mayor énfasis en el tramo inicial que hacia el final de la trayectoria, a la vez que la concepción transformativa es superior en el tramo inicial con un leve descenso hacia el final. Las autoras sugieren que los hallazgos no son concluyentes respecto a las diferencias por tramo, y plantean la posibilidad de que otros factores –personales y/o académicos– contribuyan a explicar las concepciones de aprendizaje en la universidad.

Concepción de aprendizaje en estudiantes universitarios con diferente autopercepción de competencia para aprender

Finalmente, se buscó reconocer si la autopercepción de aprender –con facilidad o con alguna dificultad– incide en la concepción de aprendizaje. Los resultados muestran que el núcleo de la representación se mantiene inalterable para las distintas carreras, aunque con variaciones de frecuencia e importancia. Un dato interesante es que, exclusivamente para los estudiantes de la carrera Trabajo Social que se autoperceben con dificultades de aprendizaje, emerge de manera incipiente, en la estructura representacional, la categoría que remite a factores del contexto situado.

En síntesis, si bien el núcleo representacional se mantiene en las cuatro carreras, la autopercepción de competencia para aprender que tienen los estudiantes podría constituir un elemento que modifica la estructura de la representación en alguna carrera en particular. En otros términos, no puede establecerse un patrón común, lo que lleva a pensar en la incidencia de otros factores moduladores, especialmente el contexto institucional y social o el perfil formativo en diferentes carreras.

Cabe señalar que, en el campo educativo, se dispone de pocas publicaciones sobre la autopercepción de competencia para aprender en contextos particulares. Un estudio sobre este aspecto informa que quienes autoperceben que aprenden con alguna dificultad presentan menores puntuaciones en lectura y comprensión de textos; mientras que quienes consideran que aprenden fácilmente, obtienen mayores puntuaciones en distintos procesos educativos, especialmente en producción verbal (Morchio y Difabio de Anglat, 2019). En este mismo sentido, otros estudios sostienen que la autopercepción de competencia para aprender se asocia significativamente con el rendimiento académico obtenido y con el tipo de aprendizaje alcanzado, profundo o superficial (Muñoz San Roque *et al.*, 2016).

Conclusiones

A modo de corolario, se pasa revista a los principales hallazgos del estudio sobre representaciones sociales que subyacen a las concepciones de aprendizaje compartidas por los estudiantes, a fin de observar las categorías que configuran el núcleo central de lo que significa aprender en la universidad.

Los resultados permiten afirmar que cada una de las carreras analizadas posee un núcleo representacional bien delimitado que se mantiene inalterable, en los distintos análisis efectuados. Específicamente, las concepciones interpretativa y cognitiva de aprendizaje están presentes en el núcleo matriz en todas las carreras. Exclusivamente, en el caso de Ciencias Médicas, se suman los factores actitudinales-motivacionales, como una parte de ese núcleo.

A su vez, este núcleo central y estable se complementa con otros elementos periféricos que, en determinadas condiciones, ingresan en el núcleo de manera incipiente. Ello, en razón de que aumentaron sus niveles de frecuencia e importancia, a partir de las experiencias compartidas entre estudiantes en las mismas circunstancias.

En los hallazgos se destaca la concepción transformadora del aprendizaje que surge para estudiantes del último tramo de la carrera en Ciencias de la Educación; y la inclusión del contexto situado, especialmente para estudiantes que autoperciben que aprenden con alguna dificultad en la carrera Trabajo Social.

Estos aspectos distintivos, constituidos en categorías emergentes a la matriz representacional, muestran que la estructura nuclear se amplía, a partir de la vivencia contextualizada, y sugieren que en la concepción de aprendizaje que los estudiantes comparten se imprimen particularidades que el docente puede constituir en horizonte de la interacción educativa.

En este sentido, los alcances de esta investigación son relevantes dentro del propio contexto de investigación, como insumos para identificar las distintas perspectivas de las carreras y, a partir de estas, promover experiencias de aprendizaje que tengan en cuenta aspectos motivacionales-actitudinales que contribuyan a un aprendizaje autorregulado, con predominio de procesos de comprensión y de transformación personal y social.

Por otra parte, desde el punto de vista teórico, este estudio permite integrar miradas pluridimensionales de aprendizaje donde entran en relación variables cognitivas, afectivo-motivacionales y del entorno de aprendizaje (Suárez Riveiro *et al.*, 2006; Suárez Riveiro y Fernández Suárez, 2016).

Finalmente, el análisis efectuado resulta innovador a nivel metodológico, pues se aproxima a las concepciones de aprendizaje a través del enfoque de representaciones sociales mediante la aplicación de un diseño de Teoría fundamentada.

La principal limitación del estudio radica en que sus resultados no serían extrapolables a otras muestras o carreras o contextos, ya que su abordaje demandó la lectura profunda y comprensiva de una realidad particular.

La problemática es, por demás, interesante e insta a seguir explorando las maneras en que estudiantes construyen su concepción de aprendizaje en la universidad, según sus propias experiencias, carreras, contextos y tramos de sus trayectorias académicas.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Referencias

- Abric, J. (2001). *Prácticas y representaciones sociales*. Ediciones Coyoacán.
- Alemán Marichal, B., Navarro de Armas, O., Suárez Díaz, R. M., Izquierdo Barceló, Y. y Encinas Alemán, T. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza/aprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas. *Revista Médica Electrónica*, 40(4), 1257-1270.
- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales n.º 127. Flacso.
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 3, 3.1-3.15.
- Banchs, M. A. (2001). Jugando con las ideas en torno a las representaciones sociales desde Venezuela. *Fermentum: Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 11(30), 11-32.
- Bethencourt Benítez, J. T., Cabrera Pérez, L., Hernández Cabrera, J., Álvarez Pérez, P. y González Alfonso, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(3), 603-622. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/562/Art_16_223.pdf?sequence=1
- Boulton-Lewis, G. M. (2004). Conceptions of teaching and learning at school and university: similarities, differences, relationships and contextual factors. *European Journal of School*, 2(1-2), 19-38.
- Castorina, J. y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 1.

- Entwistle, N. (2007). Conceptions of learning and the experience of understanding: Thresholds, contextual influences, and knowledge objects. En S. Vosniadou, A. Baltas y S. Vamvakoussi (eds.), *Reframing the conceptual change approach in learning and instruction* (pp. 123-143). Elsevier.
- Flament, C. (2001). Estructuras dinámicas y transformaciones de las representaciones. En J. Abric (ed.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 33-52). Ediciones Coyoacán.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- González Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.INFE>
- Iguacel, S. C. y Mainou, S. B. (2020). Investigaciones sobre concepciones de aprendizaje en estudiantes de educación superior en los contextos español e hispanoamericano. Una revisión sistemática. *Calidad de Vida y Salud*, 13(n.º esp.), 83-99.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, S., *Psicología social. Tomo II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Paidós.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco: Revista de Educación*, 21, 133-154. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803006>
- Jodelet, D. (2019). Conference ouverture, Conférence Internationale sur les Représentations Sociales (CIRS) 2018. La notion de commun et les représentations sociales. En S. Seidmann y N. Pievi (eds.), *Identidades y conflictos sociales. Aportes y desafíos de la investigación sobre representaciones sociales* (pp. 18-38). Ed. de Belgrano.
- Martínez Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias meta-cognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 33(1), 7-16. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/23261/22541>
- Marton, F. (1981). Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200.
- Marton, F. (1988). Describing and improving learning. En R. R. Schmeck (eds.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 53-82). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2118-5_3
- Marton, F. y Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. I. – Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- Marton, F., Dall'Alba, G. y Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300.

- Moliner, P. (2007). La teoría del núcleo matriz de las representaciones sociales. En T. Rodríguez Salazar y M. García Curiel (eds.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp. 137-155). Universidad de Guadalajara. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03055983/>
- Moliner, P. (2016). De la théorie du Noyau Central à la théorie du Noyau Matrice. *Papers on Social Representations*, 26(2), 1-13.
- Morchio, I. (2014). Vista de Inventario de concepciones y experiencias de aprender en la Universidad (INCEAPU). *Revista de Orientación Educativa*, 28(53), 79-96. <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/69/108>
- Morchio, I. y Difabio de Anglat, H. (2018). Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad. Estructura, contenido y propiedades psicométricas. *Revista de Psicología*, 14(27), 25-55. <http://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/1355>
- Morchio, I. y Difabio de Anglat, H. (2019). Autopercepción de competencia para aprender en estudiantes universitarios. *Psico/Pedagógica*. 11(14), 32-76. <https://www.cicuyo.org/ojs/index.php/Psicoped/article/view/116>
- Morchio, I., Astudillo, S. y Difabio de Anglat, H. (2020). Concepciones de aprendizaje desde una perspectiva fenomenográfica. Convergencias y diferencias entre estudiantado universitario portugués y latinoamericano. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.10>
- Muñoz San Roque, I., Martín Alonso, J., Prieto Navarro, L. y Urosa Sanz, B. (2016). Autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia de aprender a aprender en el contexto universitario: propuesta de un instrumento de evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 369-383. <https://revistas.um.es/rie/article/view/235881/195031>
- Paakkari, L., Tynjälä, P. y Kannas, L. (2011). Critical aspects of student teachers' conceptions of learning. *Learning and Instruction*, 21(6), 705-714. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.03.003>
- Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2009). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En I. Pozo, N. Scheuer, P. Echeverría, M. Mateos y E. Martín (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 55-90). Graó.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros*. Alianza.
- Pozo, J. I. y Rodrigo, M. J. (2001). From content change to representational change in conceptual knowledge. *Infancia y Aprendizaje*, 24(4), 407-423. <https://doi.org/10.1174/021037001317117367>
- Pozo, J. y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. Pozo y C. Monereo (eds.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 87-108). Santillana.

- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Graó.
- Rosário, P., Grácio, M., Núñez, J. y González Pienda, J. (2006). Perspectiva fenomenográfica de las concepciones del aprendizaje. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación* 13(11-12), 1138–1663. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7024/RGP_13-10.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Salim, R. y Lotti de Santos, M. (2010). Aprendizaje en el primer año de estudios universitarios: motivaciones, estrategias y enfoques. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5), 1-11. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3339Salim.pdf>
- Säljö, R. (1979). *Learning in the learner's perspective. I. Some common-sense conceptions*. (Report n.º 76). Institute of Education, University of Goteborg.
- Soneira, A. (2006). La teoría fundamentada en los datos (*grounded theory*) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis (ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Gedisa.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Suárez Riveiro, J. M., Anaya Nieto, D. y Fernández Suárez, A. P. (2006). Referentes para la orientación del aprendizaje desde la perspectiva del aprendizaje autorregulado. *REOP: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(1), 19-32. <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11334>
- Suárez Riveiro, J. M. y Fernández Suárez, A. P. (2016). *El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ventura, A., Cattoni, M. y Borgobello, A. (2017). Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 315-334. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582017000200315&script=sci_arttext
- Wachelke, J. (2012). Social representations: A review of theory and research from the structural approach. *Universitas Psychologica*, 11(3), 729-741.
- Wagner, W. y Flores Palacios, F. (2010). Apuntes sobre la epistemología de las representaciones sociales. *Educación Matemática*, 22(2), 139-162.



La vivencia del *bullying* como impulso en la elección de ser maestro

The Experience of Bullying as an Impulse
in the Choice to Become a Teacher

A vivência do bullying como impulso na
escolha de ser docente

Ana Rodríguez-Groba* 

Esther Vila-Couñago** 

Fernando Fraga-Varela*** 

Para citar este artículo: Rodríguez-Groba, A., Vila-Couñago, E. y Fraga-Varela, F. (2024). La vivencia del *bullying* como impulso en la elección de ser maestro, *Revista Colombiana de Educación*, (90), 396-416. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-16235>



Recibido: 28/02/2022

Evaluado: 26/08/2022

* Doctorado en Educación, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela (España). Profesora, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela (España). ana.groba@usc.es

** Doctorado en Educación, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela (España). Profesora, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela (España). esther.vila@usc.es

*** Doctorado en Educación, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela (España). Profesor, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela (España). fernando.fraga@usc.es

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo indagar la influencia del *bullying* en la decisión de ser maestros. Se parte de 109 portafolios electrónicos elaborados en una materia del primer curso del Grado en Maestro de Educación Infantil por la Universidad de Santiago de Compostela (España), de los cuales se seleccionan diecisiete casos que aluden –de forma explícita o implícita– a vivencias de *bullying*. Se realiza un análisis cualitativo de contenido de estos portafolios, siguiendo un procedimiento de categorización inductivo-deductivo atendiendo a un criterio temático. Los resultados muestran los motivos por los que el alumnado reconoce esta situación, las consecuencias –sociales, académicas, de sufrimiento, etc.– y el papel de compañeros y docentes ante el maltrato vivido, predominantemente pasivo. Las conclusiones ponen en evidencia la relación entre haber sido víctima de situaciones de *bullying* durante la etapa escolar, la elección posterior de los estudios de maestro y la necesidad percibida de un rol más activo del profesorado. Se muestra, además, una demanda de formación específica sobre esta problemática en los estudios de grado universitario.

Palabras clave

acoso escolar; enseñanza primaria; motivación para los estudios; docente

Keywords

bullying; primary education; motivation; teacher

Abstract

The present research article aims to investigate the influence of bullying on the decision to become teachers. It is based on 109 electronic portfolios made as a part of a course in the first year of the Degree in Early Childhood Education Teaching at the University of Santiago de Compostela (Spain). From which 17 cases were selected for referring –explicitly or implicitly– to bullying experiences. Therefore, a qualitative content analysis of these portfolios is conducted, following an inductive-deductive categorization procedure based on thematic criteria. The results show the reasons to which they attribute having suffered bullying, the consequences and the role of classmates and teachers during these situations, that is predominantly passive. The conclusions show the relationship between having been a victim of bullying during the school stage, the subsequent choice of teacher studies, and the perceived need for a more active role of teachers' staff. In addition, there is a demand for specific training about this issue in the studies of university degree.

Resumo

O presente artigo de pesquisa tem como objetivo investigar a influência do bullying na decisão de serem professores. Esta investigação foi baseada em 109 portfólios eletrônicos desenvolvidos em uma disciplina do primeiro ano do Curso de Formação em Educação Infantil pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha), dos quais são selecionados 17 casos que fazem alusão a experiências de bullying de forma explícita ou implicitamente. Por tanto, é realizada uma análise qualitativa do conteúdo desses portfólios, seguindo um procedimento de categorização indutivo-dedutivo, de acordo com um critério temático. Os resultados mostram as razões pelas quais os alunos reconhecem essa situação, as consequências –sociais, acadêmicas, de sofrimento, etc.– e o papel de colegas e professores diante do abuso vivenciado, predominantemente passivo. As conclusões destacam a relação entre ter sido vítima de situações de bullying durante a etapa escolar, a subsequente escolha dos estudos docente e a necessidade percebida de um papel mais ativo dos professores. Também, apresenta-se uma demanda de formação específica sobre esse problema em estudos de graduação universitária.

Palavras-chave

bullying; educação primária; motivação; docente

Introducción

La elección de la profesión docente y la formación inicial de los maestros ha sido objeto de numerosas investigaciones. En esa intersección, la vocación emerge como un foco recurrente (Casado y Sánchez Gey, 2009), siendo una de las características compartidas por la sociedad sobre el profesorado, junto a otras como los vínculos afectivos positivos con el alumnado, ser un ejemplo o mostrar rasgos de maestro auténtico y personal (Colomo y Aguilar, 2019). No obstante, las razones que se esconden detrás de esta elección profesional se muestran más complejas (Casado y Sánchez Gey, 2009) y no siempre son evidentes. Este es el caso, por ejemplo, del papel que tienen los puntajes en los procesos selectivos de acceso a la universidad, en España denominado Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU). Sus resultados condicionan el acceso a la carrera deseada, siendo, en el caso del título de maestro, normalmente mucho más bajos que en otros, provocando que la matrícula final en este título se sustente con alumnado que se aleja de otros títulos preferentes (Medina *et al.*, 2020).

El presente trabajo de investigación gira en torno a los motivos de la elección del alumnado de primer curso del Grado en Maestro de Educación Infantil por la Universidad de Santiago de Compostela. Para esto, se toma como referencia los portafolios electrónicos realizados por el alumnado, en los que el *bullying*, sin pretenderlo, se ha introducido en sus aportes de forma recurrente.

En este contexto, surge una inquietud que motiva el presente trabajo: ¿Estamos ante un elemento significativo para la elección de los estudios de maestro?, ¿qué papel supone para el alumnado recuperar este elemento de forma explícita?, ¿qué conocimientos han desarrollado sobre el *bullying* a partir de sus propias experiencias? Estas cuestiones no tienen fácil respuesta y apenas existen trabajos que aborden la relación entre la elección de los estudios de maestro y las vivencias previas de *bullying*, por lo que la realización de esta investigación puede ser clave para visibilizar una parte de esta realidad. Así, se hallaron algunas evidencias en un estudio reciente que indaga sobre *bullying* en estudiantes de titulaciones de maestro (Educación Infantil y Primaria), en el que se hace patente el gran número de casos de futuros docentes que habían sufrido acoso durante las distintas etapas del sistema educativo (De las Heras *et al.*, 2020). Otros trabajos (Berbel, 2017) van más allá y plantean una relación de causalidad entre el acoso escolar y su influencia a la hora de una elección profesional de este tipo. Incluso hay estudios en los que este aspecto se vincula con determinadas especialidades como la Educación Física (Mujica y Orellana, 2019).

Para encarar el análisis de las producciones del alumnado y la fuerza que tiene el fenómeno del acoso escolar en sus relatos, se necesita acotar de forma teórica el *bullying* como concepto y ámbito de investigación, además del papel que tienen las diferentes figuras que intervienen en su desarrollo. Además, se precisa comprender la visión que tiene el alumnado universitario sobre esta realidad para entender su perspectiva y la relevancia que cobra en el grado de maestro.

Marco conceptual

El término *bullying* alude al acoso o al maltrato entre pares (Trautmann, 2008). Se hace referencia a una forma de agresión en la que interviene un sujeto que agrede, otro que es agredido y los testigos de esa agresión dentro del contexto escolar (Arroyave, 2012). No es un fenómeno nuevo, es una realidad que ha existido en los centros educativos durante mucho tiempo, donde se habla de una cultura o ley del silencio que ha perpetuado su existencia (Menesini y Salmivalli, 2017).

En la actualidad, se es testigo de cifras muy elevadas de este tipo de conductas, ya que tres de cada diez españoles aseguran que sus hijos e hijas han sufrido acoso escolar (Dilo todo contra el *bullying*, 2021). Los datos del estudio Health Behaviour in School-aged Children (Inchley *et al.*, 2020) indican una mayor incidencia del *bullying* (15,6%) a los 11-12 años, al finalizar la etapa de educación primaria, con tendencia a reducirse con el paso de los cursos, con un 7,4% a los 17-18 años.

Pero también debe tenerse en cuenta que existen numerosos casos no documentados por la ausencia de datos o por dificultades para su diagnóstico (Amnistía Internacional, 2019). En cambio, sí se evidencia que el fenómeno ha evolucionado desde una perspectiva propiamente física hacia formas psicológicas y verbales que incluyen gestos, chismes o rumores (Koo, 2007), incluidos nuevos canales o espacios para llevarlo a cabo, como el *ciberbullying* (Zysman, 2017), cuya prevalencia es menor, concretamente un 5,2% (Inchley *et al.*, 2020), aunque está experimentando una tendencia creciente en los últimos años (Gómez-Nashiki, 2021; Ortega-Barón y Carrascosa, 2018).

Puede afirmarse que una persona está siendo acosada, cuando se dan tres características (Koo, 2007; Menesini y Salmivalli, 2017):

- » El comportamiento agresivo se produce repetidamente en el tiempo contra uno o varios estudiantes (Menesini y Salmivalli, 2017).
- » Hay una intencionalidad: la violencia va más allá de la forma de solucionar un conflicto y en algunas ocasiones puede ocurrir solo con un fin lúdico (Koo, 2007).

- » Existe un desequilibrio en el poder: el acoso es opresión repetida de una persona más poderosa, física o psicológicamente, hacia una persona con menos poder (Gokkaya, 2017; Nelson *et al.*, 2019). Smith y Sharp lo definen frecuentemente como “un abuso sistemático de poder” (Smith y Sharp, 1994, p. 2).

En este sentido, también se señala que se puede hablar de acoso cuando se presentan las cuatro pes (Koo, 2007), en inglés: power, pain, persistence y premeditation (poder, dolor, persistencia y premeditación).

Haciendo hincapié en algunas de las consecuencias que se derivan de estas situaciones de violencia, las investigaciones muestran los problemas de salud que pueden tener lugar después de la ocurrencia de este tipo de conductas (Wolke *et al.*, 2001): dolores de estómago, problemas para dormir y el estrés creado, no solo por lo que realmente sucede, sino por la amenaza y el miedo de lo que pueda pasar. Se contempla el dolor emocional, que está relacionado con la depresión, impotencia, ira y hostilidad. El absentismo escolar y las dificultades en la concentración pueden surgir también, así como una percepción de soledad y tendencia a evitar a otras personas. En casos extremos, pueden desencadenarse conductas proclives al suicidio (Hinduja y Patchin, 2019).

Víctimas, testigos y profesorado

La revisión de investigaciones previas permite identificar los elementos que caracterizan a agresores y agredidos en el entorno escolar (Suárez García *et al.*, 2020). Las víctimas suelen mostrar ansiedad, inseguridad, sensibilidad y una autoestima baja. No muestran conductas agresivas por las que puede explicarse la conducta del agresor. El hostigamiento y acoso de sus pares acaba por hacer que esas características de ansiedad e inseguridad aumenten (Lara Ros *et al.*, 2017), favoreciendo una espiral en la que es difícil separar causas de efectos (Enríquez y Garzón, 2015). No suelen tener una amplia red de amistades y su rendimiento académico suele ser bajo (Suárez García *et al.*, 2020). Otros trabajos indican que la sobreprotección en el hogar es una característica recurrente (Sierra, 2010), lo que puede conectar con otro factor: la muestra de pasividad, sufriendo en silencio, sin responder al ataque o al insulto (Tresgallo, 2020). En algunos casos, la inferioridad física de los agredidos es también un elemento frecuente (Olweus, 1998). Frente a estas características, se encuentran perfiles claramente opuestos: el de la víctima provocadora, cuando se combina la ansiedad con la reacción agresiva, y el de la víctima pasiva, que se caracteriza por su inseguridad y sensibilidad (Tresgallo, 2020). En cualquier caso, es habitual que sea alumnado con problemas de concentración, que causan tensión e irritación, lo cual se traduce en reacciones negativas en el resto del grupo (Olweus, 1998).

En el contexto escolar, otra figura que emerge en los casos del *bullying* es la del observador. Los observadores se involucran en el acoso, pero con perfiles de complicidad distintos (Rodrigo, 2019): desde los líderes pasivos, sin evitar el acoso que buscan la simpatía del acosador, hasta los denominados cómplices aterrados que evitan las consecuencias de desvelar la situación y ser objetivo del acosador.

A estos perfiles también debe sumarse el papel del profesorado, en muchos casos cómplices, al negar la situación de acoso. En ellos recae la responsabilidad de la prevención en el aula, ejemplificando y evitando situaciones que puedan inducir al acoso (Rigby, 1996). Sin embargo, su formación es escasa, ya que el 70% del profesorado no se considera preparado para afrontar el acoso escolar (Dilo todo contra el *bullying*, 2021), mostrando grandes lagunas en sus definiciones y creencias (Nicolaidis *et al.*, 2002). Esta situación pone encima de la mesa la necesidad de revisar la formación inicial del profesorado para detectar los signos del acoso (Lopata y Nowicki, 2014) y sus causas y efectos, promoviendo una formación integral en su capacidad de prevención e intervención (O'Moore, 2000). Ante esta situación, emerge la necesidad de considerar la perspectiva que el profesorado en formación tiene sobre esta realidad.

***Bullying* y profesorado en formación inicial**

Existe un cierto acuerdo sobre las dificultades que muestra el profesorado en formación acerca de la problemática del *bullying* (Gorsek y Cunningham, 2014). Algunos autores indican la necesidad urgente de desarrollar investigaciones cualitativas que permitan profundizar en esta cuestión (Macaulay *et al.*, 2018). En este sentido, diferentes estudios evidencian el desconocimiento y falta de comprensión de los docentes ante lo que supone este tipo de violencia, sus características y las formas de abordarlo en el espacio escolar. Se muestra la falta de adecuación de la formación del profesorado, así como la diferencia entre sus creencias y la bibliografía científica sobre cómo tratar y comprender esta realidad (Bauman y Del Rio, 2005). En este sentido, Rigby (2018) indica que para el alumnado en formación –futuros maestros–, el acoso se produce cuando nadie está mirando, que aumenta con la edad, que es más probable que los acosados pidan ayuda a los maestros antes que a sus padres o que la forma más habitual de manifestación es a través del ciberacoso, consideraciones contrarias a lo que indican las investigaciones, lo cual evidencia las grandes carencias del profesorado en formación. Otros estudios (Lopata y Nowicki, 2014) insisten en las discrepancias entre la investigación y las creencias del profesorado en formación, llegando a hacer patente un elemento revelador: la importancia que tiene la experiencia personal previa (Craig *et al.*, 2011). Según este trabajo, el profesorado que ha vivido o presenciado el *bullying*

se muestra más sensible a esta realidad y manifiesta una mayor confianza en la identificación y el manejo de esta problemática, así como una mayor sensibilidad con otras formas de exclusión social.

De los trabajos mencionados se destaca un dato aportado por Craig *et al.* (2011): el profesorado en formación que ha vivido o presenciado el *bullying* muestra una mayor preocupación por desarrollar una intervención en el ámbito escolar frente al resto de sus compañeros, lo cual apunta a que este tipo de experiencias pueden motivarles a desarrollar sus estudios universitarios hacia el grado de maestro. Esta perspectiva descubre dos perfiles claramente diferenciados de alumnado en formación: uno general, que no ha tenido contacto directo con el *bullying* y que, a la luz de los estudios previos y actuales (Mahon *et al.*, 2020), muestra graves carencias para la identificación y tratamiento del acoso, frente a un alumnado sensibilizado y con mayor capacidad de obrar en este campo, no por su formación, sino por haberlo vivido directamente. Estas experiencias previas promueven aprendizajes que podrían facilitar potencialmente el trabajo con otras formas de acoso no vivenciadas, como el caso del *ciberbullying*.

El profesorado en formación muestra más dificultades para enfrentarse con el acoso que se desarrolla en espacios tecnológicos, principalmente por la carencia de una capacitación adecuada en este ámbito (DeSmets *et al.*, 2015; Styron *et al.*, 2016). El porcentaje de profesorado en formación que indica que no tiene las competencias para encarar esta realidad llega al 40% (Ryan *et al.*, 2011) y, sin embargo, el 70% lo considera necesario en sus estudios de grado (Eden *et al.*, 2013). Esto supone que el profesorado, cuando se enfrenta a esta realidad en las aulas, lo haga con recursos personales y sin adecuación a los marcos teóricos de intervención (Thompson, 2021). Si bien las investigaciones dan cuenta de un cierto grado de continuidad entre el acoso y el *ciberbullying*, el profesorado en formación tiene muchas más dificultades para su identificación (Boulton *et al.*, 2014). Además, apuntan a aspectos predictores de la capacidad de intervención del profesorado en estas formas de acoso: la empatía que se muestra junto a otros aspectos como la seriedad o la habilidad para enfrentarse con nuevos problemas. Esta idea refuerza los hallazgos anteriores en los que el profesorado –anteriormente víctima– desarrolla estrategias que le permiten ser más consciente de estas situaciones y su intervención. Al mismo tiempo, este conocimiento previo, marcado por un pasado de acoso escolar, pone en cuestionamiento la idea de una única modalidad general de formación para todo el profesorado: tanto aquel marcado por esta vivencia como aquel ajeno a este tipo de violencia escolar.

En este contexto, se analizan cómo han influido las experiencias previas de *bullying* del alumnado en la decisión de incorporarse a la formación universitaria como maestros de Educación Infantil, ahondando en sus vivencias e indagando en el conocimiento que han construido a partir de estas.

Metodología

Este trabajo se enmarca en un enfoque cualitativo de investigación, caracterizado –entre otros aspectos– por estudiar el desarrollo natural de los sucesos sin manipulación de la realidad y por procurar encontrar sentido a los fenómenos estudiados en función de los significados que las personas les otorgan (Hernández *et al.*, 2014).

Descripción del contexto y de los participantes

Esta investigación se desarrolla en el curso 2020-2021, marcado por la pandemia generada por el covid-19 y por una propuesta de enseñanza semipresencial. Se basa en el análisis de una tarea de carácter biográfico-narrativa del alumnado del Grado en Maestro de Educación Infantil por la Universidad de Santiago de Compostela que se enmarca en una materia del primer cuatrimestre del primer curso. De los 109 estudiantes participantes (de los cuales, el 84,4% son alumnas y el 15,6% son alumnos), se seleccionaron aquellos en cuya tarea se aludía al *bullying*; concretamente, 17 casos (88,2% y 11,8% de chicas y chicos, respectivamente). Para este estudio se contó con el consentimiento informado de los participantes.

Instrumento de recogida de información

Con el objetivo de abordar los esfuerzos y progresos del alumnado y recoger al mismo tiempo la vivencia de estos procesos de aprendizaje (Martínez Segura, 2009), se propuso el trabajo a través de un portafolio electrónico: “una colección de documentos que pueden ser mostrados como evidencias del proceso de aprendizaje y los logros de un sujeto” (Barberá *et al.*, 2009, p. 5), en un espacio digital proporcionado por el *software* institucional disponible.

En este, el alumnado toma el control del proceso de aprendizaje y, en este caso, comparte con sus pares sus propias experiencias. Algunas investigaciones señalan que los portafolios emergen como la estrategia didáctica más genuina en la formación docente inicial (Castañeda *et al.*, 2019) y describen las ventajas de su utilización (Soria y Carrió, 2016), haciendo hincapié, entre otros aspectos, en el desarrollo de habilidades claves en los estudiantes de Educación Superior, como la autorregulación del aprendizaje (Cárdenas y Vega Betancourt, 2019).

La primera tarea encomendada al alumnado en el portafolio tenía un carácter biográfico-narrativo, en el que los estudiantes se presentasen, diesen comienzo a su proceso de aprendizaje en esta materia y señalaran los motivos que le llevaron a elegir esta titulación universitaria. Para esto, se le propusieron una serie de preguntas guía que tenían como referencia las

razones por las cuales se optó por este tipo de estudios universitarios, los recuerdos de su etapa discente y su consideración respecto a la propuesta formativa del grado.

Procedimiento de análisis de datos

Atendiendo a las recomendaciones metodológicas de Varguillas (2006), se realizó una primera lectura general de los portafolios electrónicos, seleccionando aquellos en los que se aludía a una experiencia vivida u observada sobre *bullying*. Se descargaron las tareas y se prepararon en formato compatible con el software *Atlas.ti* en su versión 8.3.20.

El análisis cualitativo de los datos se basó en la propuesta de Miles *et al.* (2020), en la que se distinguen tres grandes fases: (1) reducción de datos, (2) disposición y transformación de los datos y (3) obtención y verificación de conclusiones. En primer lugar, el texto se dividió en unidades con significado (137 citas), que después se agruparon en categorías atendiendo a un criterio temático. Se siguió un procedimiento de categorización mixto, de tipo inductivo-deductivo (Tójar, 2006). Por una parte, las categorías emergieron a medida que se examinaban los datos; y, por otra, se tuvo en cuenta el marco teórico sobre el cual se fundamenta este estudio. Una vez identificadas y clasificadas todas las unidades, se revisaron las categorías generadas y las unidades textuales asociadas a cada una de ellas. Se utilizaron 23 categorías en total, identificadas cada una por un código distinto. Por último, se crearon categorías más amplias (5 familias) con el fin de agrupar y organizar los códigos de acuerdo con características comunes y avanzar hacia la construcción de un marco explicativo. En la tabla 1 se presentan las categorías, el número de citas y las familias de categorías.

La forma de exposición narrativa de los resultados gira en torno a las cinco grandes categorías identificadas en el análisis de los datos, dándole soporte con citas textuales de los propios participantes y elementos gráficos. Cada cita va acompañada de un código identificativo: número de documento, el número de cita y el género; por ejemplo: D44.1.A (documento 44, cita 1, A de alumna).

Tabla 1
Elementos de análisis: familias de categorías, categorías, descripción y número de citas

Familia de categorías	Categoría	Descripción	Citas
Vivencias de acoso escolar	Víctima de <i>bullying</i> -explícito-	Alude directamente a vivir acoso. Lo verbaliza aludiendo a esta realidad de forma directa.	10
	Víctima de <i>bullying</i> -implícito-	Describe situaciones de acoso, si bien no hace explícito algún término (acoso, <i>bullying</i> , etc.).	6
	Caso cercano de <i>bullying</i>	Señala ser testigo de situaciones de <i>bullying</i> .	4

Familia de categorías	Categoría	Descripción	Citas
Motivos del acoso	Motivos relacionados con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)	Alguna necesidad específica de apoyo educativo como motivo de acoso.	1
	Motivos de salud	Periodos de hospitalización y estados de salud débil como motivo de acoso.	1
	Motivos por enfrentarse con el agresor/a	Atreverse a plantarle cara al agresor como argumento para ser acosado.	1
	Motivos físicos (apariencia)	Atribuye el acoso a algún rasgo físico.	2
	Motivos desconocidos	No es capaz de señalar algún motivo por el que fue acosado/a.	1
	Motivos de debilidad	Señala que el motivo del acoso viene por sentirse o ser "más" débil que el agresor.	1
	Motivos por ser nuevo/a en el centro	La no pertenencia a un grupo ya consolidado como motivo para el <i>bullying</i> .	1
Consecuencias	Consecuencias generales	Se alude a consecuencias de forma genérica, no se especifica en qué ámbito.	2
	Consecuencias sociales	Señala las consecuencias en las relaciones sociales que sufre después de haber sufrido <i>bullying</i> .	10
	Consecuencias académicas	Describe cómo ha afectado ser víctima de <i>bullying</i> a su trayectoria académica en alguna etapa educativa.	6
	Consecuencias relativas a la autoestima	Alude a una baja autoestima como consecuencia del acoso escolar.	8
	Sufrimiento	Describe la situación vivida como una etapa de sufrimiento en su trayectoria vital.	23
	Aprendizajes derivados del <i>bullying</i>	Señala como consecuencia de ser víctima de <i>bullying</i> , nuevas formas de afrontar esta situación y de percibir la vida.	11
	Roles de los agentes que intervienen	Papel negativo del maestro/a	Describe a maestros/as, durante la situación de acoso escolar, que no hacen frente a estas situaciones en el centro.
Papel positivo del maestro/a		Alude a maestros/as que enfrentan la situación o que marcan al alumnado positivamente después de la vivencia de <i>bullying</i> .	8
Papel negativo de compañeros/as		Señala el papel de compañeros/as como testigos pasivos o cómplices de la situación.	7
Papel positivo de compañeros/as		Alude a los compañeros/as como personas claves para la superación de la situación de acoso y el apoyo dado.	5
Papel del centro educativo		Señala el papel del centro educativo ante la situación de acoso.	1
Papel de la familia		Describe el papel de la familia durante las vivencias de <i>bullying</i> .	6
Elección de la profesión		Maestra/o para el cambio	Relaciona de forma explícita la elección de la profesión de maestro/a para cambiar la realidad y evitar el acoso escolar en los centros.

Resultados

El análisis de los portafolios electrónicos del alumnado pone de relieve la importancia que el acoso escolar tiene en la vida de las personas y en sus trayectorias profesionales. Cabe recordar que en ningún momento se preguntaba si habían sido víctimas o habían presenciado casos de acoso escolar, por lo que los relatos emergen de forma espontánea al recordar su paso por la escolarización obligatoria, lo que añade incluso una mayor fuerza al análisis, por la huella que dejó en el alumnado (figura 1).

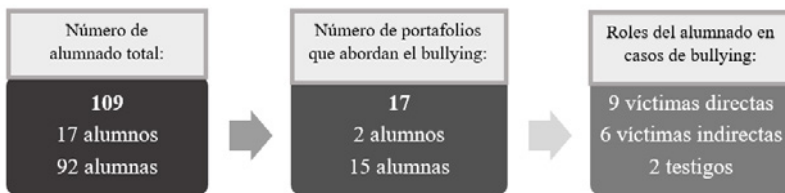


Figura 1

Número de alumnado y de casos de bullying detectados (víctimas o testigos)

Vivencias de acoso escolar

Se puede señalar que, de los 17 casos, nueve afirman haber sido víctimas de acoso de forma directa, seis lo hacen de forma indirecta, sin hacer alusión al concepto de *bullying* o similares, y tres mencionan que han vivido casos cercanos, si bien una de las alumnas de este grupo señala también haber experimentado esta situación (es decir, ha sido testigo y víctima –implícita–).

Las citas en las que se describe de forma explícita al *bullying* confirman la dureza de lo vivido: “A finales de Primaria, tuve una experiencia que no le deseo a nadie, ya que sufrí *bullying* por parte de una compañera” (D82.1.A). Se pueden identificar elementos que reflejan alguna o varias de las cuatro pes descritas anteriormente (Koo, 2007).

Algunos estudiantes narran su paso por el sistema educativo sin ponerle la etiqueta al acoso recibido. Señalan situaciones incomprendidas en su momento, mofas o sentimientos de aislamiento como recuerdos negativos en su trayectoria: “Viví situaciones algo dolorosas. De pequeña no entendía que no a todas las personas le podía caer bien y, por ello, lo pasaba mal” (D15.1.A).

En otros relatos autobiográficos, miembros de la familia o compañeros de clase aparecen en sus discursos como víctimas de este tipo de situaciones. Se pone de manifiesto que el haber presenciado de cerca experiencias

de acoso escolar acaba por marcar al estudiantado y los empuja a pensar en ser maestros: “Otro motivo para fijarme en el Grado de Maestra fue una larga historia de *bullying* que le ocurrió a mi hermano pequeño” (D37.1.A).

Motivos del acoso

La descripción de estas experiencias escolares de forma espontánea profundiza, en algunos casos, sobre cuáles creen que fueron los motivos del acoso, concordando con lo expuesto por Olweus (1998). Se encontraron aspectos físicos o el ser juzgado por sus apariencias como desencadenantes de la situación de acoso escolar: “Siempre fui una niña con sobrepeso, pero esa fue la primera vez que alguien me humillaba por ello” (D104.2.A). También hay motivos que aluden a una personalidad “débil”, por ser una persona sensible: “Soy una chica muy sensible y de pequeña aún lo era más. En 4 años los de 6.º descubrieron que con pocas palabras me podían hacer llorar y llorar y hasta los profesores se reían de mí” (D52.2.A). Además, se identifican motivos relacionados con las necesidades específicas de apoyo educativo que presenta el alumnado: “En relación a un trastorno que padezco desde niña como es el TDAH” (D42.1.A). E incluso por el simple hecho de ser nuevo en el centro educativo: se indica que derivó en problemas de aislamiento social. Otro de los motivos por los que se convirtieron en víctimas es justamente enfrentarse con el acoso que el agresor ejercía sobre otras personas: “En mi grupo había un chico repetidor que se creía el rey del mundo y por intentar pararle los pies acabó ejerciendo su poder haciéndome la vida imposible” (D52.3.A). Únicamente se advierte un caso en el que no se identifica el motivo: fue víctima, pero no lo atribuye a una causa concreta.

Consecuencias

La categoría que cobra más fuerza en esta dimensión es “Sufrimiento”. El dolor que remarcaba Koo (2007) y la persistencia de estas situaciones llevan a describir la vivencia de acoso como una etapa dura. El alumnado destaca la necesidad de evitar estas situaciones a las próximas generaciones, conscientes de las consecuencias que generan en las víctimas: “Al haber pasado por ese tipo de circunstancias lo último que deseo es que alguien sufra algo así” (D11.6.A).

Se identifican consecuencias sociales como la introversión, fingir estar enfermo para evitar el contacto social en la escuela (incluso después de la experiencia) –lo que se ha descrito como víctimas sumisas y se relaciona con el absentismo (Hellström y Lundberg, 2020)– y el aislamiento sufrido en sus distintos círculos: “Muchos de los que decían ser mis amigos se distanciaron, algunos llegando incluso a ponerse de parte de mi acosadora” (D82.3.A).

Otra de las consecuencias del acoso es la inseguridad y la baja autoestima, una realidad que es, en algunos casos, causa y consecuencia del acoso (Lara-Ros *et al.*, 2017; Olweus, 1998): “Se generó en mí un sentimiento de autoodio que hacía que cada vez que me mirase al espejo me enfadase conmigo misma por ser como era” (D40.4.A). Comentan también que esta realidad sigue condicionando su día tras día: “Es que cuando conozco a una persona nueva y esta se comienza a reír por una razón que desconozco, tiendo a pensar que se está riendo de mí” (D52.8.A).

Entre los efectos del acoso escolar en lo relacionado con el ámbito académico, destaca que el alumnado siente o sintió desmotivación por el aprendizaje, por la escuela, miedo a volver al centro y rechazo a todo lo que tenía que ver con el sistema educativo (Suárez-García *et al.*, 2020): “Han hecho que pierda las ganas de aprender (D11.2.A); cada curso que pasaba me veía menos motivada en los estudios” (D104.5.A).

Se identifican dos casos en los que se habla de consecuencias de forma general, sin especificar: “Fue una época mala para mí y que además me trajo algunas consecuencias” (D42.1.A).

No obstante, también aparece con frecuencia en sus relatos la resiliencia, esa capacidad para superar las adversidades, señalando las lecciones de vida que extraen (Márquez *et al.*, 2016):

Gracias a los buenos sucesos me convertí en alguien agradecida, alegre, con ganas de descubrir cosas nuevas y de enseñar lo que ya sé a muchos otros, pero gracias a haber podido superar los malos momentos me volví más fuerte, comprensiva y valiente, entre muchas cosas (D87.6.A).

Consideran, de este modo, que la vivencia de este tipo de situaciones ha posibilitado que mejoren y crezcan como personas (Andreou *et al.*, 2020; Márquez *et al.*, 2016). En sus discursos subrayan la importancia del respeto, empatía, valentía, el amor propio y otros valores positivos que se deben promover en los centros educativos: “Por ejemplo, que cada uno es como es y que nadie tiene que cambiar para agradar a los demás” (D15.3.A).

Agentes que intervienen

El alumnado que describe en sus experiencias casos de *bullying*, cercanos o vividos, hace alusión directa, en numerosas ocasiones, al papel que tomó el profesorado frente a estas situaciones. Cabe destacar que los relatos que resaltan al docente como figura de apoyo ante los casos de acoso escolar son escasos. En aquellas citas en las que aparece esta figura desde una visión positiva, se ensalza –con frecuencia– a personas que aparecieron “después” de los hechos, remarcando a los docentes que ayudaron a estos

estudiantes –víctimas– “a levantarse”: “La mayoría de profesores simplemente no se preocuparon, pero dos de ellos hicieron hasta lo imposible por ayudarme y hoy los recuerdo con mucho cariño” (D82.4.A).

Al contrario de lo que sucede con los escasos relatos en los que se involucra al docente como una figura clave en el apoyo frente al acoso, cuando se habla de comentarios que culpan al profesorado de una actitud pasiva, estos aparecen con mayor frecuencia. Como señalaba Rodrigo (2019), puede hablarse de docentes observadores, que no asumen o restan importancia a la situación, dejando que la Ley del Silencio campe a sus anchas y perpetúe estas situaciones (Menesini y Salmivalli, 2017): “De 1.º a 5.º de primaria mis compañeros se metían conmigo y me trataban mal, además las profesoras se desentendían de lo que pasaba alegando ‘son cosas de niños’, tienes que pasar” (D40.3.A). Esta actitud, además, no garantiza la protección necesaria a la víctima y la especial vigilancia en los lugares de riesgo: “Durante mi estancia en el colegio lo más importante para mí era sentirme protegida por los profesores en el recreo, cosa que muy pocas veces sucedió” (D40.9.A).

Se apunta, casi de forma anecdótica, el papel del centro educativo y la solicitud de ayuda al equipo directivo: “El acoso terminó cuando iba en 3.º de la ESO, ya no podía más con todo y fui a hablar con el equipo directivo” (D52.4.A).

Respecto a la familia, se señala cómo esta apoyó o demandó apoyo del centro escolar. En ningún caso aparecen comentarios negativos hacia la familia, que describen como figuras esenciales en esta etapa: “Una etapa difícil para mí, pero la vida me enseñó a que con ayuda de la familia y profesionales todo se puede superar” (D.16.2.A).

En cuanto al grupo de iguales, se distinguen dos tipos de comportamiento: por un lado, supusieron una fuente de apoyo emocional (papel positivo) –aunque se dio fundamentalmente con posterioridad a la situación de acoso– y, por otro –con mayor frecuencia–, se limitaron a darle la espalda a lo que acontecía (papel negativo).

Elección de la profesión

El análisis de este código “Maestro/a para el cambio” es clave en este trabajo. La comprensión de la elección del título por haber sido víctima o testigo del acoso escolar se sustenta fundamentalmente en el sufrimiento vivido y en el papel que desempeñaron los docentes en sus vivencias (figura 2). De los diecisiete alumnos que experimentaron esta situación, diez mencionan directamente la idea de ser maestro para formar parte del cambio –el resto lo hace de forma indirecta– en línea con la investigación de Berbel (2017). Emerge de sus discursos la importancia de tomar un papel activo, de

acabar con este tipo de situaciones, de crear vínculos con el alumnado, de formarse sobre esta temática y de trabajar valores positivos en el aula cuando desempeñen su profesión (empatía, respeto, inclusión e igualdad, entre otros): “De hecho, hacerme maestro significa para mí darle seguridad a aquellos niños y niñas que pueden llegar a sufrir lo que yo he sufrido y enseñarles que todos somos iguales sin fijarnos en las apariencias” (D65.3.O). Se pone en valor la figura de los maestros que los apoyaron en esas situaciones y que tienen como referentes del cambio: “Esa fue otra de mis motivaciones para llegar hasta aquí, poder ayudar en un futuro a mis alumnos u otros niños que sufran lo que sufrí yo del modo en que esos dos maestros me ayudaron a mí” (D82.4.A). A partir de esas vivencias han forjado la imagen del docente que quieren ser, distanciándose del profesorado que prefirió no enfrentar la realidad, algo que sucede con frecuencia (Dilo todo contra el *bullying*, 2021; Rodrigo, 2019).

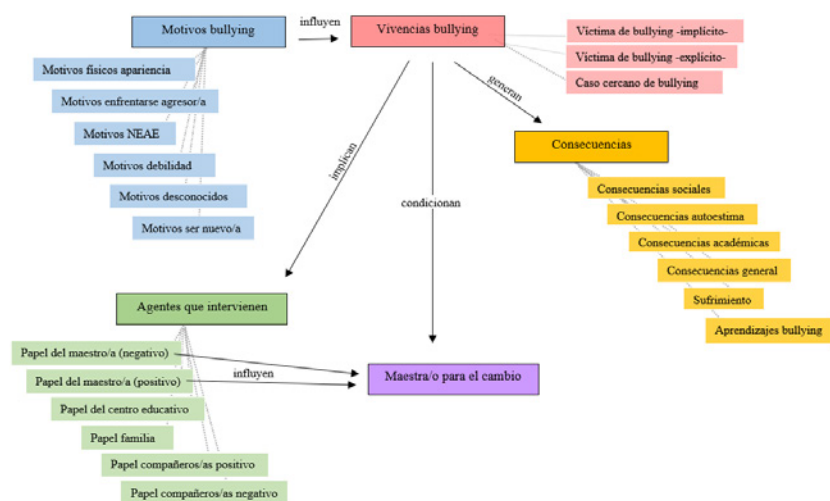


Figura 2
Red de relaciones de códigos y familias

Conclusiones

El objetivo de este estudio se centró en indagar sobre la influencia del *bullying* en la elección de la titulación de maestro de Educación Infantil. Además, se describe la visión de las víctimas sobre el papel de la escuela y los docentes.

Los resultados evidencian el peso que ha tenido el acoso escolar como elemento clave en la decisión de estudios que hace el alumnado universitario que ha vivenciado el *bullying* en su escolarización, haciendo

explícita una relación entre el hecho de haber sufrido esta situación y el inicio del grado universitario. Una realidad a la que apuntaban algunas investigaciones previas y que aparecen con claras evidencias en el presente trabajo. Este estudio también contribuye a hacer patente la existencia de esta relación en un número significativo de alumnos universitarios, gracias a que se recoge la voz de los protagonistas mediante los relatos elaborados por ellos mismos, respondiendo a una demanda de investigaciones cualitativas que permitan ahondar en este fenómeno.

Las narrativas del alumnado muestran el valor que tiene la experiencia previa de acoso para poder comprender la sensibilidad reflejada en sus aportes. El sufrimiento padecido, la persistencia de las acciones y el poder que ejercieron los agresores aparece con frecuencia en los discursos de los estudiantes, señalando cómo vivieron –y viven actualmente– las consecuencias de estas situaciones que tuvieron lugar, principalmente, en la etapa de primaria. Cabe destacar, además, que la mayoría de las víctimas que participan en este estudio se corresponden con las denominadas víctimas pasivas, que sufren en silencio, lo que implica un mayor nivel de alerta de las instituciones educativas para poder ponerle freno.

Se pone de relieve, a través de sus discursos, que después de esta etapa en la que han sufrido *bullying*, desarrollan nuevas estrategias y habilidades para poder afrontar las adversidades, señalando así la resiliencia como capacidad clave en sus vidas.

De sus relatos se extrae también el escaso papel que tuvo el centro educativo, a través del equipo directivo, o de los planes o protocolos ante el acoso, pues no tienen apenas reflejo en las numerosas vivencias que el alumnado expone. En este sentido, se considera importante la creación de un Plan Estratégico de Convivencia Escolar y de protocolos unificados que puedan servir de base para afrontar estas situaciones.

El alumnado señala la necesidad de actuar en el espacio escolar ante la realidad del *bullying*, pero también aparece una demanda que se muestra latente: la carencia de una formación ante el reto de desarrollar una intervención adecuada en los futuros contextos de aula, por el alumnado ya sensibilizado por su experiencia previa, y por el que no lo ha vivido de forma directa, y que podría desarrollar una visión sesgada de estas situaciones. Las víctimas y los futuros maestros que forman parte de este estudio confían en recibir formación para hacer frente al acoso, un conocimiento clave en el que algunas investigaciones han demostrado que los docentes poseen lagunas, y que debe extenderse más allá del periodo inicial, atendiendo a nuevas formas de acoso y nuevas consecuencias. Se abre la puerta, así, al desarrollo de futuros trabajos de investigación sobre la respuesta que ofrece la formación inicial universitaria a las demandas ante esta realidad; y a estudios que superen las limitaciones del presente trabajo, teniendo en

cuenta el hecho de que se trata de alumnado de una única universidad, por lo que los resultados deben utilizarse con cautela de cara a potenciales generalizaciones fuera del contexto en el que se ha realizado el estudio.

Estos portafolios, que buscaban simplemente ahondar en sus motivaciones para ser maestros y en recoger su paso por el sistema educativo, han llevado –de forma espontánea– a vaciar sus mochilas y contar qué traían en ellas. Sus palabras dan cuenta del sufrimiento vivido por el acoso escolar, pero también reflejan la importancia atribuida a la figura del docente para cambiar la realidad.

Referencias

- Amnistía Internacional. (2019). *Hacer la vista... ¡gorda!: el acoso escolar en España, un asunto de derechos humanos*. <https://bit.ly/3otKKwh>
- Andreou, E., Roussi-Vergou, C., Didaskalou, E. y Skrypiec, G. (2020). School bullying, subjective well-being, and resilience. *Psychology in the Schools*, 57(8), 1193-1207. <https://doi.org/10.1002/pits.22409>
- Arroyave Sierra, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *CES Psicología*, 5(1), 116-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539529012>
- Barberá, E., Gewerc, A. y Rodríguez Illera, J. L. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España: situación y tendencias. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (VIII), 1-13. <https://revistas.um.es/red/article/view/69571>
- Bauman, S. y Del Río, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442. <https://doi.org/10.1177/0143034305059019>
- Berbel, C. M. (2017). *Bullying y vocación docente. Cómo una experiencia dolorosa puede originar el deseo de ser maestra*. En C. Roith, M. Asensio, T. García, M. J. Lirola y M. J. López (eds.), *EIDA 2017. Encuentro de investigación del alumnado* (pp. 97-102). Diego Marín S. L.
- Boulton, M. J., Hardcastle, K., Down, J., Fowles, J. y Simmonds, J. A. (2014). A comparison of preservice teachers' responses to cyber versus traditional bullying scenarios: Similarities and differences and implications for practice. *Journal of Teacher Education*, 65(2), 145-155. <https://doi.org/10.1177/0022487113511496>
- Cárdenas Fierro, G. M. y Vega Betancourt, M. (2019). El portafolio como estrategia de autorregulación en el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 10 (1), 21-37. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.191001.03>

- Casado, A. y Sánchez Gey, J. (2009). Sobre la vocación de maestro. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 209-216. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1914>
- Castañeda, L., Tur, G. y Torres-Kompen, R. (2019). Impacto del concepto PLE en la literatura sobre educación: la última década. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 221-241. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22079>
- Colomo, E. y Aguilar, A. I. (2019). ¿Qué tipo de maestro valora la sociedad actual? Visión social de la figura docente a través de Twitter. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 71(4), 9-24. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.70310>
- Craig, K., Bell, D. y Leschied, A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 34(2), 21-33.
- De las Heras, M., Yibero, S. y Larrañaga, E. (2020). Cyberbullying en futuros maestros: prevalencia y co-ocurrencia con el bullying en una muestra de estudiantes de magisterio. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 61, 83-101. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n61a6>
- DeSmet, A., Aelterman, N., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Cardon, G. y De Bourdeaudhuij, I. (2015). Secondary school educators' perceptions and practices in handling cyberbullying among adolescents: A cluster analysis. *Computers & Education*, 88, 192-201. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.05.006>
- Dilo todo contra el bullying. (2021). *II Estudio sobre la percepción del bullying en la sociedad española*. <https://bit.ly/2T2SSrX>
- Eden, S., Heiman, T. y Olenik-Shemesh, D. (2013). Teachers' perceptions, beliefs and concerns about cyberbullying. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 1036-1052. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01363.x>
- Enríquez, M. F. y Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1), 219-233. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2015v10n1>
- Gokkaya, F. (2017). Peer bullying in schools: A cognitive behavioral intervention program. En M. Henrik (ed.), *Child and Adolescent Mental Health* (pp. 167-182). <https://bit.ly/3wvjHb7>
- Gómez-Nashiki, A. (2021). Cyberbullying: argumentos, acciones y decisiones de acosadores y víctimas en escuelas secundarias y preparatorias de Colima, México. *Revista Colombiana de Educación*, 1(83), 1-23. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-10681>
- Gorsek, A. y Cunningham, M. (2014). A review of teachers' perceptions and training regarding school bullying. *PURE Insights*, 3(1). <https://digitalcommons.wou.edu/pure/vol3/iss1/6>

- Hellström, L. y Lundberg, A. (2020). Understanding bullying from young people's perspectives: An exploratory study. *Educational Research*, 62(4), 414-433. <https://10.1080/00131881.2020.1821388>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2019). Connecting Adolescent Suicide to the Severity of Bullying and Cyberbullying. *Journal of School Violence*, 18(3), 333-346. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1492417>
- Inchley, J., Currie, D. B., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jastad, A., Cosma, A., Kelly, C. y Arnasson, A. M. (eds.). (2020). *Spotlight on adolescent health and wellbeing: Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report*. (Vol. 1: Key findings). WHO Regional Office for Europe.
- Koo, H. (2007). Time line of the evolution of school bullying in differing social contexts. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 107-116. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03025837>
- Lara Ros, M. R., Rodríguez Jiménez, T., Martínez González, A. E. y Piqueiras, J. A. (2017). Relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de educación primaria. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(1), 59-64. <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/15-03.pdf>
- Lopata, J. A. y Nowicki, E. A. (2014). Pre-service teacher beliefs on the antecedents to bullying: A concept mapping study. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-25. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.37.4.11>
- Macaulay, P. J. R., Betts, L. R., Stiller, J. y Kellezi, B. (2018). Perceptions and responses towards cyberbullying: A systematic review of teachers in the education system. *Aggression and Violent Behavior*, 43, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.08.004>
- Mahon, J., Packman, J. y Liles, E. (2020). Preservice teachers' knowledge about bullying: Implications for teacher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 0(0), 1-13. <https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1852483>
- Márquez, C., Verdugo, J. Villareal, L., Montes, R. y Sigales, S. (2016). Resiliencia en adolescentes víctimas de violencia escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 485-497. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n2.v1.267>
- Martínez Segura, M. J. (2009). *El portafolio para el aprendizaje y la evaluación*. Murcia.
- Medina, M. I., Navarro, M. J. y Alonso, S. (2020). La importancia de la formación inicial docente y su gestión para el acceso al mundo laboral. *International Journal of New Education*, 6, 187-200. <https://doi.org/10.24310/IJNE3.2.2020.9034>

- Menesini, E. y Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(supl.), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. (4.ª ed.). SAGE.
- Mujica, F. y Orellana, N. C. (2019). Deseos vocacionales que incentivan a la formación docente en Educación Física. *Revista Educación*, 43(1), 1-23. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30013>
- Nelson, H. J., Burns, S. K., Kendall, G. E. y Schonert-Reichl, K. A. (2019). Preadolescent children's perception of power imbalance in bullying: A thematic analysis. *PLOS ONE*, 14(3), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0211124>
- Nicolaidis, S., Toda, Y. y Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 105-118. <https://doi.org/10.1348/000709902158793>
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26, 99-111. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<99::AID-AB8>3.0.CO;2-W](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<99::AID-AB8>3.0.CO;2-W)
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Ortega-Barón, J. y Carrascosa, L. (2018). Malestar psicológico y apoyo psicosocial en víctimas de ciberbullying. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 357-366. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1241>
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. Australian Council for Educational Research.
- Rigby, K. (2018). Exploring the gaps between teachers' beliefs about bullying and research-based knowledge. *International Journal of School & Educational Psychology*, 6(3), 165-175. <https://doi.org/10.1080/21683603.2017.1314835>
- Rodrigo, R. (2019). *Mi receta contra el acoso escolar*. Desclée.
- Ryan, T., Kariuki, M. y Yilmaz, H. (2011). A comparative analysis of cyberbullying perceptions of preservice educators: Canada and Turkey. *Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 10(3), 1-12.
- Sierra, C. A. (2010). Violencia escolar. Perfiles psicológicos de agresores y víctimas. *Poliantea*, 6(10), 53-71. <https://doi.org/10.15765/plnt.v6i10>
- Smith, P. K. y Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. Routledge.
- Soria, V. y Carrió, M. (2016). Pedagogías disruptivas para la formación inicial de profesorado: usando blogs como e-portafolio. *Revista Profesorado*, 20(2), 382-398. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/42592/Rev202col21.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Styron, R. A., Bonner, J. L., Styron, J. L., Bridgeforth, J. y Martin, C. (2016). Are teacher and principal candidates prepared to address student cyberbullying? *Journal of At-Risk Issues*, 19(1), 19-28.
- Suárez García, Z., Álvarez García, D. y Rodríguez, C. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 1-15. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.182>
- Thompson, R. (2021). Teachers and cyberbullying: Interventions, work-arounds and frustrations. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 0(0), 1-15. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2021.1895967>
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062008000100002>
- Tresgallo, E. (2020). *Acoso escolar. Los graves peligros de las redes sociales. Pautas de intervención*. Pirámide.
- Varguillas, C. (2006). El uso de *Atlas.ti* y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido. *Laurus*, 12, 73-87. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109905>
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. y Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors *British Journal of Psychology*, 92(4), 673-696. <https://doi.org/10.1348/000712601162419>
- Zysman, M. (2017). *Cyberbullying. Cuando el maltrato viaja en las redes*. Paidós.