

**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 OER  
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](http://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](mailto:rce@pedagogica.edu.co)  
[rceupn@gmail.com](mailto:rceupn@gmail.com)

Bogotá, 2024

**Rector (e)**

Adolfo Atehortúa

**Vicerrectora Académica**

Yeimy Cárdenas Palermo

**Vicerrectora de Gestión Universitaria**

Magda Patricia Bogotá

**Vicerrectora Administrativa y Financiera**

Yaneth Romero Coca

**Secretaría General**

Gina Paola Zambrano

**Editoras**

Leonor Camargo Uribe (jefe)

Nydia Constanza Mendoza

Carolina Soler

**Coordinadora editorial**

Alba Lucía Bernal Cerquera

---

**Preparación editorial**

Grupo Interno de Trabajo Editorial

**Coordinadora**

Alba Lucía Bernal Cerquera

**Editoras de revistas UPN**

Mariel Loaiza Villalba

Isabella Rendón Barros

**Corrección de estilo**

Fernando Carretero

**Traducción al inglés y portugués**

Elkin Duván Estepa Barón

**Diagramación**

Paula Andrea Cubillos Gómez

**Composición de cubierta**

Paula Andrea Cubillos Gómez

**Fotografía de cubierta**

Ligia Isabel Camargo

---



## Comité editorial / Científico

Nombre	Afiliación	Correo
Mariano Narodoski	Universidad Torcuato di Tella (Argentina)	mnarodowski@utdt.edu
Gabriela Dicker	Universidad Nacional General Sarmiento (Argentina)	gdiker@ungs.edu.ar
Myriam Mónica Southwell	Universidad Nacional de La Plata (Argentina)	msouthwell@fahce.unlp.edu.ar
Aracely de Tezanos	Independiente (Chile)	araceli.tezanos@gmail.com
Graciela Rubio Soto	Universidad de Valparaíso (Chile)	graciela.rubio@uv.cl
Juan Mansilla	Universidad Católica de Temuco (Chile)	jmansilla@uct.cl
Luz Edith Valoyes Chávez	Universidad Católica de Temuco (Chile)	lvaloyes@uct.cl
Santiago Estaún	Universidad Autónoma de Barcelona (España)	santiago.estaun@uab.cat
Manuel Romero	Universidad de Cadiz (España)	manuelfrancisco.romero@uca.es
José Reinaldo Martínez	Universidad Autónoma de Barcelona (España)	josereinaldo.martinez@uab.cat
Javier Murillo	Universidad Autónoma de Madrid (España)	javier.murillo@uam.es
Isabel Koltermann Battisti	Universidad Regional del Noreste del Estado de Río Grande del Sur (Brasil)	isabel.battisti@unijui.edu.br
Jesús Rodríguez	Universidad Santiago de Compostela	jesus.rodriguez.rodriguez@usc.es
Christian Hederich	Universidad Autónoma de Manizales (Colombia)	christian.hederichm@autonoma.edu.co
Olga Hoyos	Universidad del Norte (Colombia)	ohoyos@uninorte.edu.co
Jefferson Jaramillo	Universidad Javeriana (Colombia)	jefferson.jaramillo@javeriana.edu.co
Darío Maldonado	Universidad de los Andes (Colombia)	dmaldonadoc@gmail.com
Sandra García	Universidad de los Andes (Colombia)	sagarcia@uniandes.edu.co
Wilson Ricardo Herrera Romero	Universidad del Rosario (Colombia)	wilson.herrera@urosario.edu.co
Esteban Ocampo	Universidad Javeriana (Colombia)	eocampo@javeriana.edu.co
Pedro Gómez Guzmán	Universidad de los Andes (Colombia)	argeifontes@uniandes.edu.co
Alberto Martínez Boom	Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)	almarboom@gmail.com

## Arbitraje

Santiago Estaún  
Universidad Autónoma de Barcelona  
santiago.estaun@uab.es

Bibiana Regueiro  
Universidad Santiago de Compostela  
bibiana.regueiro@usc.es

Cristian Cerda  
Universidad de la Frontera  
cristian.cerda@ufrontera.cl

María Teresa Vizcarra Morales  
Universidad del país Vasco  
mariate.bizkarra@ehu.es

Itziar Recalde Rodríguez  
Universidad del país Vasco  
itziar.recalde@ehu.es

Jesús Manso  
Universidad Autónoma de Madrid  
jesus.manso@uam.es

Raúl González Fernández  
Universidad Nacional de Educación a Distancia  
raulgonzalez@edu.uned.es

Ana Ancheta Arrabal  
Universidad de Valencia  
ana.ancheta@uv.es

Ángela Victoria Vera Márquez  
Universidad del Rosario  
angela.vera@urosario.edu.co

Fabiola Cabra Torres  
Universidad Javeriana  
f.cabra@javeriana.edu.co

Fabiola Sáenz Delgado  
Universidad Católica de la Santísima Concepción  
fsaez@ucsc.cl

Antonia Lozano Díaz  
Universidad de Almería  
ald805@ual.es

Orlando Tipismana  
Universidad Científica del Sur  
orlandotipismana@gmail.com

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

Ramón Alexander Uscátegui Pacheco  
Universidad Andrés Bello  
razrtgui@gmail.com

Dora Inés Calderón  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
dicalderon@udistrital.edu.co

Eduardo Enrique Delgado Polo  
Universidad Pedagógica Nacional  
eedelgado@pedagogica.edu.co

Carolina Maturana  
Universidad de la Rioja  
Universidad Austral de Chile  
carolina.maturana@uach.cl

José Monteagudo Fernández  
Universidad de Murcia  
jose.monteagudo@um.es

José Luis Aguilera García  
Universidad Complutense de Madrid  
joseluag@ucom.es

Salvador Ponce Ceballos  
Universidad Autónoma de Baja California  
ponce@uabc.edu.mx

Elizabeth Gloria Montañares Vargas  
Universidad Católica de Temuco  
emontañares@uct.cl

Edgar Alonso Vanegas Carvajal  
Universidad de San Buenaventura  
edgar.vanegas@usbmed.edu.co

Rafael Castañeda García  
Universidad Nacional Autónoma de México  
rafauami@hotmail.com

Juan Francisco Álvarez Herrero  
Universidad de Alicante  
juanfran.alvarez@ua.es

Glenis Bibiana Álvarez Quiroz  
Universidad de Córdoba  
alvarez.glenis@gmail.com

Maira Urrea Solano  
Universidad de Alicante  
mayra.urrea@ua.es

Graciela Muñoz Samora  
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
graciela.munoz@umce.cl

Gloria María Álvarez Cadavid  
Universidad Pontificia Bolivariana  
gloria.alvarez@upb.edu.co

Marisol García Romero  
Universidad de los Andes (Mérida)  
profesoramarisolgarcia@gmail.com

Miguel Ángel García Alvarado  
Universidad Veracruzana  
mcasillas@uv.mx

Olga Cecilia Díaz Florez  
Universidad Pedagógica Nacional  
odiaz@pedagogica.edu.co

Natalia Albornoz  
Universidad de Chile  
natalbmu@ug.uchile.cl

Paula Guerra  
Universidad Diego Portales  
paula.guerra@mail.udp.cl

Jordi Castellvi Mata  
Universidad Internacional de la Rioja  
jordi.castellvimata@unir.net

Daniel Hernández Gutiérrez  
Universidad Autónoma Metropolitana  
d.hernandez@correo.ier.uam.mx

# Contenido

## Revista Colombiana de Educación

Segundo trimestre de 2024, 91

### Artículos generales

7-32

Emociones escolares en aislamiento: análisis iconográfico de dibujos en México, Brasil y Perú

Jhon Holguín-Álvarez  
Gabriela de la Cruz-Flores  
Fernanda Taxa  
Giovanna Manrique-Alvarez

76-98

Golpe de Estado en Chile: perspectivas e interacciones en clase de historia

Pablo César Ojeda-Lopeda  
Lorena Medina-Morales

33-55

La resiliencia en estudiantes universitarios no tradicionales

Nelson Patricio Castro-Méndez  
Ximena Alejandra Suárez-Cretton

99-120

Valoración de la tutoría por parte del alumnado universitario

Francisco Javier Pérez-Cusó  
Natalia González-Morga  
Cristina González-Lorente  
Pilar Martínez-Clares

56-75

Temáticas controversiales en docencia universitaria: análisis DAFO y CAME aplicado para la mejora educativa

Emilio José Delgado-Algarra  
Myriam José Martín-Cáceres  
José María Cuenca-López  
Alex Ibáñez-Exteberria

121-145

VARIABLES INFLUYENTES EN LA PERCEPCIÓN Y PREDISPOSICIÓN AL USO DE TIC. ESTUDIO EXPLORATORIO

Milton Gonzáles-Macavilca  
María Castro-Morera

146-167

El uso de videos en procesos de desarrollo profesional continuo en educación infantil

Ignacio Figueroa-Céspedes  
Esteban Fica-Pinol  
Christopher Yáñez-Urbina

295-314

El cómic como historia de vida de personas sordas: una propuesta pedagógica visual

Karina Muñoz-Vilugrón  
Jéssica Aliaga-Rojas  
Gabriel Sánchez-Díaz

168-188

TIC y escritura de tesis de posgrado: entre viejos problemas y nuevas oportunidades

Esteban Cuello  
Guadalupe Álvarez

315-333

Emociones en narrativas de maestros acerca del daño causado por el conflicto armado

Marieta Quintero-Mejía  
Nine Yofana Ballesteros-Albarracín  
Keilyn Julieth Sánchez-Espitia

189-212

*Grit*, compromiso académico y perspectiva temporal en estudiantes de posgrado

Florencia Daura  
Cecilia Barni

334-355

Los franciscanos y el establecimiento de escuelas en Chile (1885-1935)

Nelson Manuel Alvarado-Sánchez

213-238

Detecting Areas of Improvement in Secondary Education: Listening to Management Teams and Teachers

Nahia Intxausti Intxausti  
Esther Uria-Iriarte  
Ander Azkarate-Morales

356-380

Novos públicos universitários e processos de integração em universidades privadas de massas chilenas

Maria Luísa Quaresma

239-265

La formación inicial del profesorado de Educación y Atención de la Primera Infancia en América Latina y el Caribe

Valeska Concha-Díaz  
Margarita Bakieva Karimova  
Jesús Miguel Jornet Meliá

381-401

Prácticas docentes vinculadas al desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje

Felipe Sepúlveda  
Carolina Aparicio-Molina

266-294

Perspectiva infantil, escuela y desplazamiento forzado en algunas obras de la literatura colombiana

Carol Pertuz-Bedoya  
Sandra Lucía Rojas

402-424

Alfabetización digital crítica: genealogía, crítica fundacional y estado del arte

José Miguel Samaniego



# Emociones escolares en aislamiento: análisis iconográfico de dibujos en México, Brasil y Perú

School Emotions in Isolation: Iconographic  
Analysis of Drawings in Mexico, Brazil, and Peru

Emoções escolares isoladas: análise iconográfica  
de desenhos no México, Brasil e Peru

**Jhon Holguin-Alvarez\*** 

**Gabriela de la Cruz-Flores\*\*** 

**Fernanda Taxa\*\*\*** 

**Giovanna Manrique-Alvarez\*\*\*\*** 

---

Para citar este artículo: Holguin-Alvarez, J., Cruz-Flores, G. de la, Taxa, F. y Manrique-Alvarez, G. (2024). Emociones escolares en aislamiento: análisis iconográfico de dibujos en México, Brasil y Perú. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 7-32. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16335>

---



Recibido: 15/03/2022  
Evaluado: 07/11/2022

---

\* Doctor en Educación, Universidad César Vallejo, Lima, Perú. [jholguin@ucv.edu.pe](mailto:jholguin@ucv.edu.pe)

\*\* Doctora en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México. [gabydc@unam.mx](mailto:gabydc@unam.mx)

\*\*\* Doctora en Educación, Pontificia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil. [fefataxa@hotmail.com](mailto:fefataxa@hotmail.com)

\*\*\*\* Doctora en Educación, Universidad César Vallejo, Lima, Perú. [gmanriquea@ucvvirtual.edu.pe](mailto:gmanriquea@ucvvirtual.edu.pe)

## Resumen

Las emociones de los escolares en el aislamiento social se exacerbaban cada vez más en razón de la pandemia y, con ellas, se pronuncia su necesidad de expresarse. Por lo tanto, el dibujo y sus narrativas pueden ser un medio para expresar sus necesidades, actividades y preocupaciones más comunes. El presente artículo de investigación, de enfoque cualitativo de diseño hermenéutico-interpretativo, busca describir las emociones sobre las actividades escolares y de ocio en la pandemia. En el estudio participaron niños y niñas de 7 a 12 años de edad de los países de Brasil, México y Perú. Adaptamos el marco conceptual de Fury (1996) para analizar las emociones expresadas en 288 dibujos extraídos de una población de 436 reportados. Para la metodología de análisis de las narrativas textuales, se recurrieron a los fundamentos de comprensión icónica de Paivio (1990). Inicialmente, se concluye que las emociones reflejadas en los contenidos gráficos y verbales expresan determinación en los escolares para adaptarse a las nuevas modalidades de interrelación. Así, resulta alentador identificar el acompañamiento de la familia en muchos casos e igualmente interesante el nuevo papel de la tecnología como regulador de la convivencia reflejada en los dibujos.

## Palabras clave

aislamiento social; aprendizaje socioemocional; dibujo; educación infantil

## Keywords

social isolation; social emotional learning; drawing; early childhood education

## Abstract

School emotions in social isolation are increasingly exacerbated due to the pandemic. The need for children to express themselves is becoming increasingly pronounced, and therefore, drawing and their narratives can be a means of expressing their most common needs, activities, and concerns. This research article was conducted in the qualitative approach of interpretive hermeneutic design, aiming to describe the emotions about school and leisure activities in the pandemic. In this way, boys and girls from 7 to 12 years old from Brazil, Mexico, and Peru participated in the study. We adapted Fury's (1996) conceptual framework to analyze the emotions expressed in 288 drawings extracted from a reported population of 436. The methodology of analysis of the textual narratives drew on Paivio's (1990) iconic understanding foundations. Initially, it is concluded that the emotions reflected in the graphic and verbal contents express determination among students to adapt to the new modalities of interrelation. Thus, the accompaniment of the family in many cases is encouraging, and it is interesting to find the new technological role as a regulator of coexistence reflected in the drawings.

## Resumo

As emoções escolares em isolamento social estão cada vez mais exacerbadas devido à pandemia. A necessidade de expressão de meninos e meninas é cada vez mais evidente, e, portanto, o desenho e suas narrativas podem ser um meio para expressar suas necessidades, atividades e preocupações mais comuns. Este artigo de pesquisa foi realizado usando uma abordagem qualitativa de desenho hermenéutico interpretativo, procurando descrever as emoções sobre as atividades escolares e de lazer na pandemia. Desta forma, participaram meninos e meninas de 7 a 12 anos dos países do Brasil, México e Peru. Adaptamos a estrutura conceitual de Fury (1996) para analisar as emoções expressas em 288 desenhos extraídos de uma população relatada de 436. Para a metodologia de análise das narrativas textuais, foram utilizados os fundamentos da compreensão icônica de Paivio (1990). Inicialmente, conclui-se que as emoções refletidas nos conteúdos gráficos e verbais expressam nos escolares a determinação de se adaptarem às novas modalidades de inter-relação. Assim, o acompanhamento da família em muitos casos é animador, sendo interessante encontrar o novo papel tecnológico como regulador da convivência refletida nos desenhos.

## Palavras-chave

aprendizado socioemocional; desenho; educação infantil; isolamento social

## Introducción

Las emociones cumplen funciones biológicas y psicológicas en el proceso de desarrollo humano, y repercuten en el aprendizaje, la expresividad y el pensamiento. Al desarrollarlas, el individuo practica otras funciones que le permiten socializar en sus primeros hábitos de convivencia (Raccanello *et al.*, 2022; Twiner *et al.*, 2022). El rendimiento académico de todos los niños y niñas se beneficia si estas emociones son saludables y sostenibles durante la etapa primaria, ya que les proporcionan apoyo para prepararse, reflexionar y adaptarse a los contextos en los que interactúan (Christner *et al.*, 2020; Lizárraga-Ontiveros, 2022; Raccanello *et al.*, 2022; Twiner *et al.*, 2022). Los estudios indican que, ante el evento pandémico mundial, este soporte es esencial, sobre todo para reducir los efectos del aislamiento social, las limitaciones familiares y las económicas, ya que estas pueden generar problemas en el comportamiento académico y prosocial (Cruz-Montero *et al.*, 2021). Se sabe que, en la pandemia por COVID-19, el 27 % de los jóvenes que tenían 13 años solían sufrir de ansiedad y el 15 % experimentó los efectos depresivos del encierro (Unicef, 2020). Por otro lado, cierto grupo de escolares en Latinoamérica disminuyeron su regulación emocional hasta el año 2022 —México<sub>(f)</sub> > 25 %; Brasil<sub>(f)</sub> > 40 %; Perú<sub>(f)</sub> > 25 %—, y la calidad de empatía —México<sub>(f)</sub> > 50 %; Brasil<sub>(f)</sub> > 50 %; Perú<sub>(f)</sub> > 50 %— (BBC News Mundo, 12 de enero del 2022). Aunque esta situación se ha agravado, es importante tener en cuenta que antes del periodo pandémico, estos síntomas ya eran evidentes en otros grupos de infantes. En algunos casos, los estudiantes americanos de primaria reportaron un comportamiento socioemocional débil o de bajo nivel (Wyman *et al.*, 2010), al igual que aquellos con TDAH y de edades similares, y otros que no se encontraban en el nivel de primaria presentaron poca capacidad de regulación emocional (Huguet *et al.*, 2019; Michaud *et al.*, 2019).

Ante la eventualidad provocada por el virus SARS-Cov-2 en Latinoamérica, es importante resaltar la importancia del presente manuscrito como un viabilizador de la gestión pedagógica en la educación virtual de los estudiantes, ya que realiza una evaluación emocional de los contenidos simbólicos plasmados en el dibujo escolar, lo cual aporta al diagnóstico situacional de las escuelas mexicanas, brasileñas y peruanas durante esta eventualidad. Algunas evidencias demuestran que aquellos que regresan a la educación presencial suelen manifestar dificultades para adaptarse, lo que da lugar a síntomas psicológicos depresivos, de ansiedad, así como a periodos de angustia (Troncoso-Araya, 2022). También se presentan problemas en la adaptación social en la escuela, como la aplicación de protocolos de salubridad, la complicación en la recreación, así como las limitadas posibilidades de interrelaciones más continuas debido al distanciamiento físico (Anderete, 2022;

Fernández-Guzmán *et al.*, 2020). Cabe señalar que la transición de la educación virtual a la educación semipresencial todavía no es completa en muchas instituciones de México, así como de Brasil y Perú. Es importante anotar que el enfoque del estudio se basa en la búsqueda de los contenidos emocionales en los dibujos elaborados por niños que aún tienen dificultades para adaptarse a la educación presencial.

## Evidencias de los rasgos emocionales en el dibujo

Los resultados actuales presentan escasas evidencias sobre las diferencias de género en sujetos de diferentes nacionalidades que realizan dibujos (Gernhardt *et al.*, 2016). Además, no se obtuvieron evidencias de diferencias basadas en el tipo de ansiedad percibida. Sin embargo, Schukajlow *et al.* (2021) hallaron que el dibujo tiene efectos indirectos en la ansiedad, por lo tanto, no son influyentes entre sí. Se encontraron diferencias en la emocionalidad reportada en los rasgos faciales de animales dibujados por niños residentes en Europa y Asia. Se descubrió que los dibujos elaborados en el Reino Unido y Japón resultan ser más expresivos emocionalmente que aquellos realizados en Estados Unidos y Australia, pero menos cálidos que los elaborados en Arabia Saudita y los Emiratos Árabes Unidos. Estos datos permiten determinar su afectividad en favor de la cultura y el lugar de origen (Thomas *et al.*, 2020).

La afectividad y emocionalidad también se han reflejado debido a sus hábitos socioculturales (Luthuli *et al.*, 2020), y la falta de determinación del género (Brechet, 2013; Brechet *et al.*, 2020). En el estudio de Zafra *et al.* (2018), las emociones trazadas en los dibujos de niños con cáncer se relacionan con su *momento vital*, quienes a su vez asocian los contenidos a los elementos más significativos de su entorno al tratar de expresarse (cuarto, amigos, médicos, alimentos, etc.). Del mismo modo, Gálvez *et al.* (2021) han encontrado cinco categorías en el dibujo representativo de niños con cáncer terminal en Filipinas: a) cuerpo vivo, b) relación viva, c) tiempo vivo, d) espacio habitado, e) cosas vividas. A través de esto, consideraron que el dibujo les permitió expresar su comprensión sobre su propio diagnóstico clínico.

En niños con ceguera, también se han obtenido reportes de su flexibilidad y la aparición de su compromiso con dibujos minimalistas (Escobar *et al.*, 2021). La comunicación (escrita u oral) es una variable más a considerar en cualquier situación educativa hospitalaria que retrata las emociones eventuales. La emocionalidad reflejada en los dibujos de niños que están en tratamiento para aminorar su discapacidad les permite utilizarlos como medio para demostrar sus propios intereses y fortalezas (Andriana y Evans, 2021; Moula, 2021).

Por otro lado, el contexto y el lugar de origen parecen ser los recursos más disponibles para los investigadores cuando buscan encontrar rasgos de la emocionalidad y la afectividad según el tipo de contexto (Torres-Nerio *et al.*, 2010), la cultura (Martínez-Bello y Moragón-Alcañiz, 2016; Santos *et al.*, 2020), o el tipo de gestión en las escuelas (Dogan, 2015; Piipponen y Karlsson, 2021). Es así que estas últimas variables basadas en el tipo de colegio se encuentran en estudios anteriores al contexto pandémico, aunque siguen siendo importantes para buscar evidenciar la narrativa que producen los niños al encontrarse en aislamiento social, y quienes se enfrentan a factores económicos, sociales y de salud. La investigación de Malboeuf-Hurtubise *et al.* (2021) ya ha reportado evidencias en niños canadienses que aminoraron su nivel de ansiedad, así como la falta de atención, a través del desarrollo de historietas. Además, señalan que la hiperactividad es otra línea de investigación a seguir en este campo. Justificamos la práctica de este estudio en razón de investigaciones previas de Kaplan y Main en 1986, y Fury en 1996 (en Gernhardt *et al.*, 2016), para evaluar las emociones escolares y sus narraciones iconográficas (vitalidad, orgullo, vulnerabilidad, distancia emocional). Estas herramientas se utilizaron para verificar el tipo de apego ansioso en niños de Camerún y Alemania.

De acuerdo con estas investigaciones, se implica el análisis de las emociones reflejadas en la narrativa iconográfica que realiza el escolar en sus dibujos durante el contexto pandémico. En teoría, Bruner (1957) ha declarado que todo proceso de descubrimiento que realiza el individuo suele forjarse en el principio de la adquisición del contenido inferencial del conocimiento. La actividad mental del individuo que realiza dicho proceso se genera al asimilar la información no explícita sin someterse a esquemas conceptuales previos. En la práctica, se comprueba que la representación mental de las emociones puede efectuarse mediante procesos homólogos basados en el uso del código verbal o en la aplicación del código no verbal del ser humano para aprender (Monge, 1992; Paivio, 1990; Van Dijk, 1994). En ese sentido, así como el alumno puede aprender emociones leyéndolas en otros, también puede inferirlas al reflejarlas hacia otros, es decir, mediante la proyección de sus vivencias en medios gráficos como el dibujo —así como también se proyectan al comprender las narraciones iconográficas— (Holguin *et al.*, 2019). El estudio de Estaún (1998) sobre los indicios temporales y atemporales de las narraciones de escolares abre la puerta a otros estudios que situaron su análisis en los estímulos visuales. Estos los conciben como medios de aprendizaje cognitivo de la lectura con andamiajes basados en la iconografía (Arroyo, 2003) y en mensajes verbo-icónicos.

Asumimos el logro de algún aprendizaje o expresividad emocional si estos se sitúan en el tipo de representación  $E > D$  (*emoción > dibujo*), en alumnos que realizan este mecanismo en sus escuelas mediante un

tipo de representación  $A > T$  (*aprendizaje > tarea*), ya que, ante algún tipo de aislamiento social, estos pueden representar el entorno próximo y los eventos vívidos a través de las emociones reflejadas en sus dibujos como una forma de tarea académica disipadora mediante la expresividad gráfica.

## Emociones y expresividad socioemocional desde el arte y el dibujo

Las emociones se distinguen como el conjunto de procesos de afectividad implícitos en la interacción que realiza el individuo ante diversos estímulos (Cassinda-Vissupe *et al.*, 2017). También están relacionadas con el poder de la satisfacción que generan los estímulos externos o internos (Cassinda-Vissupe *et al.*, 2017; Weddle, 2021) y de las metas motivacionales propuestas. De acuerdo con Weddle (2021), los motivos del sujeto se producen por: a) las creencias personales, b) las normativas en la colaboración de grupo, c) los factores temporales y sociales. De este modo, las capacidades cognitivas del aprendiz se desarrollan cuando se relaciona, pues este ejercicio genera emociones valoradas en razón de la polaridad (Seong y Chang, 2021): negativas (ira, ansiedad, vergüenza, desesperanza, aburrimiento, etc.), positivas (disfrute, esperanza, orgullo, alivio, etc.). El resultado de la percepción de sí mismo que el niño o la niña desarrolla mediante la interacción social, le permite acceder al aprendizaje de tipo socioemocional (Lee y Lee, 2021), produce bienestar personal y facilita su integración al entorno social durante su desarrollo.

En este enfoque se determina el crecimiento emocional asociado al componente cognitivo (Damasio en Sastre y Moreno, 2005). Según este, las emociones son innatas y homólogas al raciocinio humano; en otras palabras, concibe al ser humano como un ente emocional sin ser puramente cognitivo. Sus estudios iniciales también permiten comprender sus resultados acerca del enfrentamiento que hace el ser humano ante situaciones negativas, momentos en los cuales las emociones afloran para fortalecerse o para reducirse. Enfoques basados en la neurociencia, la psicología evolutiva, la lúdica y la expresividad, entienden al dibujo como aquella instancia que relaciona la conciencia y la imaginación (Sarlé y Berdichevsky, 2010), ubicadas en la lateralidad cerebral. Estas se producen mediante el sueño imaginativo y las funciones de meditación-relajación-recepción (Pérez-Rubin, 2001). Sobre la expresividad, Odendahl *et al.* (2020) aducen que el dibujo, en calidad de expresión artística, se ejecuta como una forma de representatividad afectiva y cognitiva —esto también concuerda con lo postulado por Butler y O'Mara (2018)—. Ante esto, los estados de ánimo también son cruciales para lograr una mayor carga decisiva de los dibujantes o de los sujetos más expresivos cuando buscan el éxito en el dibujo ante sus pares.

La perspectiva artística del dibujo como arte social sostiene el desarrollo psicomotor infantil hasta su madurez (Quaglia *et al.*, 2015). Esta permite distinguir tres fases de crecimiento evolutivo basados en Lowenfeld (1952): 1) garabateo desorganizado, 2) garabateo organizado, y 3) pensamiento kinestésico concreto y pensamiento kinestésico abstracto. No obstante, en este trabajo también se implica la perspectiva de Luquet y Piaget sobre el realismo causal, intelectual y visual (Quaglia *et al.*, 2015). Se debe entender que el dibujo y el arte son actividades que permiten relacionar la comunicación semiótica del niño, pues enlazan emociones, pensamientos y experiencias previas (Escobar *et al.*, 2021; Thomas *et al.*, 2020). Incluso, se pueden presentar patrones culturales, convivencia social y hábitos familiares en los dibujos de estudiantes con valores culturales dominantes (Thomas *et al.*, 2020).

El correlato de este proceso hermenéutico permitió plantear el siguiente objetivo: describir las emociones representadas sobre las actividades escolares y de ocio en el aislamiento escolar en México, Brasil y Perú, así como explorar los significados de su narrativa iconográfica.

## Metodología

La investigación se desarrolló mediante el paradigma cualitativo y se llevó a cabo un estudio hermenéutico-interpretativo. Se ejecutó el análisis de la categoría *emociones escolares* y de las subcategorías a) *contenido*, b) *emociones* y c) *narración escrita*. En la subcategoría *contenido* se interpretan los significados emocionales con base en los planteamientos de la escala de Fury del año 1996 (Gernhardt *et al.*, 2016), con el fin de analizar la emocionalidad basada en la vitalidad, el orgullo, la felicidad familiar, la vulnerabilidad, la tensión, entre otros. También se consideran dentro del estudio las actividades escolares y las actividades recreativas. Por otro lado, se emplea el sistema de evaluación emocional por valencias para los indicadores de la subcategoría *emociones* —a) positivas, b) ambivalentes, c) negativas—, para acercar la indagación a los elementos que utilizaron Malboeuf-Hurtubise *et al.* (2021) en su análisis de emociones ante el apego ansioso.

## Caracterización de los participantes

Esto fue conveniente en razón del contexto de aislamiento en que se encontraban los estudiantes durante la pandemia. El sistema interpretativo también permitió analizar los indicadores de la subcategoría *narración escrita*, puesto que evaluamos indicadores como el papel familiar, la función maternal, la añoranza de la escuela y los amigos. Este ejercicio se realizó a partir de los planteamientos de investigadores que evaluaron los

mensajes iconográficos en el contexto de aprendizaje, así como los procesos de la memoria cuando el sujeto que aprende realiza una aprehensión de la información escrita o verbo-icónica (Monge, 1992; Paivio, 1990).

Los participantes del estudio fueron un total de 436, todos originarios de México, Brasil y Perú. Sus edades se encontraban en el rango de 7 a 12 años. En cuanto a la distribución por régimen o tipo de gestión de la institución educativa, los dibujos pertenecían a escolares de la gestión pública. El nivel socioeconómico de las escuelas se ubicó en el nivel medio, con la diferencia de que en Perú solo el 5 % presentó bajo nivel. La prevalencia del género fue mayor en las mujeres en el total de la muestra (México = 60 %; Brasil = 61 %; Perú = 53 %). Se invitó a cada padre de familia a evaluar su consentimiento y el de su hijo para participar en el estudio. Todo aquel considerado como participante obtuvo el asentimiento de sus padres o tutores a cargo —se excluyó a quienes no deseaban hacerlo—. La iniciativa de investigación y su reporte fueron avalados por el comité de una de las universidades que dirigieron el estudio.

## Materiales y procedimiento

De acuerdo con la tabla 1, se recibieron 436 dibujos en total, de los cuales, tras el proceso de filtrado, se analizaron 288. Las razones del filtrado se basaron en: a) la viabilidad gráfica representativa que presentaba cada dibujo, y b) la nitidez de los significados icónico-verbales. Con este proceso se logró la curación distintiva de las gráficas, grafías, tonalidad y mensajes. Cabe señalar que la investigación se llevó a cabo desde el año 2021 hasta el primer mes del 2022.

**Tabla 1.**

*Dibujos recibidos y filtrados según país de procedencia*

Dibujos	México	Brasil	Perú	Total
Sumatoria	107	163	166	436
Filtrados*	47	23	78	148
Analizados	60	140	88	288

\*Excluidos en razón de su visibilidad o legibilidad.

*Fuente:* elaboración propia.

Para el análisis de los dibujos se elaboró una rúbrica de análisis emocional en los dibujos (RAED), en la cual se integraron las categorías e indicadores (rasgos particulares) a ubicar en el dibujo. En la tabla 2 se pueden apreciar aquellos indicadores integrados en cada subcategoría en función de los estudios revisados.

**Tabla 2.**

*Categorías, indicadores y rasgos de las subcategorías teóricas evaluados en los dibujos*

Subcategorías	Indicadores	Rasgos
Contenido*	Vitalidad	Creatividad emocional y riqueza de detalles
	Orgullo o felicidad familiar	Demostración del orgullo o vergüenza entre la conexión emocional del niño y su familia
	Vulnerabilidad	Incertidumbre o ambivalencia emocional gráfica
	Distancia emocional	Aislamiento y representación de simbologías de la soledad.
	Tensión	Ira o rigidez de los miembros de la familia
	Funciones invertidas	Discriminar la función de la madre, el padre, el tutor y del yo
	Patología global <sup>1</sup>	Grado de negatividad en los rasgos familiares
	Actividades escolares	Situaciones académicas en la virtualidad o en la presencialidad
	Actividades recreativas	Actividades de ocio, distracción cognitiva y emocional reflejadas en su vida diaria
Emociones**	Positivas	Alegría, amor, asombro, entusiasmo, interés, placer, etc.
	Ambivalentes	Ira-agresividad, nostalgia, alarma, suspenso, seguridad-ansiedad, evitación, desorganización, etc.
	Negativas	Frustración, odio, rencor, aburrimiento, miedo, apatía, ira, asco, entre otras (reflejadas en los personajes y en el ambiente social en general)
Narración escrita***	Actividades escolares	Registros icónicos o iconográficos sobre... Lemas sobre la escolaridad virtual o presencial Mensajes implícitos, rasgos y grafitis
	Rutinas en el hogar	Mensajes sobre las actividades diarias, sobre el cambio, etc.
	Función familiar	Funciones familiares expresadas en mensajes, lemas y argumentos icónicos...
	Función maternal	Funciones maternas expresadas en mensajes, lemas y argumentos icónicos...
	Añoranza de la escuela y los amigos	Expresiones de soledad, ansiedad, añoranza estipuladas por escrito (implícitas o explícitas)
	Información sobre COVID-19	Expresiones de peligro, resguardo, cuidado, distancias, entre otras estipuladas por escrito (implícitas o explícitas)

\*Rasgos basados en las categorías de Fury (en Gernhardt *et al.*, 2016).

\*\*Valencias establecidas desde el estudio de Malboeuf-Hurtubise *et al.* (2021).

\*\*\*Análisis realizado de acuerdo con las investigaciones de Paivio (1990) y Monge (1992).

Fuente: elaboración propia.

1 Comparaciones en la representación de la madre y el yo (niño o niña).

Se estableció una comunicación telefónica con algunos de los padres de familia para que respondieran sobre su participación. Con otros, se realizó la presentación en las clases virtuales a través de las plataformas Zoom, Meet y Microsoft Teams, con el fin de hacer una presentación inicial del proyecto y obtener la aceptación de cada padre. La modalidad de intervención se aplicó en los tres países. Los dibujos fueron captados por los profesores del área o asignatura, quienes remitieron los reportes a los investigadores para su análisis correspondiente. La consigna dada a los escolares fue: “Realiza un dibujo libre sobre cómo has vivido las actividades escolares en tu casa debido a la pandemia del COVID-19”. Con esta consigna, se pretendió ayudar a los estudiantes a recordar los sucesos con mayor amplitud durante ese proceso formativo, así como empoderarlos a través de la confianza que esta sugiere para reflejar sus actividades privadas.

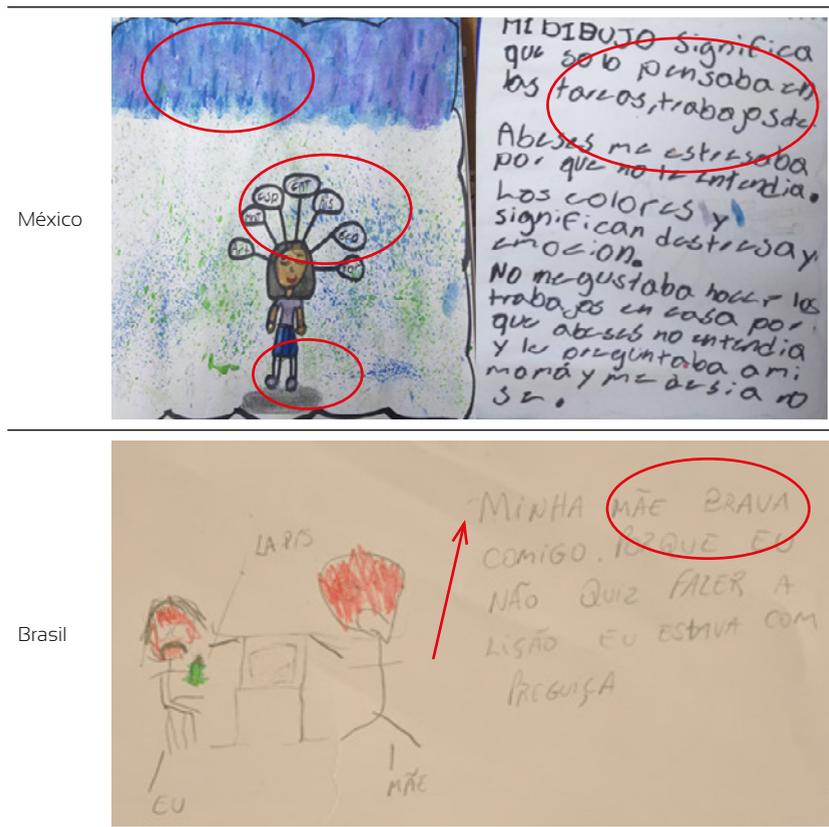
Cabe señalar que la rúbrica se utilizó en tres momentos. La primera evaluación planteó la revisión de diez dibujos o esbozos preliminares enviados por cada niño y niña de cada país como medio para evaluar la confiabilidad del proceso técnico de recolección de datos en cuanto a la claridad de los significados gráficos y textuales de cada uno de ellos. Este proceso fue supervisado por cada coordinador-docente a cargo de cada grupo de estudiantes. Tras los resultados, se ajustaron algunos indicadores de Fury en la subcategoría de *contenido*, planteándose dos indicadores relativos al contenido de actividades escolares y actividades recreativas en esta dimensión. Durante la segunda evaluación se examinaron los indicadores de actividades escolares y la añoranza de la escuela y los amigos en la escala de narración escrita; el equipo de investigación decidió considerar la redacción escrita de los estudiantes en los textos, lo cual podría apoyar en la búsqueda de sus significados gráficos desde el análisis de significados icónicos-verbales en lugar de invalidarlos, así como en la búsqueda de la valencia emocional. La tercera evaluación permitió el análisis de la muestra de dibujos hasta obtener un dibujo por cada niño o niña, desde los cuales se reportaron los resultados de las valencias, los significados y los contenidos emocionales más nítidos para la investigación. No obstante, se consideró que cierta cantidad de dibujos se filtrarían, como se mencionó, ya que se contempló que no todos los dibujos serían considerados, dado que la calidad del dibujo varía en cada sistema y situación educativa.

## Criterios y proceso de análisis de los dibujos

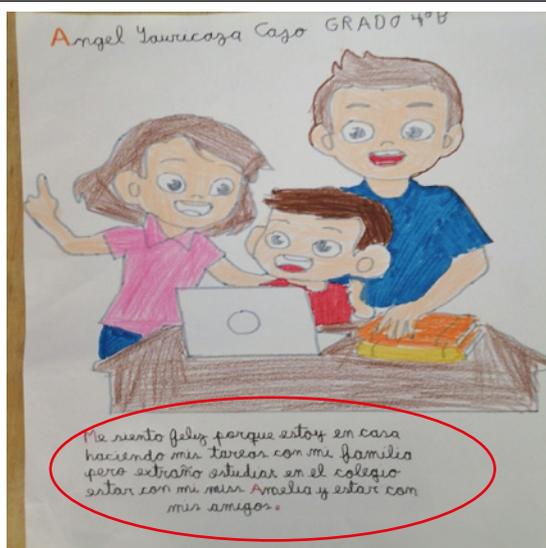
Los criterios para el análisis de los dibujos se basaron en tres aspectos particulares: a) contenido de las emociones registradas, b) narrativa expresada a través de garabatos y c) valencia emocional. En el primer componente, se consideraron subcriterios como el uso del color, el contenido gráfico en general y los rasgos de las líneas. Con relación al segundo aspecto,

se distinguieron dos tipos de expresión: la escrita, a través de grafías que formaban enunciados textuales, y la iconográfica, que se refiere a garabatos con contenido literal, donde se calificaron palabras, oraciones o párrafos (independientemente de su longitud). Para el tercer componente, se evaluó la positividad de cada elemento textual o gráfico, asignándole puntuaciones positivas o negativas en una tabla de análisis. Se otorgó 1 punto por cada significado de emoción negativa y 2 puntos por cada significado de emoción positiva.

Como ejemplo del proceso, en la figura 1 se pueden apreciar los aspectos relacionados con el contenido, la narrativa escrita y la valencia emocional. En cuanto al contenido, se identificaron referencias emocionales a través de señales de relación, como el color y su significado, los rasgos y su relación con la imaginación, y las grafías y su expresividad (caso México). Además, se encontraron diferentes significados literales con un intento de representación icónica, que iba más allá del significado literal y que podía expresar las actividades más impactantes o profundas en la vida de los niños y las niñas, especialmente en el contexto del aislamiento, donde las actividades escolares y académicas se destacaban como medios representativos.



Perú



**Figura 1.**

*Técnica de análisis de los rasgos emocionales determinados en las gráficas y narraciones estudiadas*

*Fuente: elaboración propia.*

En cuanto a la subcategoría de emociones, se detectaron emociones reflejadas en los rasgos faciales de los personajes, en algunos casos también se reflejaban en el contenido del texto, como si los estudiantes buscaran reforzar gráficamente lo que estaban expresando de forma textual (caso Brasil). Al analizar la subcategoría de narrativa escrita (figura 1, caso Perú), se encontraron argumentos proposicionales descritos en mensajes de hasta tres longitudes: a) párrafos, b) frases, c) oraciones y palabras. En el caso de los párrafos, fue más conveniente analizar los significados implícitos para poder deducir los elementos emocionales y sociales que denotaban las expresiones icónicas. Muchos de los dibujos presentaban argumentos directos, y un menor porcentaje tenía frases de cierta longitud. En muchos de ellos, se observaban palabras distribuidas en todo el gráfico, y al analizarlas de manera conjunta, se podían identificar significados con mayor claridad en la evaluación. Por ejemplo: “Feliz”... “En mi casa”... “Dentro de ella”... “Con mamá”. Elementos como los anteriores fueron de ayuda para establecer significados iconográficos: “Estoy feliz en casa mientras mamá esté conmigo protegiéndome”. Los mensajes implícitos se analizaron por cada frase u oración incluida en cada dibujo, y se consideró de manera significativa el mensaje, sin excluir ningún dibujo debido a errores ortográficos o de redacción.

Posteriormente, se realizó el reporte del análisis general para cada muestra originaria de cada país, seguido de una discusión que permitiera comparar y asociar elementos comunes en la muestra latinoamericana en cada apartado.

## Resultados

### Contenido de los dibujos

#### Vitalidad, creatividad emocional y riqueza de los detalles

En la mayoría de los dibujos, se evidenció el uso de la creatividad, ya que tanto los niños como las niñas plasmaron su entorno de trabajo cercano, como sus dormitorios, cocinas y salas. Muchos de ellos adaptaron estos espacios para realizar rápidamente sus tareas escolares. Además, se observó el uso de tecnologías como tabletas y computadoras personales, así como la representación de los entornos, como escritorios, libreros y sillas, entre otros. En algunos casos, como en Perú, se representó la compañía de uno o dos miembros de la familia. Sin embargo, la representación de las emociones en los momentos de recreación, alegría o tristeza en los rostros, posturas y tipos de trazos, mostró cierta rigidez en algunos dibujos. En muchos de los dibujos de Brasil, se destacó el uso de vestimentas cotidianas con una amplia gama de colores y el uso de herramientas tecnológicas, aunque también se reflejaba cierta soledad. No se encontraron diferencias significativas relacionadas con la edad en este apartado.

#### El orgullo y la felicidad familiar

Con relación al orgullo, los dibujos que constituyeron casi la mitad del total de las muestras incluyó una demostración de gráficos entre los cuales resaltaba con mayor frecuencia la figura de los padres, a menudo con las manos entrelazadas con los hijos y, en algunas ocasiones, en situaciones de oración en la mesa. También era común encontrar registros de lemas asociados a la paternidad protectora en situaciones de aislamiento. Se evidenciaba que los padres o las madres protegían a los niños, dibujándolos con gran corpulencia y elementos imaginativos de defensa, considerándolos héroes protectores contra el coronavirus. Además, más de la mitad de los dibujos representaban la conectividad entre la familia y los hijos. En pocos dibujos se presentaban elementos representativos de conectividad familiar, y esto se observaba en muchos casos en los dibujos de los tres países. Sin embargo, en las muestras de niños de hasta diez años de edad se representaba la inclusión de otros

miembros familiares en la familia, lo que indicaba que la composición se encontraba determinada más por quienes habitaban en la casa, a pesar de que no todos tenían a sus padres a su lado. Sin embargo, en el grupo de niños de siete a ocho años de edad se vislumbraba este tipo de conectividad en los niños de México y Perú, pero no ocurría lo mismo en los niños de Brasil. En los niños mayores de diez años, la representación de la familia era muy clara, especialmente en su conectividad afectiva, lo que se reflejaba en los dibujos de los tres países.

## Vulnerabilidad

En la muestra peruana, pocos dibujos demostraban incertidumbre y también eran escasos los que tenían contenidos emocionales ambivalentes. Sin embargo, había una buena proporción de dibujos con signos de protección vital y sostenibilidad emocional, a diferencia de la muestra mexicana, en la que se representaban expresiones ambivalentes como “feliz-aburrido”, “contenta-estresada” y “feliz-triste”. Por otro lado, en la realidad brasileña también se encontraban emociones ambivalentes. Es importante señalar que muchos de los dibujos representaban a niñas sin compañía de nadie, con muestras de sollozo y actos de descanso solitario, junto con lemas relacionados con la soledad, como: “Espero a que llegues para dormir juntas mientras sueño”. En cambio, en los dibujos de los niños varones, rara vez se encontraban estas representaciones de manera literal, pero las gráficas sí mostraban el anhelo del regreso de sus padres, aunque eran menos frecuentes. Esto implicaba la ausencia del padre en situaciones de tristeza con lloriqueos en el niño. En cuanto a la edad, los niños de siete a diez años presentaban una mejor representación de las expresiones ambivalentes, pero la situación era más clara en las emociones positivas en el rango de edad de once a doce años, lo que indicaba una mayor diferenciación de este tipo de emociones en este último grupo.

## Distancia emocional

Algunos dibujos incluían figuras representativas de sí mismos, demostrando cierta distancia con los miembros de su familia. Sin embargo, algunos niños y niñas representaban un mayor acercamiento con sus familiares, dejando de lado la soledad, mientras que otros mostraban cierta sensación de aislamiento. En estos casos, el aislamiento se reflejaba en dibujos en los que se representaba el hogar y su entorno cercano, como la naturaleza o la calle, pero sin la compañía de padres o madres, sino más bien de tíos o amigos que se encontraban en su entorno más próximo. Se asumía que estas figuras también podrían haber sido representadas debido a la vida propia que llevaban algunos niños y niñas, ya que sus padres o madres salían a trabajar durante la pandemia, a pesar de la represión del año 2020 y 2021.

Hay que tener en cuenta que en los dibujos de Perú esto sí se vislumbró, lo que obedece a la realidad que se vivió en la primera ola de contagios. Esto plasma la falta de trabajo de los padres, los cuales buscaron la regularización de la economía familiar mientras enfrentaban las condiciones de insalubridad. Se descubrió que alguien hacía falta en el hogar, lo que denotaba la ausencia de personas mayores en distintos lugares, como la sala, el cuarto o el baño. Era de esperar que en este grupo de dibujos se representaran estas emociones de anhelo y separación emocional entre los miembros de la familia. En cuanto a la edad, no se observaron diferencias significativas, pero se notó una mayor representación gráfica de la soledad en los niños de México y Perú en comparación con los de Brasil, entre los cuales los rasgos no eran muy distintivos.

## Tensiones

La mayoría de los dibujos de origen peruano muestran expresiones de tranquilidad, alegría y sosiego. En muchos de estos, los participantes han representado un cierto estado de protección del entorno, tanto en Brasil como en Perú. En una cantidad mínima pero considerable, se hallaron ciertas muestras negativas hacia el trazo (fuerte) y la conservación (papel arrugado). De igual modo, en México y Perú se detectaron rasgos explícitos de rigidez corporal. En los dibujos de Brasil, esta característica se halló en menor proporción. Los niños de nueve a doce años de edad en la muestra de Brasil presentan mayor flexibilidad en los dibujos, lo cual es un aliciente para demostrar una mayor comprensión de la tensión en comparación con los niños de otros países de la misma edad. En cambio, los niños de ocho a nueve años no suelen presentar diferencias, ya que los rasgos repetitivos en la rectitud de los esbozos no determinan su apreciación de la tensión, lo cual indica que, aunque la perciben, no pueden representarla de forma fidedigna.

## Funciones invertidas

La subcategoría se ha visto reflejada en pocos dibujos de Perú, en los cuales se nota el papel del niño y la niña como seguidores de un modelo parental. En Brasil y México, esta categoría fue imperceptible.

## Patología global familiar

La mayoría de los estudiantes presentaron estabilidad emocional en relación con las estructuras de sus familias y su estabilidad. Por otro lado, en algunos dibujos de Perú y México se encontraron contenidos de ansiedad, obsesión, estrés y depresión, y estos significados también se relacionan con el confinamiento, junto con algunas expresiones (pocas) que muestran algún rasgo de depresión o ansiedad. En cuanto a la edad,

existen diferencias en los rasgos de las patologías encontradas, aunque solo se han notado claramente en los participantes entre los diez a los doce años. Estos se diferencian en la muestra de dibujos de Brasil y Perú con respecto a México. En los dibujos de este último país, es más clara la presencia del estrés que en Brasil y en Perú. No obstante, en los niños menores de 10 años, las diferencias fueron mínimas.

## Actividades escolares y recreativas

Las actividades escolares más notables expresaban el uso de dispositivos como la computadora personal o el celular (en Brasil y Perú). Usualmente se observa la imagen de la madre muy repetida en Perú, aunque el padre también está presente en algunos dibujos y participa en las actividades del programa televisivo *Aprendo en Casa* (en Perú y en México). Por otro lado, en México se destacan las tareas domésticas y de cuidado. Un mayor número de niños dibujaron barrotes en puertas y ventanas, expresando la pérdida de la libertad. En las actividades de ocio, se encontró el uso del libro, de cuadernos y lápices como un medio principal de expresión, al menos en Perú. Esto se observa sobre todo en los niños de siete a nueve años. Otros niños y niñas de mayor edad se representan a sí mismos mediante autorretratos, y también representan al coronavirus como el elemento central de la lucha (Brasil). En los estudiantes mayores de 9 años, las expresiones se notan de forma clara y precisa, inclusive con mensajes icono-verbales claros. Muchos de ellos muestran una gran creatividad en sus actividades. En muchos dibujos de niños de siete a ocho años se encontró alguna falta de significado en estas actividades, pero su significado general permitió entender que buscan representar sus actividades académicas y recreativas de manera igualitaria.

## Emociones en los dibujos

**Tabla 3.**

*Significados emocionales de los dibujos*

País	Emociones					
	Positivas	Proporción	Ambivalentes	Proporción	Negativas	Proporción
México	Felicidad, tranquilidad, confianza, alegría	Nivel alto	felicidad vs. Estrés; Nerviosismo vs. Felicidad; Molestia vs. Felicidad	Nivel alto	Aburrimiento, temor, cansancio, enojo, tristeza	Nivel regular
Brasil	Felicidad, alegría, euforia	Nivel alto	Tristeza vs. Molestia; Temor vs. Esperanza	Nivel regular	Aburrimiento, temor, angustia	Nivel bajo

País	Emociones					
	Positivas	Proporción <sup>1</sup>	Ambivalentes	Proporción <sup>1</sup>	Negativas	Proporción <sup>1</sup>
Perú	Alegría, felicidad, responsabilidad, compromiso, empatía familiar, acompañamiento, protección, seguridad	Nivel alto	Alegría vs. Tristeza; Soledad vs. Compañía; Temor vs. Envalentamiento	Nivel bajo	Tristeza, apatía, pensamientos negativos, incertidumbre, temor, angustia, soledad	Nivel regular

<sup>1</sup>Las proporciones y niveles fueron calculados en función de un conteo adicional del total de cada muestra de dibujos.

## Narrativas iconográficas

### En actividades escolares

Lo primero que se puede decodificar son expresiones relativas al uso de las tecnologías y algunas dificultades para lograrlo: “Virtualmente, por vía de Meet en mi celular... al costado tengo mis materiales que necesito para clases” (Julio, 7 años); “El año pasado fue un año difícil, tuve que acostumbrarme al cambio, las clases fueron a través de la laptop de mi papá, fue difícil; mi conexión se iba” (Rogelio, 9 años); “Hacía mis clases primero por WhatsApp, después por Zoom... es difícil si no tengo Internet” (Armando, 11 años). De forma similar, las dificultades también se demostraron en las actividades sincrónicas, culpando en su mayoría a las tecnologías sin buscar redención del docente: “Las actividades fueron aburridas, veía la tele y no veía a mi maestra, solo por vídeo” (Esther, 7 años); “La cuarentena para mí no fue grata porque tomamos las clases por la tele, y lo que mi maestra nos mandaba, la tarea, todo fue por medio del celular, eso no me gustó” (Clara, 11 años).

Por otro lado, algunos dibujos presentaron narrativas referidas a las actividades escolares cumplidas o no cumplidas sobre las tareas escolares: “Mi mamá está molesta conmigo porque no hice mis tareas” (Gabriel, 10 años).

### En rutinas del hogar

En los dibujos más legibles se encontraron citas rutinarias sobre las actividades alimenticias: “Me levanto a las 7 a. m. para entrar temprano” (Glen, 8 años). A veces, estas se acompañan de otras actividades que el confinamiento parece haber acentuado con mayor secuencia ordinal: “Tiendo mi cama, desayuno, lavo trastes, ayudo a mi mamá, hago tarea y después

juego” (Lucía, 11 años); “En la noche, cuando estudio con mi mamá, mi padre hace la comida...” (Lucía, 10 años). Sobre sus experiencias y actividades de aprendizaje se encontraron frases que denotan el esfuerzo: “Al principio fue difícil, pero después me fui adaptando” (Charly, 11 años). Así como la discriminación de tareas específicas en casa: “Después me hago algo de desayunar y me meto a la clase. Después me pongo a jugar o a ver mi celular. Después como, juego hasta la noche y me duermo” (Rigoberto, 11 años).

### En la función familiar

En Perú no se denotaron narrativas alusivas a la función familiar; muchas de ellas se expresaron a nivel gráfico o icónico. En México se encontraron rasgos muy importantes sobre esta función en niños de siete a nueve años, añadiendo a la unión de los miembros y el gusto por eventualidades de la familia: “Yo estoy feliz porque estoy con mi familia reunida” (Carolina, 8 años); “Estar en casa me divierte más con mi familia” (Luis, 9 años). Los dibujos de Brasil se expresaron con frases como: “Me encuentro en casa con mamá porque hago mis tareas con ella, mi papá trabaja” (Lourdes, 11 años).

### En la función maternal

La función de algunos individuos se visualiza desde el uso de los objetos de sus padres que realizan para las tareas académicas: “Uso la laptop de mi papá” (Abdil, 8 años); “Mi mamá ayudando en mis labores escolares” (Freddy, 7 años). Aunque el plan orientador de la madre se encuentra más presente en la mayoría de los dibujos, tanto en la imagen como en la verbalización: “Uso el celular de mi mamá” (Carolina, 12 años); “Mi mamá me tenía que explicar” (Joel, 11 años); “En esta pandemia los trabajos siempre los hacía con mi mamá, me ponía horarios y cuando los terminamos podía jugar” (Juan, 11 años). En otros casos, se presenta a la madre como el acompañante de las actividades de ocio: “Mi mamá y yo estamos viendo la televisión, en la hora de educación física, mi mamá salta conmigo...” (Liberia, 10 años).

### En la añoranza de la escuela y los amigos

De igual modo, aparecen expresiones de añoranza de la presencialidad en las clases: “Extraño hacer las clases y leer con mi profesora en sus clases bonitas” (Raquel, 10 años). No obstante, se ha hallado una cantidad significativa de expresiones en las que se refleja la necesidad de tener contacto con los amigos y las amigas, ya sea en clase o fuera de ella: “Yo me la estoy pasando medio aburrido, pero cuando veo a mis amigos

en línea nos reímos mucho” (Raúl, 11 años); “Extraño jugar con mis amigos” (Roberto, 11 años); “Cómo deseo que volvamos al colegio y que regresemos...” (Óscar, 7 años); “Extraño jugar con mis amigos y extraño mi escuela” (Ariel, 9 años).

## Información sobre el COVID-19

Más de la mitad de los escolares peruanos reflejaron su conocimiento sobre el aislamiento y qué lo provocó en estos casi tres años. Algunos usaron expresiones como: “Recibiendo mi clase virtual durante el COVID” (Elvis, 10 años), “El COVID contamina, cúbrete la boca al toser...” (Miriam, 9 años). Así como se puede deducir la existencia de aprendizajes sociales sobre la contaminación virológica, también se han hecho presentes reflexiones como las siguientes: “Reforzando el trabajo que me deja la *miss* con un gel antibacterial” (Lucía, 12 años); “Estás más seguro en casa, así evitaremos contagios del malvado coronavirus” (Javier, 9 años).

## Discusión y conclusiones

### Evidencias sobre la composición gráfica y las emociones

En razón del objetivo planteado, se han encontrado registros gráficos respecto a la estructura general de cada dibujo. Los escolares representaron situaciones vitales que implican tres características de su convivencia frente al COVID-19 en el periodo de aislamiento: adaptación, remembranza y superación continua. Los dibujos de los escolares demostraron emociones positivas en su mayoría, y eso ocurre en la mayoría de las evidencias recogidas. Se entiende que muchos escolares han logrado situarse en el contexto de aislamiento, han luchado por meses para encajar en los horarios, los turnos, las horas que implica asistir a las clases virtuales. La vitalidad de sus dibujos, la distancia emocional, las tensiones y las posibles patologías se hicieron deducibles en las actividades escolares y recreativas graficadas. Así, estas evidencias, con la metodología basada en la valoración de la escala de emociones del dibujo (Gernhardt *et al.*, 2016), han sido esenciales para reflejar tanto los niveles de emoción como sus tensiones, primeras evidencias que parten desde lo realizado por Malboeuf-Hurtubise *et al.* (2021). No obstante, de acuerdo con el contexto, estas difieren en cierta medida según el país de origen de cada grupo de dibujos.

Por otro lado, las emociones escolares afloraron en los dibujos de forma natural y con fortaleza gráfica, por lo que se comunicaron las características familiares y sociales como una forma de comunicación que en la

niñez cada vez es más fuerte, respecto al conocimiento sobre la pandemia, así como al conocimiento familiar integral (Brechet, 2013; Brechet *et al.*, 2020; Luthuli *et al.*, 2020). En parte, las emociones ambivalentes que eran implícitas también se incluyeron en dibujos que demostraron esta integralidad interna y externa al hogar, así como se mencionan los afectos y rechazos establecidos por su discriminación neuronal de acuerdo con sus actitudes y su cognición (Butler y O'Mara, 2018; Odendahl *et al.*, 2020; Pérez-Rubin, 2001). Al parecer, la pandemia ha logrado transgredir el concepto de *familia* en pocos casos, pero se conserva significativamente el concepto de *integralidad emocional* entre los miembros más próximos en su hogar.

Se puede concluir inicialmente que el dibujo ha reflejado las experiencias sociales y familiares adaptadas a la nueva forma de vivir de los estudiantes. Estos añoran la experiencia vivida (o presencial), así como demuestran superar obstáculos que aparecieron durante el periodo de aislamiento. En todo caso, es necesario aceptar que, en cantidades mínimas, se han hallado acciones que reportan la falta de adaptación hacia el contexto al representar elementos gráficos dispersos en los que se muestra la soledad y el aislamiento social, inclusive dentro de la familia.

## Evidencias desde la narrativa iconográfica

En este caso, la representación literal se ha logrado expresar mediante signos iconográficos e iconos verbales. A partir de los aportes del análisis iconográfico (Arroyo, 2003; Estaún, 1998; Paivio, 1990), se han rescatado ciertas proposiciones emocionales como dos puntos de apoyo hacia el significado gráfico, los cuales fueron utilizados por los sujetos del estudio al realizar sus dibujos: a) como fortaleza para el significado gráfico y b) como aporte para el significado emocional implícito. Es así que se encontró que los estudiantes tienen mucho contacto con las tecnologías, tanto para realizar sus tareas en casa como en sus actividades de ocio. Esto ayuda a entender que la predisposición actitudinal hacia el aislamiento les permitió seguir interrelacionándose de otra forma (Cassinda-Vissupe *et al.*, 2017; Lee y Lee, 2021; Weddle, 2021). En cierto sentido, esto ha sido un aporte para su bienestar socioemocional desde estímulos internos y externos, siempre y cuando los tiempos, horarios y turnos fueran regulados por las familias.

Por otro lado, la función maternal y la añoranza sobre las actividades de interrelación se expresaron claramente en la gran mayoría de significados iconográficos. Así, se puede entender que las relaciones padre-hijo se fortalecen en muchos casos, pero queda la esperanza de seguir viviendo de forma presencial en los estudiantes. Al menos, los dibujos han expresado una gran carga emocional relacionada con ello. Esto se puede entender porque las relaciones interpersonales son aquellas que

permiten al individuo expresar su capacidad emocional en la actividad, así como desarrollarla en la práctica (Quaglia *et al.*, 2015; Sastre y Moreno, 2005; Seong y Chang, 2021), lo cual también funciona como un medio de aprendizaje. Finalmente, aparece un nuevo miembro acompañante de la escolaridad, el papel de la tecnología como medio para lograr actividades de estudio y de ocio, muy arraigadas al consumo dependiente.

## Limitaciones del estudio

De acuerdo con la evaluación realizada, desde el punto de vista metodológico, se considera oportuna la utilización de dos instrumentos que permitan cuantificar parte de los elementos discursivos de los dibujos escolares, sin descuidar sus cualidades o rasgos evaluados. Esto se debe a que para el estudio se encontraron diversos instrumentos dedicados a evaluar por escalas los componentes del dibujo. Por otro lado, fue más conveniente cualificar e interpretar las características de cada dibujo. Para ello, se encontró la debilidad de aplicar instrumentos convergentes, a la vez dispares en razón de sus métodos de calificación. Si bien es cierto que los enfoques de los autores en los que se basó el análisis fueron un apoyo esencial para lograr obtener datos más cualitativos que cuantitativos, todavía quedó reducida su interpretación, lo cual no permitió llegar a considerar índices más oportunos para estructurar conclusiones más determinantes.

En lo que respecta a la evaluación de los alumnos en Brasil en comparación con los de Perú y México, es necesario difundir con mayor amplitud los niveles y grados que se desarrollan en su sistema con el fin de evaluar con mayor precisión las características emocionales de los alumnos. Sus edades, en consonancia con los grados escolares que cursan, difieren de los países de habla hispana. Debido a su sistema estructural, esto supuso una limitación, ya que la ubicación de los estudiantes que asistían a clases presenciales frente a aquellos que no lo hacían durante el proceso de investigación resultó compleja. Algunos, a pesar de estar bajo un sistema público, necesitan ser evaluados en diferentes turnos y contextos temporales, ya que los periodos del sistema educativo son intermitentes en lo que respecta a la recepción de clases, lo que alargó el estudio y la recopilación de datos.

Este trabajo abre la línea de investigación sobre la evaluación de los aprendizajes emocionales en contextos con restricciones sociales. Esto se debe a que se consideran sus contribuciones relevantes para aquellos estudios que se realizan con poca frecuencia, especialmente en el ámbito de la educación en contextos vulnerables, con la particularidad de eventos como la aparición del virus emergente en este siglo.

## Referencias

- Anderete, M. (2022). Confinamiento e retorno às aulas na Argentina, histórias de professores sobre desigualdade em uma pandemia. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 15, 1-11. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.38009>
- Andriana, E. y Evans, D. (2021). Voices of Students with Intellectual Disabilities: Experiences of Transition in “Inclusive Schools” in Indonesia. *British Journal of Learning Disabilities*, 49, 316-328. <https://doi.org/10.1111/bld.12411>
- Arroyo, I. (2003). Imágenes mentales I: Los estímulos visuales y auditivos. *Revista Ícono*, 14(1), 16-29. <http://www.icono14.net/revista/rn1/articulos/iaa.pdf>
- BBC News Mundo. (12 de enero del 2022). *3 reveladoras habilidades emocionales de los alumnos en América Latina, según un inédito estudio de la Unesco en la región*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-59741773>
- Brechet, C. (2013). Children’s Gender Stereotypes Through Drawings of Emotional Faces: Do Boys Draw Angrier Faces than Girls? *Sex Roles*, 68, 378-389. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0242-3>
- Brechet, C., D’Audigier, L. y Audras-Torrent, L. (2020). The Use of Drawing as an Emotion Regulation Technique with Children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 16(2), 221-232. <https://doi.org/10.1037/aca0000314>
- Bruner, J. (1957). Going Beyond the Information Given. En: J. Bruner et al. (comps.), *Contemporary Approaches to Cognition: The Colorado Symposium* (pp. 41-69). Harvard University Press; Morata.
- Butler, T. y O’Mara, E. (2018). Change in Drawing Placement: A Measure of Change in Mood State Reflective of Hemispheric Lateralization of Emotion. *Brain and Cognition*, 124, 14-19. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2018.04.004>
- Christner, N., Pletti, C. y Paulus, M. (2020). Emotion Understanding and the Moral Self-concept as Motivators of Prosocial Behavior in Middle Childhood. *Cognitive Development*, 55. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100893>
- Cassinda-Vissupe, M., Angulo-Gallo, L. y Guerra-Morales, V. (2017). Characteristics of Emotional Expression in Primary School Children and its Management from the Perspective of the Teaching Staff. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.19>
- Cruz-Montero, J., Ledesma-Pérez, F., Huaita, D., Luza, F., Vásquez, M., Oyague, S. y Ruiz, J. (2021). Comportamiento prosocial preescolar en países de la Comunidad Andina. *Eduser*, 8, 9-20. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/eduser/article/view/929>

- Dogan, P. (2015). The Assessment of Drawings of 5 Grade Students in the State or Private Schools, According to the Different Variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1867-1871. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.849>
- Escobar, J., Castro, C., Garolera, M., Sepúlveda, A., Santa Cruz, M. y Rosas, R. (2021). Testing of a Drawing Toy for Children with Blindness: The Kuwu Experience. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 13(1), 71-79. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V13I1.211009>
- Estaún, S. (1998). Comprensión de los indicios temporales de una narración icónica en niños de 6, 8 y 10 años. *Revista Comunicación y Cultura*, 516, 21-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2901295>
- Fernández-Guzmán, D., Sangster-Carrasco, L. y Pinedo-Soria, A. (2021). COVID-19 in Latin America and the Caribbean: What Is Known About the Status of School Reopening? *Journal of Public Health*, 43(2), e262–e264. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdaa205>
- Gálvez, B., Kongsuwan, W. y Hatthakit, U. (2021). Aesthetic Expressions of the Life-World of Filipino School-Age Children with Advanced Cancer. *Seminars in Oncology Nursing*, 37(2). <https://doi.org/10.1016/j.soncn.2021.151143>
- Gernhardt, A., Keller, H. y Rübeling, H. (2016). Children's Family Drawings as Expressions of Attachment Representations Across Cultures: Possibilities and Limitations. *Child Development*, 87, 1069-1078. <https://doi.org/10.1111/cdev.12516>
- Holguin, J., Rodríguez, M. y Carhuapoma, J. (2019). Didáctica para el desarrollo de emociones desde la inferencia emocional de narraciones. En: J. Holguin, M. Baldeón, G. Villa, D. Ayala, U. Quispe, M. Rodríguez, J. Carhuapoma y M. Nieves (comps.), *Innovaciones pedagógicas en matemática y comunicación* (pp. 45-60). Fondo Editorial de Universidad César Vallejo.
- Huguet, A., Izaguirre Euren, J., Miguel-Ruiz, D., Val, X. y Alda, J. (2019). Deficient Emotional Self-Regulation in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Mindfulness as a Useful Treatment Modality. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 40(6), 425-431. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000682>
- Lee, H. y Lee, M. (2021). Visual Art Education and Social-Emotional Learning of Students in Rural Kenya. *International Journal of Educational Research*, 108. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101781>
- Lizárraga-Ontiveros, A. (2022). Educar las emociones para favorecer el aprendizaje. *Formación Estratégica*, 4(1), 93-108. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/58>

- Luthuli, K., Phewa, N. y Pithouse-Morgan, K. (2020). 'Their Drawings Were Eloquent': Learning about Drawing as an Arts-Based Self-Study Method for Researching with Children. *Studying Teacher Education*, 16(1), 48-65. <https://doi.org/10.1080/17425964.2019.1690984>
- Malboeuf-Hurtubise, C., Léger-Goodes, T., Mageau, G., Taylor, G., Herba, C., Chadi, N. y Lefrançois, D. (2021). Online Art Therapy in Elementary Schools During COVID-19: Results from a Randomized Cluster Pilot and Feasibility Study and Impact on Mental Health. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 15, 1-15. <https://doi.org/10.1186/s13034-021-00367-5>
- Martínez-Bello, V. y Moragón-Alcañíz, F. (2016). Juegos de niñas y juegos de niños: Estudio sobre la representación del juego infantil a través del dibujo. *Revista Educación*, 40(1), 1-17. <https://doi.org/10.15517/revedu.v40i1.17439>
- Michaud, F., Tarabulsy, G., Sylvestre, A. y Voisin, J. (2019). Children's Emotional Self-Regulation in the Context of Adversity and the Association with Academic Functioning. *Child Psychiatry & Human Development*, 50(5), 856-867. <https://doi.org/10.1007/s10578-019-00888-3>
- Monge, J. (1992). La comprensión icónica: efectividad en el aprendizaje y condicionantes que la determinan. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 127-136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=618841>
- Moula, Z. (2021). "I didn't Know I Have the Capacity to be Creative": Children's Experiences of How Creativity Promoted Their Sense of Well-being. A Pilot Randomised Controlled Study in School Arts Therapies. *Public Health*, 197, 19-25. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2021.06.004>
- Odendahl, J. (2021). Embodied Cognition, Affects and Language Comprehension. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 20, 483-499. <https://doi.org/10.1007/s11097-020-09684-0>
- Paivio, A. (1990). *Mental Representations. A Dual Coding approach* (9.ª Ed.). Oxford.
- Pérez-Rubín, C. (2001). La creatividad y la inspiración intuitiva. Génesis y evolución de la investigación científica de los hemisferios cerebrales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 13, 107-122. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0101110107A>
- Piipponen O. y Karlsson, L. (2021). 'Our Stories Were Pretty Weird Too'. Children as Creators of a Shared Narrative Culture in an Intercultural Story and Drawing Exchange. *International Journal of Educational Research*, 106. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101720>
- Quaglia, R., Longobardi, C., Iotti, N. y Prino, L. (2015). A New Theory on Children's Drawings: Analyzing the Role of Emotion and Movement

- in Graphical Development. *Infant Behavior and Development*, 39, 81-91. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.02.009>
- Raccanello, D., Brondino, M. y Moé, A. (2022). Malleability Beliefs Shape Mathematics-related Achievement Emotions: The Mediating Role of Emotion Regulation in Primary School Children. *Learning and Individual Differences*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102177>
- Santos, M., Yavorski, R., Santana, M. y Buendía, A. (2020). El dibujo de alumnos de primaria revelando sentimientos y emociones: una cuestión discutida por la inteligencia emocional. *MLS Educational Research (MLSER)*, 4(1), 106-121. <https://doi.org/10.29314/mlser.v4i1.328>
- Sarlé, P. y Berdichevsky, P. (2010). Juego y arte en la educación infantil. En V. Peralta y L. Hernández (eds.), *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana* (52-56). OEI.
- Sastre, G. y Moreno, M. (2005). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional: una perspectiva de género*. Gedisa.
- Seong, H. y Chang, E. (2021). Profiles of Perfectionism, Achievement Emotions, and Academic Burnout in South Korean Adolescents: Testing the 2 × 2 Model of Perfectionism. *Learning and Individual Differences*, 90. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102045>
- Schukajlow, S., Blomberg, J., Rellensmann, J. y Leopold, C. (2021). Do Emotions and Prior Performance Facilitate the Use of the Learner-Generated Drawing Strategy? Effects of Enjoyment, Anxiety, and Intramathematical Performance on the Use of the Drawing Strategy and Modelling Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 65. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101967>
- Thomas, J., Al-Shehhi, A., Grey, I. y Broach, T. (2020). Exploring Cultural Variation in the Emotional Expressivity of Online Drawings. *Computers in Human Behavior Reports*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100002>
- Torres-Nerio, R., Domínguez-Cortinas, G., Van't Hooft, A., Díaz-Barriga, F. y Cubillas-Tejeda, A. (2010). Análisis de la percepción de la exposición a riesgos ambientales para la salud, en dos poblaciones infantiles, mediante la elaboración de dibujos. *Salud Colectiva*, 6(1), 65-81. <https://www.scielosp.org/article/scol/2010.v6n1/65-81/es/>
- Troncoso-Araya, J. (2022). ¿De vuelta a la normalidad? análisis psicológico de la vuelta a clases en tiempos de postpandemia COVID-19. *Cuadernos de Psicología*, 16(1), 94-99. <https://doi.org/10.7714/CNPS/16.1.206>
- Twiner, A., Lucassen, M. y Tatlow-Golden, M. (2022). Supporting Children's Understanding Around Emotions Through Creative, Dance-based Movement: A Pilot Study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 37. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100659>

- United Nations International Children's Emergency Fund (Unicef). (2020). *El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes*. <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes>
- Van Dijk, T. (1994). Modelos en la memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2(1), 39-55. <http://www.discursos.org/oldarticles/Modelos%20en%20la%20memoria.pdf>
- Weddle, H. (2021). Team Emotion Matters: Exploring Teacher Collaboration Dynamics Over Time. *Journal of Educational Change*, 24, 77-105. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09436-0>
- Wyman, P., Cross, W., Brown, H., Yu, Q., Tu, X. y Eberly, S. (2010). Intervention to Strengthen Emotional Self-Regulation in Children with Emerging Mental Health Problems: Proximal Impact on School Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(5), 707-720. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9398-x>
- Zafra, M., Caballero, E., Ruiz, M., Medino, J., Hindo, D. y Elipe, C. (2018). Los sueños durante la hospitalización, valor de su narrativa plástica como forma de humanización de la asistencia. *Revista Pediatría Atención Primaria*, 20(78), 145-50. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1139-76322018000200004](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322018000200004)



# La resiliencia en estudiantes universitarios no tradicionales

Resilience in non-Traditional University Students

A resiliência em estudantes universitários não tradicionais

**Nelson Patricio Castro-Méndez\***   
**Ximena Alejandra Suárez-Cretton\*\*** 

Para citar este artículo: Castro-Méndez, N. P. y Suárez-Cretton, X. A. (2024). La resiliencia en estudiantes universitarios no tradicionales. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 33-55. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16430>



Recibido: 05/04/2022  
Evaluado: 18/01/2023

\* Licenciado en Psicología, Magister en Dirección y Gestión de Recursos Humanos; es académico e investigador de la carrera de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Universidad Arturo Prat de Chile desde 2006 a la fecha. Docente en las cátedras de Psicología de la Personalidad y en Psicología Organizacional. Sus líneas de investigación se orientan en el ámbito de la salud pública, salud en universitarios y en procesos de aprendizaje, enseñanza e innovación en educación superior.

\*\* Doctora en Psicología y Educación, Universidad del País Vasco, España. Universidad Arturo Prat, Victoria, Chile. [xsuarez@unap.cl](mailto:xsuarez@unap.cl)

## Resumen

Varios adultos trabajadores intentan mejorar sus condiciones de vida estudiando una carrera universitaria. Ellos enfrentan desafíos como conciliar trabajo, familia y universidad en un nuevo contexto de incertidumbre, para lo cual requerirán una alta resiliencia. El objetivo de este artículo de investigación es identificar algunas variables que inciden en la resiliencia de adultos que trabajan y estudian en la universidad. Por lo tanto, se han utilizado 4 escalas: CD-RISC 10, BNSG-S, MSPSS y SWLS para medir resiliencia, satisfacción de necesidades psicológicas básicas, apoyo social percibido y satisfacción con la vida, respectivamente. Estas fueron respondidas por 114 adultos entre agosto y septiembre del 2020. El diseño de la investigación fue no experimental, transversal, de tipo correlacional causal y se realizaron diversos análisis predictivos, de moderación y mediación entre las variables. Los resultados muestran que el principal predictor de la resiliencia es la satisfacción de la necesidad de competencia, junto a la satisfacción con la vida y la necesidad de relación; la necesidad de autonomía media esta relación de predicción. Se plantea un modelo hipotético y se discuten los resultados en relación con la teoría de la autodeterminación como marco explicativo de la fuente de motivación intrínseca y de construcción de resiliencia del estudiante adulto que trabaja y estudia.

## Palabras clave

resiliencia; adulto; trabajador; universidad; pandemia

## Keywords

resilience; adult; worker; university; pandemic

## Abstract

Several working adults attempt to improve their living conditions by studying for a university degree; they face challenges such as reconciling work, family, university, in a new context of uncertainty, for which they will require high resilience. The objective of this research article is to identify some variables that impact the resilience of working adults studying at the university. Therefore, four scales have been used: CD-RISC 10, BNSG-S, MSPSS, SWLS to measure resilience, satisfaction of basic psychological needs, perceived social support, and life satisfaction, respectively, those that were answered by 114 adults during the months of August to September 2020. Moreover, the design was non-experimental, cross-sectional, correlational-causal type and various predictive, moderation, and mediation analyzes were performed among the variables. The results show that the main predictor of resilience is the satisfaction of the need for competence, alongside life satisfaction and the need for relationships, the need for autonomy mediate this predictive relationship. A hypothetical model is proposed, and the results are discussed in relation to the theory of self-determination as an explanatory framework of the source of intrinsic motivation and the construction of resilience of the adult student who works and studies.

## Resumo

Vários adultos que trabalham tentam melhorar suas condições de vida estudando em uma universidade; eles enfrentam desafios como conciliar trabalho, família, universidade, em um novo contexto de incerteza para o qual exigirão uma elevada resiliência. O objetivo deste artigo de pesquisa é identificar algumas variáveis que afetam a resiliência de adultos que trabalham e estudam na universidade. Portanto, foram utilizadas quatro escalas: CD-RISC 10, BNSG-S, MSPSS, SWLS para medir resiliência, satisfação de necessidades psicológicas básicas, suporte social percebido e satisfação com a vida, respectivamente, que foram respondidas por 114 adultos durante os meses de agosto a setembro de 2020; igualmente, o delineamento foi não experimental, transversal, do tipo correlacional causal e foram realizadas diversas análises preditivas, de moderação e mediação entre as variáveis. Os resultados mostram que o principal preditor da resiliência é a satisfação da necessidade de competência, juntamente com a satisfação com a vida e a necessidade de relacionamento; a necessidade de autonomia medeia essa relação preditiva. Um modelo hipotético é proposto e os resultados são discutidos em relação à teoria da autodeterminação como um quadro explicativo da fonte de motivação intrínseca e da construção de resiliência do estudante adulto que trabalha e estuda.

## Palavras-chave

resiliência; adulto; trabalhador; universidade; pandemia

## Introducción

El panorama global actual está mostrando grandes transformaciones tecnológicas y sociales que impactan en el mundo del trabajo y de la formación. En este nuevo contexto, de la cuarta revolución industrial, se requerirá el aprendizaje de nuevas competencias de carácter técnico, metodológico, participativo y personal (Echeverría y Martínez, 2018). El aprendizaje a lo largo de la vida aporta al desarrollo humano, al mejoramiento de las condiciones personales, como el empleo y a una mayor calidad de vida (Vargas, 2015).

Muchos adultos que trabajan se están involucrando en procesos de aprendizaje a lo largo de sus vidas; trabajan y estudian al mismo tiempo, constituyendo una interesante población a estudiar. Están buscando oportunidades para mejorar sus vidas, pero también asumen importantes desafíos. El adulto es un estudiante que presenta características y necesidades propias (Learreta y Cruz, 2012): alta motivación hacia los estudios que ha decidido emprender; recursos basados en su experiencia familiar, laboral o de sus estudios previos; capacidad para organizar y gestionar sus tiempos. Estos aspectos lo predisponen para enfrentar de mejor manera esta aventura. Sin embargo, necesita al mismo tiempo equilibrar el trabajo, los estudios y la familia, tolerar el nuevo estrés que esto conlleva y reorganizar sus hábitos para adaptarse a nuevos compañeros y a nuevos métodos de enseñanza y de evaluación.

Adicionalmente, en el contexto de la actual crisis por covid-19, que implica una mayor inestabilidad e incertidumbre para mantener el empleo, tienen que adaptarse a cambios inesperados en la reorganización de las clases y evaluaciones, que ahora son principalmente en modalidad virtual. El miedo al fracaso y la inseguridad respecto de sus competencias, particularmente en este escenario de pandemia, demanda en el estudiante adulto que trabaja y estudia una alta resiliencia para poder resistir el estrés, adaptarse a las contingencias y alcanzar sus metas.

La *resiliencia* es un concepto que se ha estudiado desde la década de los cincuenta desde visiones y disciplinas diferentes; una revisión realizada por Santacruz-Pardo (2022) identificó la madurez de este concepto; revelando que es una capacidad entrenable, influenciable por factores culturales y sociales y factible de medir. Se han observado tres aproximaciones actuales en los estudios sobre resiliencia; se la ve como un rasgo, como un resultado o como un proceso (Hu *et al.*, 2015). Aunque hay varias definiciones del concepto de resiliencia, la mayoría se centra en la adversidad y en la adaptación positiva (Fletcher y Sarkar, 2013). Bonanno y Mancini (2008) reconocen que las personas desarrollan la resiliencia frente a eventos en sus vidas potencialmente traumáticos, tales

como duelo o enfermedades graves, y que los factores que promueven la resiliencia son heterogéneos y comprenden una diversidad de variables centradas en la persona (por ejemplo, personalidad, estrategias de afrontamiento), variables demográficas (género, edad, educación, entre otras) y factores socioculturales (como relaciones de apoyo y recursos comunitarios). Para Connor y Davidson (2003), la resiliencia es una capacidad que tienen las personas, que los protege de situaciones estresantes y que estaría compuesta de cinco dimensiones: competencia personal, tolerancia a la diversidad, confianza en los propios instintos, aceptación positiva del cambio y control e influencia espiritual. Asimismo, la resiliencia puede actuar como un determinante en la respuesta al estrés así como su efecto por la exposición a este. Puede considerársele un estado más que un rasgo y, por consiguiente, modificable; en adultos se muestra invariante frente a la edad y el sexo (García *et al.*, 2019). Contribuyen a la resiliencia: el optimismo, la independencia y contar con proyectos y metas (Calvete y López, 2016), así como tener propósitos, resistencia psicológica y regulación emocional (Hamby *et al.*, 2018). En educación, un metaanálisis y revisión sistemática de Vasconcellos *et al.* (2020) muestra cómo la motivación autónoma se relaciona positivamente con resultados adaptativos. Otra revisión, acerca de la resiliencia en adultos, realizada por Fernandes de Araujo y Bermúdez (2015), concluye que esta protege y ayuda a afrontar el estrés, la depresión, ansiedad, traumas y se asocia a bajos niveles de trastornos psicopatológicos; también actuaría como factor mediador y protector tanto en la familia como en el ámbito educativo.

Entre los predictores de la resiliencia, las investigaciones señalan que las habilidades de relaciones interpersonales, como la escucha y comunicación interpersonal, predicen de manera significativa la resiliencia (Brown *et al.*, 2021), así como la empatía (Mathad *et al.*, 2017), el interés social y la búsqueda de apoyo social (Şahin y Karatas, 2015), la inteligencia social, el capital y la conexión social (Hahn *et al.*, 2017; Bartoszek *et al.*, 2020). Asimismo, Manzano (2022) predice la resiliencia en estudiantes a partir de la responsabilidad y de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. También se encuentran ciertas habilidades cognitivas, como la creatividad (Chen y Padilla, 2019), la atención plena y el pensamiento perseverante (Pillay, 2020), que predicen la resiliencia. Además, algunos estudios destacan las estrategias de afrontamiento y la autoeficacia (Khairina *et al.*, 2020; Guo *et al.*, 2017; Villasana *et al.*, 2017). Entre otros predictores también se encuentran las emociones y los estados afectivos (Short *et al.*, 2020; Škodová y Bánovčinová, 2018; Yıldırım *et al.*, 2021), los valores y las actitudes (Morgan *et al.*, 2015; Ruvalcaba *et al.*, 2019) y algunas características demográficas como la experiencia laboral, nivel de educación e ingreso (Afshari *et al.*, 2021). Entre algunas variables menos estudiadas, como predictores de la resiliencia, se encuentran las necesidades psicológicas, la satisfacción con la vida y el apoyo social.

Las necesidades psicológicas en los adultos ayudan a comprender las motivaciones de aquellas personas que trabajan y vuelven a las universidades, y están dentro de los predictores poco estudiados de la resiliencia en esta población. Existen tres necesidades psicológicas importantes para el bienestar y la salud, de acuerdo con la teoría de la autodeterminación, que se ha revelado como una teoría sólida, con fundamentación empírica, actualizada y ampliamente difundida, según una revisión reciente realizada por Stover *et al.* (2017). La primera de estas necesidades es la autonomía, que se refiere a la necesidad de poder sentir y decidir sobre nuestro propio actuar, elegir libremente cómo queremos vivir la vida y tener la capacidad de expresar nuestras ideas y opiniones sin presiones externas. La segunda corresponde a la competencia, que se refiere a la necesidad de sentirse capaz, hábil y eficaz frente a las tareas que se desempeñan, de manera que se pueda demostrar la propia capacidad, experimentar éxito y aprender nuevas habilidades. Finalmente, la tercera es la necesidad de relación, que se refiere a poder establecer sintonía y disfrutar con personas cercanas y mantener una vida social dinámica. La satisfacción de estas necesidades permite el crecimiento psicológico y el bienestar, y se asocia a procesos regulatorios de búsqueda en el logro de objetivos o metas, al comportamiento intrínsecamente motivado y a la integración de las motivaciones extrínsecas (Deci y Ryan, 2000).

Algunas investigaciones muestran el efecto de la necesidad de competencia sobre la resiliencia en estudiantes universitarios de medicina, pero no así de la autonomía o la relación. Además, la frustración de estas necesidades se asoció con la percepción de mayor estrés en mujeres, menor resiliencia y satisfacción de competencia (Neufeld y Malin, 2019; Neufeld *et al.*, 2020). La satisfacción y la frustración de las necesidades psicológicas desempeñarían un papel clave en el bienestar óptimo durante la pandemia (Šakan *et al.*, 2020).

La satisfacción con la vida es el juicio global y subjetivo que realizan las personas respecto a su vida, en el que contrastan sus logros con sus expectativas (Diener *et al.*, 1985; Diener *et al.*, 1999). Este concepto se relaciona con el bienestar subjetivo, ya que es uno de sus componentes, junto con el afecto positivo y negativo y los dominios de satisfacción, como la salud, la recreación, el estudio, el matrimonio, entre otros. La satisfacción con la vida predice significativamente la resiliencia en estudiantes de secundaria (Şahin y Karataş, 2015) y en estudiantes universitarios (Yakici y Tras, 2018).

El apoyo social percibido es el sentimiento de poder contar con otros cuando se requiere o necesita, y comprende la creencia de que es posible disponer de ayuda y soporte emocional frente a las dificultades o problemas que se enfrentan. Tanto la cantidad como la calidad del apoyo social tendrían efectos significativos en el bienestar y la salud de las personas

(Dolbier y Steinhardt, 2000). El apoyo social participa en la predicción de la resiliencia de estudiantes universitarios que estudian fuera de su país (Khairina *et al.*, 2020) y en estudiantes de secundaria que enfrentan condiciones de vida difíciles, así como en empleados que perciben el apoyo de familiares y amigos en contextos de la covid-19 (Ojo *et al.*, 2021).

Aunque se han llevado a cabo diversas investigaciones, actualmente los predictores de la resiliencia individual no están claros. Incluso, los predictores significativos a menudo explican solo una cantidad relativamente pequeña o clínicamente insignificante de variación en la resiliencia (Kleim y Kalisch, 2018). Los estudios longitudinales muestran que la resiliencia es un proceso dinámico y cambiante en todos los grupos de edad, y que estos procesos están sujetos a una variedad de factores que los influyen (Lindert *et al.*, 2018). Parece relevante, a la luz de todos los antecedentes expuestos, estudiar esta población de adultos que trabajan y estudian. El conocimiento alcanzado permitirá comprender cómo apoyar los esfuerzos de una creciente cantidad de personas que trabajan pero buscan al mismo tiempo mejorar sus vidas, a través de volver a cursar estudios universitarios, incluso cuando ello les signifique tener que adaptarse a nuevos entornos, relaciones y exigencias que pondrán a prueba sus capacidades de resiliencia.

## Metodología

### Objetivos

Los objetivos de esta investigación son: 1) Describir los niveles de satisfacción de necesidades psicológicas, apoyo social percibido, satisfacción con la vida y resiliencia en adultos que trabajan y cursan estudios universitarios. 2) Identificar las relaciones existentes entre la resiliencia y las variables independientes. 3) Determinar si las necesidades psicológicas, la satisfacción con la vida y el apoyo social percibido predicen la resiliencia en la población de adultos que trabajan y estudian. 4) Analizar el posible efecto moderador y mediador de algunas de las variables independientes en la predicción de la resiliencia.

### Muestra

La población a estudiar está constituida por todas las personas que se encuentran cursando estudios en una universidad pública en un programa de carreras de pregrado para trabajadores. La muestra fue de tipo no probabilística y por conveniencia, quedando conformada por 114 adultos, de los cuales 51 (44,7 %) son hombres y 63 (55,3 %) mujeres. De ellos,

86 (75,4 %) se encontraban trabajando al momento de este estudio y 28 (24,6 %) no estaban trabajando. Todos estaban cursando diferentes carreras del área de la ingeniería en el momento de la presente investigación, y la edad media es de 34 años, con una edad mínima de 21 años y una máxima de 54 años.

## Variables de estudio

Las variables que se consideraron fueron la resiliencia, como variable dependiente, y como variables independientes y posibles predictoras las necesidades psicológicas de competencia, autonomía y relación, así como la variable de apoyo social percibido y la satisfacción con la vida.

## Diseño

La investigación consideró un diseño no experimental, transaccional o transversal y de tipo correlacional causal, es decir, no se manipularon variables de manera experimental, sino que se recurrió al análisis estadístico de las variables a través de datos recogidos en un mismo momento y del cual se exploraron sus relaciones.

## Instrumentos

Para medir la resiliencia, el instrumento utilizado fue la Escala de Resiliencia de 10 ítems de Connor-Davidson (2003) (CD-RISC 10) en su versión adaptada al español por Notario-Pacheco *et al.* (2011). Sus propiedades psicométricas resultan adecuadas para estimar la resiliencia en trabajadores adultos. Es una escala unifactorial de tipo Likert de 5 puntos con enunciados como, por ejemplo, “sé adaptarme a los cambios”, que pueden ser respondidos desde 1=totalmente en desacuerdo, hasta 5=totalmente de acuerdo. Presenta una adecuada confiabilidad (Alfa de Cronbach de 0,87) y una solución de un factor que explica un 55,8 % de la varianza total (Soler *et al.*, 2018).

Se utilizó la Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (Basic Needs Satisfaction in General Scale, BNSG-S) en su versión en español. Las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad de esta escala fueron estudiadas por González-Cutre *et al.* (2015), quienes apoyan su utilización. Ellos reportan una estructura factorial invariante por sexo y edad, un modelo reducido de 16 ítems y tres factores: necesidades de competencia, autonomía y relación, cuya confiabilidad resulta adecuada, mostrando valores Alfa de Cronbach de 0,72, 0,81 y 0,82, respectivamente. Los ítems presentan, por ejemplo, enunciados sobre satisfacción de necesidades de competencia “la gente que conozco me dice que soy bueno/a en lo que hago”, de autonomía “generalmente me siento libre para expresar

mis ideas y opiniones”, y sobre satisfacción de necesidades de relación, “me llevo bien con la gente con la que me relaciono habitualmente”. Se responden sobre una escala tipo Likert de 7 puntos, que va desde 1 (nada verdadero) hasta 7 (totalmente verdadero).

Para medir el apoyo social se utilizó la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS) de Zimet *et al.* (1988) en la versión de traducción al español y validación por los autores Arechabala y Miranda (2002). Se compone de 12 ítems que presentan frases acerca de la percepción de apoyo social recibido y que se responden en una escala tipo Likert que va desde 1 (casi nunca) hasta 5 (casi siempre). La escala contempla dos dimensiones: apoyo de familia-otros significativos y apoyo de amigos; ambas presentan una apropiada confiabilidad interna con un Alfa de Cronbach de 0,86 y 0,88, respectivamente. Algunos ejemplos de ítems son “tengo la seguridad de que mi familia trata de ayudarme”, y “puedo contar con mis amigos cuando tengo problemas”.

Se usó la Escala de Satisfacción con la Vida (The Satisfaction With Life Scale, *swls*). Este instrumento fue desarrollado por Diener *et al.* (1985) y evalúa el juicio global que hacen las personas sobre la satisfacción con su vida. La adaptación al español fue realizada por Atienza *et al.* (2000) y las propiedades psicométricas de esta escala en población universitaria fueron estudiadas por Cárdenas *et al.* (2012), quienes reportan una adecuada consistencia interna, Alfa de Cronbach de 0,87 y una estructura unifactorial que explica un 58,43 % de la varianza total. Se compone de cinco ítems que presentan frases como “mi vida, en casi todo, responde a mis aspiraciones”, las cuales son respondidas en una escala tipo Likert de 5 puntos que va desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo).

## Procedimiento

El procedimiento consistió en tomar contacto e informar a los profesores de los alumnos trabajadores que estaban cursando una carrera en la universidad sobre la investigación y sus objetivos. Se les solicitó comunicarles a sus alumnos acerca de este estudio, invitarlos a participar y que en los próximos días estaría disponible en la plataforma en línea del curso un cuestionario para tal efecto. El cuestionario, con las cuatro escalas, estuvo disponible para ser contestado en línea por los alumnos en los meses de agosto y septiembre del año 2020. Consideraba resguardos éticos, es decir, un consentimiento informado en el que se comunicaban los aspectos esenciales del estudio, sus objetivos e investigadores, se invitaba a participar voluntaria y anónimamente, asegurándoles el uso confidencial de la información y solo para fines de investigación, que no implicaba riesgos para ellos y que podían retirarse del estudio en cualquier momento.

## Análisis de datos

Inicialmente, el análisis de los datos comprendió su depuración, la inversión de los ítems cuando fuera necesario, la comprobación del cumplimiento de los supuestos de normalidad y los supuestos requeridos para la regresión lineal. Posteriormente, se procedió al cálculo de los índices de confiabilidad de cada uno de los instrumentos utilizados mediante el Alfa de Cronbach, con el fin de analizar su consistencia interna.

Luego, se realizó un análisis descriptivo de los datos y se obtuvieron las medias, desviaciones típicas y percentiles para cada una de las variables. A continuación, se calcularon las correlaciones de la resiliencia con la satisfacción de las necesidades psicológicas, incluyendo competencia, autonomía y relación, así como con el apoyo familiar, el apoyo de amigos y la satisfacción con la vida.

Con el propósito de estudiar el papel predictivo de las variables sobre la resiliencia y analizar el posible efecto modulador de la interacción entre las variables independientes en la variable dependiente, se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple jerárquica siguiendo el procedimiento de análisis propuesto por Aiken *et al.* (1991). Posteriormente, se realizaron diferentes análisis de regresión múltiple para examinar el posible efecto mediador de algunas de las variables independientes sobre la resiliencia, siguiendo los criterios especificados por Baron y Kenny (1986). En este proceso, se presentan los valores  $\beta$  (Beta) correspondientes a los coeficientes tipificados del aporte de cada variable en la regresión lineal.

Finalmente, se propuso un modelo hipotético que relaciona las variables más significativas. Para llevar a cabo todos estos análisis, se utilizó el *software* SPSS versión 25.

## Resultados

En lo que respecta a la consistencia interna de los instrumentos utilizados, se calcularon los coeficientes Alfa de Cronbach, obteniendo niveles adecuados de confiabilidad en cada escala, que oscilaron entre 0,74 y 0,95. Estos resultados se presentan en la tabla 1.

**Tabla 1.**

*Índices de confiabilidad Alfa de Cronbach para resiliencia, necesidades psicológicas, apoyo social y satisfacción con la vida*

<b>Variables</b>	<b>Alfa</b>
Resiliencia	0,92
Necesidad de competencia	0,74
Necesidad de autonomía	0,79
Necesidad de relación	0,79
Apoyo familia-otros	0,92
Apoyo amigos	0,95
Satisfacción con la vida	0,89

*Fuente:* elaboración propia.

El cálculo se realizó utilizando todos los ítems en cada escala, y no fue necesario eliminar ningún ítem.

Los valores alcanzados en cada una de las variables se muestran en la tabla 2, en la que se observan niveles por encima de la media en todas las variables. Destaca un alto nivel de resiliencia en más del 75 % de los participantes de este estudio.

**Tabla 2.**

*Descriptivos de resiliencia, necesidades psicológicas, apoyo social y satisfacción con la vida*

<b>Variables</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>	<b>Percentiles</b>		
			<b>25</b>	<b>50</b>	<b>75</b>
Resiliencia	4,04	0,75	3,80	4,20	4,60
Necesidad de competencia	5,26	1,14	4,50	5,33	6,16
Necesidad de autonomía	5,63	1,28	4,66	6,00	6,75
Necesidad de relación	5,48	1,04	4,82	5,57	6,28
Apoyo familia-otros	4,17	0,89	3,75	4,50	4,90
Apoyo amigos	3,95	1,13	3,00	4,25	5,00
Satisfacción con la vida	3,72	0,96	3,15	3,80	4,60

*Fuente:* elaboración propia.

Dentro de todas las necesidades psicológicas, sobresale la satisfacción de la necesidad de autonomía, que presenta niveles medios a altos, aunque muestra una mayor dispersión en los datos que las necesidades de relación y competencia. Con respecto al apoyo social, se percibe mayor apoyo desde la familia y otras personas significativas que desde los amigos. Además, es posible señalar que más del 75 % de los adultos que trabajan y estudian tienden a sentirse satisfechos con sus vidas.

En la tabla 3 se presentan las correlaciones de Pearson para la resiliencia y las demás variables. La edad no se correlaciona significativamente con ninguna de las variables. La resiliencia se relaciona de manera positiva y significativa con la satisfacción de las necesidades psicológicas, el apoyo social percibido y la satisfacción con la vida.

**Tabla 3.**

*Correlaciones entre resiliencia, necesidades psicológicas, apoyo social y satisfacción con la vida*

	1	2	3	4	5	6	7	8
Edad	-	0,13	0,01	-0,05	-0,06	-0,08	-0,10	-0,05
Resiliencia		-	0,58**	0,52**	0,55**	0,43**	0,43**	0,55**
Necesidad de competencia			-	0,66**	0,67**	0,53**	0,56**	0,59**
Necesidad de autonomía				-	0,69**	0,57**	0,59**	0,57**
Necesidad de relación					-	0,59**	0,66**	0,53**
Apoyo familiar-otros						-	0,73**	0,63**
Apoyo amigos							-	0,63**
Satisfacción con la vida								-

\*\* p < 0,01

Fuente: elaboración propia.

La relación más fuerte de la resiliencia con las otras variables se observa con la satisfacción de la necesidad de competencia, con la que presenta una asociación positiva moderada. Asimismo, esta necesidad de competencia muestra una moderada asociación con la satisfacción con la vida. Por otra parte, la percepción del apoyo social, ya sea familiar u otro tipo de apoyo, se relaciona de manera moderada y positiva con la satisfacción en la necesidad de relación y con la satisfacción con la vida.

A continuación, para analizar el papel predictivo de las variables independientes en relación a la resiliencia y el posible efecto moderador de algunas de ellas en esta relación, se llevó a cabo un análisis de regresión jerárquica en tres pasos para cada moderador. Para esto, se procedió a tipificar las variables previo al cálculo de la moderación. Los resultados se presentan en la tabla 4.

**Tabla 4.***Análisis de regresión jerárquica para resiliencia en tres pasos para cada moderador*

Pasos		Paso 1	Paso 2	Paso 3	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	F	ΔF <sup>2</sup>
1	Nec. com.	0,59**	0,40**	0,39**	0,34	0,34	58,72**	58,72**
2	Satisf. Vida		0,32**	0,30**	0,40	0,06	38,20**	11,94**
3	Nec. com. x satisf. vida			-0,03	0,39	0,00	25,32**	0,14
1	Nec. com.	0,59**	0,38**	0,38**	0,34	0,34	58,72**	58,72**
2	Nec. rel		0,30**	0,33**	0,38	0,05	36,10**	9,18**
3	Nec. com. x nec. rel.			0,07	0,38	0,00	24,22**	0,68
1	Nec. com.	0,59**	0,43**	0,43**	0,34	0,34	58,72**	58,72**
2	Nec. aut		0,24'	0,25'	0,36	0,03	33,35**	5,58'
3	Nec. com. x nec. aut.			0,02	0,36	0,00	22,08**	0,09
1	Nec. com.	0,59**	0,48**	0,48**	0,34	0,34	58,72**	58,72**
2	Apoyo		0,18	0,18	0,35	0,02	31,97**	3,77
3	Nec. com. x apoyo			0,01	0,35	0,00	21,12**	0,01

'p&lt; 0,05

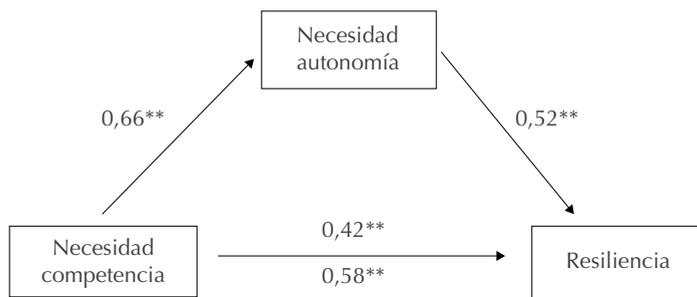
\*\*p&lt; 0,01

*Nota:* Nec.com= Necesidad de competencia; Satisf. Vida= Satisfacción con la vida; Nec. rel= Necesidad de relación; Nec.aut= Necesidad de autonomía

*Fuente:* elaboración propia.

La resiliencia es explicada en un 34 % por la necesidad de competencia ( $R^2$  ajustado= 0,34); al incorporar la satisfacción con la vida, esta contribuye en un 6 % a la predicción de la resiliencia, alcanzándose una varianza explicada del 40 %. La interacción entre ambas variables (Nec. com. x satisf. vida) no resulta significativa para predecir la resiliencia. Algo similar se observa con la necesidad de relación; su introducción mejora la predicción de la resiliencia a partir de la necesidad de competencia, pero su efecto es menor que el de la satisfacción con la vida, alcanzándose una varianza explicada del 38 %; tampoco en este caso, introducir la interacción entre estas variables (Nec. com. x nec. rel.) resulta significativa. En el caso de la necesidad de autonomía; su incorporación a la predicción también resulta significativa, pero su contribución es menor comparativamente que las variables anteriores, aportando un 3 % a la varianza explicada; tampoco muestra que el efecto de interacción sea significativo. Por otra parte, al introducir la variable de apoyo social percibido, esta no resulta significativa para predecir la resiliencia en los adultos que trabajan y estudian al mismo tiempo.

Para estudiar si alguna de estas variables, que no actuaban como moderadoras, podían tener un papel mediador en la relación de predicción de la resiliencia, se llevaron a cabo varias regresiones lineales de todas las variables independientes con la principal variable predictor, es decir, la necesidad de competencia. Los resultados muestran que, en un primer análisis, la necesidad de competencia predice la resiliencia ( $\beta=0,58$ ;  $p<0,01$ ). En un segundo análisis se observa que el principal predictor se asocia significativamente con la variable mediadora necesidad de autonomía ( $\beta=0,66$ ;  $p<0,01$ ). En un tercer análisis se advierte que la variable mediadora necesidad de autonomía se relaciona significativamente con la variable dependiente, es decir, con la resiliencia ( $\beta=0,52$ ;  $p<0,01$ ). Finalmente, al analizar si el efecto de la variable predictor necesidad de competencia sobre la resiliencia se ve afectado por la presencia de la variable mediadora, los resultados indican que sí, disminuyendo su impacto ante la presencia del mediador necesidad de autonomía ( $\beta=0,42$ ;  $p<0,01$ ), es decir, tiene un efecto de supresión parcial sobre la relación. Esto queda ilustrado en la figura 1.



**Figura 1.**

*Efecto de mediación de la necesidad de autonomía en la predicción de la resiliencia a partir de la necesidad de competencia*

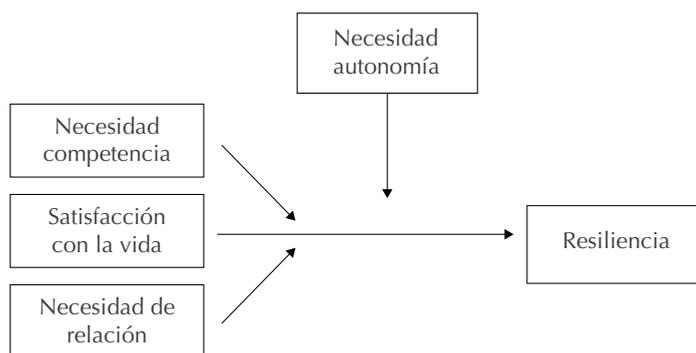
*Fuente:* elaboración propia.

La necesidad de autonomía también se comporta como mediadora de la satisfacción con la vida y de la necesidad de relación, en la predicción de la resiliencia.

En el primer caso, la satisfacción con la vida predice la resiliencia ( $\beta=0,55$ ;  $p<0,01$ ); también se asocia con la variable mediadora necesidad de autonomía ( $\beta=0,57$ ;  $p<0,01$ ); la necesidad de autonomía predice la resiliencia ( $\beta=0,52$ ;  $p<0,01$ ); luego, y en presencia de la variable mediadora, la satisfacción con la vida tiene un efecto menor sobre la resiliencia ( $\beta=0,37$ ;  $p<0,01$ ).

En el segundo caso, la necesidad de relación predice la resiliencia ( $\beta=0,55$ ;  $p < 0,01$ ); asimismo, se asocia con la variable mediadora necesidad de autonomía ( $\beta=0,69$ ;  $p < 0,01$ ); la necesidad de autonomía predice la resiliencia ( $\beta=0,52$ ;  $p < 0,01$ ); posteriormente, y en presencia de la variable mediadora, la necesidad de relación presenta un impacto menor sobre la resiliencia ( $\beta=0,37$ ;  $p < 0,01$ ).

La figura 2 sintetiza los análisis anteriores, a partir de lo cual se presenta un modelo hipotético de la predicción de la resiliencia en aquellos adultos que trabajan y estudian en la universidad.



**Figura 2.**

*Modelo hipotético de predicción de la resiliencia en adultos en estudiantes no tradicionales*

*Fuente:* elaboración propia.

El modelo propone que las tres variables: la satisfacción de las necesidades de competencia, la satisfacción con la vida y la satisfacción de las necesidades de relación son importantes para predecir la resiliencia, pero que la presencia de la satisfacción de la necesidad de autonomía influye significativamente en este proceso a través de un efecto de supresión y mediación parcial sobre las variables predictoras. La varianza explicada a partir de este modelo alcanza un 42 % en la predicción de la resiliencia.

## Discusión y conclusiones

Esta investigación planteó cuatro objetivos. El primero era describir, en los adultos que trabajan y cursan estudios universitarios, los niveles que alcanzan en cada una de las variables, es decir, en la satisfacción de necesidades psicológicas, el apoyo social percibido, la satisfacción con la vida y, finalmente, la resiliencia. Los resultados muestran un alto nivel de resiliencia, así como niveles medios a altos en la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y relación. Esto va en la dirección de algunos estudios que han encontrado un nivel moderado de resiliencia

en universitarios (León *et al.*, 2019; Tipismana, 2019), en la satisfacción con la vida (Unanue *et al.*, 2019) y también es coherente con el perfil de este tipo de estudiante, que exhibe una alta motivación hacia los estudios que emprende, que cuenta con variados recursos de aprendizaje producto de su experiencia, con la capacidad para relacionarse y aprender con otros, con una alta capacidad de planificación, autogestión y autonomía para el aprendizaje (Learreta y Cruz, 2012; Isaza, 2016).

La alta resiliencia obtenida refleja que gran parte de los estudiantes universitarios adultos (75 %) se sienten competentes, saben que podrán adaptarse a los cambios y conseguirán sus metas a pesar de las dificultades y que después de los contratiempos pueden volver a la carga. Será esperable en un porcentaje menor de estudiantes (25 %), dudas respecto de su capacidad para manejar cualquier situación que se les presente, problemas para manejar fracasos y los sentimientos desagradables asociados, dificultades para lidiar con el estrés y con la concentración en los estudios. Además, la mayoría tiende a sentirse satisfecho con su vida, sin embargo, están buscando hacer algunos cambios que les permitan mejorar sus condiciones de vida, y estudiar una nueva carrera universitaria es una respuesta a ello.

Los resultados también muestran que les gusta la gente con la que se relacionan, pero no necesariamente los consideran sus amigos, y es la familia y los otros significativos el principal apoyo social percibido, que entrega la seguridad y el soporte emocional necesario. Alrededor de un 75 % exhibe niveles medios a altos de autonomía; sin embargo, esta variable mostró mayor dispersión en los resultados, siendo esperable mayor facilidad en algunos estudiantes para experimentar la libertad de ser ellos mismos y poder expresar sus opiniones, mientras que en otros esto podría resultar más difícil. La familia es un factor que el adulto que trabaja y estudia debe conciliar con la autonomía para tomar sus propias decisiones.

Respecto del segundo objetivo: Identificar las relaciones existentes entre la resiliencia y las variables independientes, los resultados muestran la existencia de relaciones con todas estas, revelando que hacer frente a la adversidad y adaptarse positivamente (Fletcher y Sarkar, 2013) tiene conexión con sentirse motivado intrínsecamente para ello y sentirse capaz o competente frente a los desafíos, con autonomía o libertad para ser uno mismo, al tiempo de relacionarse dinámicamente y en sintonía con personas cercanas. También resistir a la adversidad y lograr adaptarse positivamente se relaciona con la satisfacción con la vida, la que aportaría una predisposición favorable para enfrentar diferentes circunstancias y percibir la posibilidad de tener el apoyo social necesario. La relación más fuerte es con la satisfacción de la necesidad de competencia, lo que es coherente con una conceptualización de la resiliencia sustentada en lo individual; como una capacidad que tienen las personas

(Connor y Davidson, 2003) y no como sistemas o redes en interacción con los sujetos. Tanto la satisfacción con la vida como el apoyo social se asocian con el bienestar (Diener *et al.*, 1999) y con la salud (Dolbier y Steinhardt, 2000) del estudiante adulto universitario. No se encontraron relaciones significativas entre resiliencia y edad, lo que es consistente con García *et al.* (2019), quienes al examinar las propiedades psicométricas de la escala de resiliencia encuentran invarianza respecto de la edad y el género; la resiliencia del estudiante adulto estaría más relacionada, entonces, con su capacidad en afrontar la adversidad y aprender de la experiencia y no con su género ni edad.

En relación con el tercer objetivo de esta investigación: determinar si las necesidades psicológicas, la satisfacción con la vida y el apoyo social percibido predicen la resiliencia en la población de adultos que trabajan y estudian, los resultados revelan que la satisfacción de las necesidades psicológicas contribuye a explicar la resiliencia, especialmente la necesidad de competencia personal, que por sí sola explica el 34 % de la varianza de la resiliencia. La satisfacción con la vida también actúa como un predictor significativo, no así el apoyo social. Si bien el apoyo social percibido se relaciona significativamente con la resiliencia, su impacto en ella es menor y no significativo frente a la presencia de las variables de necesidad de competencia, de relación, de autonomía y satisfacción con la vida. La satisfacción de la necesidad de relación resulta más relevante que la percepción de apoyo social, es decir, que para el adulto que trabaja y está siguiendo al mismo tiempo una carrera en la universidad, el relacionarse bien con los demás le proporcionaría un entorno armónico o contexto adecuado para desplegar sus competencias autónomamente y hacer frente al desafío de terminar su carrera. Esto es consistente con la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), que destaca la satisfacción de las necesidades como fuente de motivación intrínseca relacionada con procesos autorregulatorios de las personas en la búsqueda del logro de objetivos o metas; lo cual es importante ya que en el contexto del actual covid-19 la satisfacción de necesidades es clave para el bienestar de las personas (Šakan *et al.*, 2020). También va en la misma dirección de algunas investigaciones que muestran la importancia de las relaciones o las habilidades de comunicación en la contribución a la resiliencia (Brown *et al.*, 2021; Mathad *et al.*, 2017).

Respecto del cuarto objetivo de este estudio: analizar el posible efecto moderador y mediador de algunas de las variables independientes sobre la predicción de la resiliencia, los resultados muestran que el nivel de resiliencia no se ve alterado por la interacción del principal predictor (la necesidad de competencia) con las otras variables exploradas; satisfacción con la vida, necesidad de autonomía o necesidad de relación, por ejemplo; dada una determinada satisfacción de la necesidad de competencia, una

mayor o menor satisfacción con la vida no mejorará el nivel de resiliencia, sino solo mejorará la capacidad de predecirla desde un 34 % a un 40 % (tabla 4). Adicionalmente, esta investigación estudió los diferentes efectos de mediación de las variables predictoras; encontrándose que la satisfacción de la necesidad de autonomía tiene un efecto mediador, de supresión parcial, sobre la relación de predicción de la resiliencia; algunas investigaciones ya han destacado el efecto mediador de la autonomía en el universitario (Vergara-Morales *et al.*, 2019). Esto significa que la autonomía es una variable interviniente en la relación; por ejemplo, a mayor autonomía del estudiante adulto, menor será el impacto de la necesidad de competencia, de la satisfacción con la vida y de la necesidad de relación, sobre la resiliencia.

Para construir resiliencia en el adulto que trabaja y estudia en la universidad es necesario controlar los niveles de autonomía; por ejemplo, el estudiante podrá desarrollar más resiliencia si su nivel de autonomía es adecuado, no excesivamente alto, de manera que le permita relacionarse, mantener relaciones armónicas con sus compañeros y ser capaz de aprender nuevas e interesantes habilidades con otros. El presente estudio finaliza planteando un modelo hipotético que sintetiza estas relaciones (figura 2) y permite predecir la resiliencia en un 42 % a partir de las variables señaladas.

Es importante señalar que esta investigación presenta algunas limitaciones provenientes del tipo de muestreo por conveniencia, lo cual dificulta generalizar los resultados más allá de la muestra. Además, los estudiantes que participaron corresponden a un área específica (ingeniería). Se sugiere a futuro incorporar carreras del área humanista en un estudio similar.

Es posible concluir que vivimos en una sociedad del conocimiento donde cada vez es más frecuente ver a adultos que trabajan acercándose a las universidades para emprender el proyecto personal de estudiar o cursar una nueva carrera que les permita mejorar sus condiciones de vida. Requiere mucho esfuerzo y resiliencia, ya que la posibilidad de fracasar no es una opción razonable. Esta investigación aportó a la comprensión de esta población y permite disponer de un mayor conocimiento sobre las variables que inciden en la resiliencia, que es la capacidad de enfrentar la adversidad, protegerse del estrés y adaptarse positivamente a una nueva situación. La mayoría cuenta con sentimientos de alta capacidad o competencia para acometer este desafío, pero un porcentaje menor podría beneficiarse de intervenciones para desarrollar la satisfacción de la necesidad de competencia, ya que es uno de los principales predictores. Asimismo, ayudarles a evaluarse o reconocer cuán satisfechos se encuentran con sus vidas y cómo se relacionan con los demás también son importantes a la luz de los resultados, así como ofrecerles las ayudas, talleres o intervenciones necesarios al respecto. Estos estudiantes no

tradicionales tienden a ser bastante autodeterminados y se están orientando al crecimiento en un contexto actual complejo de crisis debido al covid-19, por lo que requieren acumular resiliencia.

## Referencias

- Afshari, D., Nourollahi-Darabad, M. y Chinisaz, N. (2021). Demographic Predictors of Resilience among Nurses During the COVID-19 Pandemic. *Work*, 68(2), 297-303. <http://dx.doi.org/10.3233/WOR-203376>
- Aiken, L., West, S. y Reno, R. (1991). *Multiple Regression: Testing and Interpreting Interactions*. Sage.
- Arechabala, C. y Miranda, C. (2002). Validación de una escala de apoyo social percibido en un grupo de adultos mayores adscritos a un programa de hipertensión de la región metropolitana. *Ciencia y Enfermería*, 8(1), 49-55. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532002000100007>
- Atienza, F., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319. <http://www.psicothema.com/pdf/296.pdf>
- Baron, R. y Kenny, D. (1986). The Moderator–mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Bartoszek, L., Jacobs, W. y Unger, J. (2020). Correlates of Resilience in Hispanic Young Adults. *Family & Community Health*, 43(3), 229-237. <http://doi.org/10.1097/FCH.0000000000000261>
- Bonanno, G. y Mancini, A. (2008). The Human Capacity to Thrive in the Face of Potential Trauma. *Pediatrics*, 121(2), 369-375. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-1648>
- Brown, T., Yu, M. y Etherington, J. (2021). Listening and Interpersonal Communication Skills as Predictors of Resilience in Occupational Therapy Students: A Cross-sectional Study. *British Journal of Occupational Therapy*, 84(1), 42-53. <https://doi.org/10.1177/0308022620908503>
- Calvete, E. y López, I. (2016). Desarrollo del inventario de factores de resiliencia ante la adversidad. *Ansiedad y Estrés*, 22, 110-117. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anyes.2016.10.003>
- Cárdenas, M., Barrientos, J., Bilbao, Á., Páez, D., Gómez, F. y Asún, D. (2012). Estructura factorial de la escala de satisfacción con la vida en una muestra de estudiantes universitarios chilenos. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(2), 157-164. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243030190006>

- Chen, X. y Padilla, A. (2019). Emotions and Creativity as Predictors of Resilience Among L3 Learners in the Chinese Educational Context. *Current Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00581-7>
- Connor, K. y Davidson, J. (2003). Development of a New Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Deci, E. y Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. y Smith, H. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Dolbier, C. y Steinhart, M. (2000). The Development and Validation of the Sense of Support Scale. *Behavioral Medicine*, 25(4), 169-179. <https://doi.org/10.1080/08964280009595746>
- Echeverría, B. y Martínez, P. (2018). Revolución 4.0, competencias, educación y orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 4-34. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.831>
- Fernandes de Araújo, L. y Bermúdez, M. (2015). Resiliencia en adultos: una revisión teórica. *Terapia Psicológica*, 33(3), 257-276. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082015000300009>
- Fletcher, D. y Sarkar, M. (2013). Psychological Resilience: A Review and Critique of Definitions, Concepts, and Theory. *European Psychologist Journal*, 18(1), 12-23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>
- García, M., González-Gómez, A., Robles-Ortega, H., Padilla, J. y Peralta-Ramírez, I. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala de Resiliencia de Connor y Davidson (CD-RISC) en población española. *Anales de Psicología*, 35(1), 33-40. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.1.314111>
- González-Cutre, D., Sierra, A., Montero-Carretero, C., Cervelló, E., Esteve-Salar, J. y Alonso-Álvarez, J. (2015). Evaluación de las propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en General con adultos españoles. *Terapia Psicológica*, 33(2), 81-92. <https://teps.cl/index.php/teps/article/view/16>
- Guo, Y., Cross, W., Plummer, V., Lam, L., Luo, Y. H. y Zhang, J. (2017). Exploring Resilience in Chinese Nurses: A Cross-Sectional Study. *Journal of Nursing Management*, 25(3), 223-230. <https://doi.org/10.1111/jonm.12457>
- Hahn, D., Willis, T., Christie, A. y Mathews, S. (2017). The Relationship between Social Capital and Potential Resilience in Individuals.

*Journal of Emergency Management*, 15(3), 189-194. <https://doi.org/10.5055./jem.2017.0327>

- Hamby, S., Grych, J. y Banyard, V. (2018). Resilience Portfolios and Poly-strengths: Identifying Protective Factors Associated with Thriving after Adversity. *Psychology of Violence*, 8(2), 172-183. <https://doi.org/10.1037/vio0000135>
- Hu, T., Zhang, D. y Wang, J. (2015). A Meta-analysis of the Trait Resilience and Mental Health. *Personality and Individual Differences*, 76, 18-27. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.039>
- Isaza, L. (2016). El adulto en los programas de pregrado: un reto para las instituciones de educación superior. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 4(1), 21-30. <https://doi.org/10.22209/rhs.v4n1a05>
- Khairina, K., Roslan, S., Ahmad, N., Zaremohzzabieh, Z. y Arsad, N. (2020). Predictors of Resilience among Indonesian Students in Malaysian Universities. *Asian Journal of University Education*, 16(3), 169-182. <http://doi.org/10.24191/ajue.v16i3.11081>
- Kleim, B. y Kalisch, R. (2018). Who Stays Healthy? The Problem of Predicting Resilience. *Der Nervenarzt*, 89(7), 754-758. <https://doi.org/10.1007/s00115-018-0551-z>
- Learreta, B. y Cruz, A. (2012). Análisis documental sobre el estudiante adulto en la educación superior: un perfil emergente de alumnao. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5831433>
- León, A., González, S., González, N. y Barcelata, B. (2019). Estrés, auto-eficacia, rendimiento académico y resiliencia en adultos emergentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(47). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.2226>
- Lindert, J., Schick, A., Reif, A., Kalisch, R. y Tüscher, O. (2018). Resilience Trajectories-Examples from Longitudinal Studies. *Der Nervenarzt*, 89(7), 759-765. <https://doi.org/10.1007/s00115-018-0536-y>
- Manzano, D. (2022). Predicción de la resiliencia en estudiantes a través del fomento de la responsabilidad: un estudio a través de la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 439-455. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.458681>
- Mathad, M., Pradhan, B. y Rajesh, S. (2017). Correlates and Predictors of Resilience among Baccalaureate Nursing Students. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 11(2), JC05-JC08. 10.7860/JCDR/2017/24442.9352
- Morgan, M., Delucio, K., Noriega, E. y Llamas, J. (2015). Predictors of Resilience and Thriving among Latina/o Undergraduate Students *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 37(3), 304-318. <https://doi.org/10.1177/0739986315589141>

- Neufeld, A. y Malin, G. (2019). Exploring the Relationship between Medical Student Basic Psychological Need Satisfaction, Resilience, and Well-being: a Quantitative Study. *BMC Medical Education*, 19(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1847-9>
- Neufeld, A., Mossière, A. y Malin, G. (2020). Basic Psychological Needs, more than Mindfulness and Resilience, Relate to Medical Student Stress: A Case for Shifting the Focus of Wellness Curricula. *Medical Teacher*, 42(12), 1401-1412. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1813876>
- Notario-Pacheco, B., Solera-Martínez, M., Serrano-Parra, M., Bartolomé-Gutiérrez, R., García-Campayo, J. y Martínez-Vizcaíno, V. (2011). Reliability and Validity of the Spanish Version of the 10-item Connor-Davidson Resilience Scale (10-item CD-RISC) in Young Adults. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9(1), 1-6. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-9-63>
- Ojo, A., Fawehinmi, O. y Yusliza, M. (2021). Examining the Predictors of Resilience and Work Engagement during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 13(5), 2902. <https://doi.org/10.3390/su13052902>
- Pillay, D. (2020). Positive Affect and Mindfulness as Predictors of Resilience amongst Women Leaders in Higher Education Institutions SA. *Journal of Human Resource Management*, 18. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v18i0.1260>
- Ruvalcaba, N., Orozco, M., Alfaro, L. y Bravo, H. (2019). Fortalezas de carácter como predictoras de resiliencia en adultos mexicanos. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 19(1), 7-17. <https://doi.org/10.18682/pd.v19i1.803>
- Şahin, H. y Karataş, Z. (2015). Perceived Social Support, Depression and Life Satisfaction as the Predictor of the Resilience of Secondary School Students: The Case of Burdur Eğitim Araştırmaları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 111-130. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.60.7>
- Šakan, D., Žuljević, D. y Rokvić, N. (2020). The Role of Basic Psychological Needs in Well-being during the Covid-19 Outbreak: A Self-determination Theory Perspective. *Frontiers in Public Health*, 8, 713. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.583181>
- Santacruz-Pardo, K. (2022). Resiliencia: un análisis de concepto. *Revista Colombiana de Enfermería*, 21(2), 1-13. <https://revistacolombiana-deenfermeria.unbosque.edu.co/in-dex.php/RCE/article/view/3358>
- Short, C., Barnes, S., Carson, J. y Platt, I. (2020). Happiness as a Predictor of Resilience in Students at a Further Education College. *Journal of Further and Higher Education*, 44(2), 170-184. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1527021>

- Škodová, Z. y Bánovčinová, L. (2018). Type D Personality as a Predictor of Resilience among Nursing Students. *Journal of Nursing Education*, 57(5), 296-299. <https://doi.org/10.3928/01484834-20180420-08>
- Soler, M., Meseguer de Pedro, M. y García, M. (2018). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de resiliencia de 10 ítems de Connor-Davidson (CD-RISC 10) en una muestra multiocupacional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2). <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2015.09.002>
- Stover, J., Bruno, F., Uriel, F. y Fernández, M. (2017). Teoría de la autoterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*, 14(2), 105-115. <http://hdl.handle.net/11336/73304>
- Tipismana, O. (2019). Factores de resiliencia y afrontamiento como predictores del rendimiento académico de los estudiantes en universidades privadas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 147-185. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.008>
- Unanue W., Gomez, M., Cortez, D., Bravo, D., Araya-Véliz, C., Unanue J. y Broeck, A. van der. (2019). The Reciprocal Relationship between Gratitude and Life Satisfaction: Evidence from Two Longitudinal Field Studies. *Frontiers in Psychology*, 10 (2480). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02480>
- Vargas, C. (2015). La adaptación y la transformación sociales como metas del aprendizaje a lo largo de la vida: la contribución de las organizaciones internacionales. *Sinéctica*, 45, 1-24. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2015000200004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000200004)
- Vasconcellos, D., Parker, P., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. y Lonsdale, C. (2020). Self-determination Theory Applied to Physical Education: A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444-1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- Vergara-Morales, J., Valle, M. del., Díaz, A., Matos, L. y Pérez, M. (2019). Efecto mediador de la motivación autónoma en el aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e37.2131>
- Villasana, M., Alonso-Tapia, J. y Ruiz, M. (2017). Coping Processes and Personality Factors as Predictors of Resilience in Adolescent Students: Validation of a Structural Model *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 93-101. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.004>
- Yıldırım, M., Arslan, G. y Wong, P. (2021). Meaningful Living, Resilience, Affective Balance, and Psychological Health Problems among Turkish Young Adults during Coronavirus Pandemic. *Current Psychology*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01244-8>

- Yakici, E. y Traş, Z. (2018). Life Satisfaction and Loneliness as Predictive Variables in Psychological Resilience Levels of Emerging Adults. *Research on Education and Psychology*, 2(2), 176-184. <https://dergi-park.org.tr/en/pub/rep/issue/39782/488782>
- Zimet, G., Dahlem, N., Zimet, S. y Farley, G. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2)



# Temáticas controversiales en docencia universitaria: análisis DAFO y CAME aplicado para la mejora educativa

Controversial Issues in University Teaching: SWOT and CAME Analysis Applied to Educational Context for Educational Improvement

Temas polêmicos no ensino universitário: análises SWOT e CAME aplicadas à melhoria educacional

**Emilio José Delgado-Algarra\*** 

**Myriam Martín-Cáceres\*\*** 

**José María Cuenca-López\*\*\*** 

**Alex Ibáñez-Etxeberria\*\*\*\*** 

Para citar este artículo: Delgado-Algarra, E., Martín-Cáceres, M. J., Cuenca-López, J. M. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2024). Temáticas controversiales en docencia universitaria: análisis DAFO y CAME aplicado para la mejora educativa. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 56-75. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16455>



Recibido: 13/04/2022  
Evaluado: 13/09/2022

pp. 56-75

N.º 91

\* Universidad de Huelva, Centro de Investigación COIDESO, Huelva, España. [emilio.delgado@ddcc.uhu.es](mailto:emilio.delgado@ddcc.uhu.es)  
\*\* Universidad de Huelva, Centro de Investigación COIDESO, Huelva, España. [myriam.martin@ddcc.uhu.es](mailto:myriam.martin@ddcc.uhu.es)  
\*\*\* Universidad de Huelva, Centro de Investigación COIDESO, Huelva, España. [jcuenca@ddcc.uhu.es](mailto:jcuenca@ddcc.uhu.es)  
\*\*\*\* Universidad del País Vasco UPV/EHU. San Sebastián, España. [alex.ibanez@ehu.es](mailto:alex.ibanez@ehu.es)

## Resumen

Considerando la importancia de la educación para una ciudadanía democrática y el respeto a los derechos humanos, el trabajo con temáticas controvertidas ha sido parte del debate educativo desde los años setenta. Desde la Universidad de Huelva se ha diseñado un proyecto para el desarrollo y revisión de experiencias deliberativas y de toma de decisiones que conecta la educación universitaria con el entorno social y natural a través del análisis crítico de temáticas controvertidas. En el proyecto participan profesores de másteres oficiales y grados de educación de diferentes universidades. Este parte de la conceptualización de *temática controvertida* como aquella que divide la opinión pública y plantea una serie de paradojas y dilemas de difícil solución. Tras el diseño, puesta en práctica y revisión de las diversas experiencias didácticas a través de análisis DAFO Y CAME, se concluye que la inclusión crítica de temáticas controvertidas y de métodos interactivos ha impulsado la participación, el posicionamiento crítico y la argumentación en la formación inicial de profesores de educación secundaria e investigadores educativos que han participado en las respectivas experiencias didácticas.

## Palabras clave

educación superior; temas controvertidos; proyectos de investigación; investigación cualitativa; mejora educativa

## Keywords

higher education; controversial issues; research projects; qualitative research; educational improvement

## Abstract

Considering the importance of education for a democratic citizenship and respect for human rights, work with controversial issues has become a part of the educational debate since the 1970s. From the University of Huelva, a project for the development and review of deliberative and decision-making experiences is developed. It connects university education with the social and natural environment through the critical analysis of controversial issues. In this project, professors of several Official master's and bachelor's degrees on Education from different universities participate according to the conceptualization of controversial issues such as those that divide public opinion, implying paradoxes and dilemmas that are difficult to solve. After the design, implementation and review of various didactic experiences through SWOT and CAME analysis, a record of good practices is drawn up and it is concluded that the critical inclusion of controversial topics and interactive methods have promoted participation, critical positioning and argumentation in the initial training of secondary education teachers and educational researchers participated in respective didactical experiences.

## Resumo

Considerando a importância da educação para uma cidadania democrática e para o respeito aos direitos humanos, o trabalho com questões polémicas passou a fazer parte do debate educacional desde a década de 1970. Da Universidade de Huelva desenvolve-se um projeto de desenvolvimento e revisão de experiências deliberativas e de tomada de decisão. Conecta a educação universitária com o ambiente social e natural através da análise crítica de questões polémicas. Neste projeto participam professores de diversos mestrados e bacharelados oficiais em Educação de diferentes universidades de acordo com a conceitualização de questões polémicas como as que dividem a opinião pública, implicando paradoxos e dilemas de difícil solução. Após a conceção, implementação e revisão de diversas experiências didáticas através de análises SWOT e CAME, é elaborado um registo de boas práticas e conclui-se que a inclusão crítica de temas polémicos e os métodos interativos promoveram a participação, o posicionamento crítico e a argumentação na fase inicial. formação de professores do ensino secundário e investigadores educacionais participaram nas respetivas experiências didáticas.

## Palavras-chave

ensino superior; questões controversas; pesquisar projetos; pesquisa qualitativa; melhoria educacional

## Introducción

El trabajo con temáticas controversiales comenzó a ser parte del debate educativo desde los años setenta, tras considerar la importancia de la educación para forjar una ciudadanía democrática y el respeto a los derechos humanos, especialmente frente a situaciones de crisis. En este sentido, el papel de la controversia en los programas educativos ha sido muy discutido desde la publicación del informe del Proyecto de Plan de Estudios de Humanidades organizado por Stenhouse (School Council y Nuffield Foundation, 1970). Por su parte, a la hora de definir la controversia, Gardner (1984) hizo énfasis en la división del profesorado, familias y estudiantes, así como en los juicios de valor. El Consejo de Europa (s. f.) ha destacado aspectos característicos de las temáticas controversiales, como la división de la opinión pública y el papel de las emociones, pudiendo considerarse desde un plano local o un plano global, estar arraigado en las comunidades, ser recientes, variar en tiempo y lugar. En relación con esto último, asuntos como los crucifijos en las escuelas o los impuestos en determinados elementos de consumo pueden ser polémicos en un país o estar más aceptados en otros. En líneas generales, un asunto controvertido puede ser definido como aquel que divide la opinión pública y del que emergen emociones intensas, planteando una serie de paradojas y dilemas de difícil solución.

García-Pérez (2021) se hace eco de esta situación, considerando las dificultades (y retos) a la hora de abordar cuestiones dilemáticas o controvertidas. Para ello, centra la atención en el alumnado, el contenido y el profesorado y pone de manifiesto la necesidad de romper con la cultura escolar tradicional que ofrece un conocimiento cerrado y la cultura docente dominante centrada en la transmisión unidireccional del conocimiento. En este sentido, a la hora de trabajar con la controversia en el aula, el docente puede adoptar diferentes actitudes que van a determinar en gran parte las dinámicas del grupo de clase. El docente puede fomentar o permitir el debate, puede evitarlo, puede intervenir en el debate y compartir su posicionamiento, o puede comportarse como moderador del debate que no comparte su postura en ningún momento (Kelly, 1986; López-Facal, 2011). Evitar el debate y no mostrar posicionamiento docente supone priorizar la asepsia por encima del desarrollo de la competencia crítica. Si el docente evita el debate y muestra su posicionamiento, a la limitación del desarrollo de la competencia crítica se suma un riesgo alto de adoctrinamiento. Considerando la opción de fomentar y permitir el debate como una dinámica deseable, existen diferentes posturas a la hora de considerar si el docente debe o no compartir su posicionamiento durante los debates. Quienes deciden que un docente no debe compartir su postura se basan en la influencia que puede tener en el estudiante,

considerando que la intervención docente puede contaminar la tarea. Por su parte, quienes consideran que el docente debe compartir su postura se basan en que debe servir de ejemplo de sujeto con capacidad crítica, destacando su papel frente a intervenciones del debate que se basan en prejuicios o referentes teóricos acientíficos. Si el docente decide compartir su posicionamiento, otra de las cuestiones a tener en cuenta es *cuándo*: ¿durante el debate o al final? Existen otras vías alternativas de participación, como aquella en la que el docente aporta nuevas preguntas y materiales para redirigir el debate y, en su caso, poner en cuestión aportaciones prejuiciosas o relatos científicamente cuestionables sin mostrar abiertamente su posicionamiento (Delgado-Algarra, 2022).

Existe una extensa literatura dedicada a los beneficios que tiene para el aprendizaje abordar las problemáticas relevantes y los temas controvertidos, así como en relación con los obstáculos y retos a los que se enfrenta el profesorado al abordar temáticas controversiales en el aula (Stradling *et al.*, 1984; Kelly, 1986; Soley, 1996; Wilkins, 2003; Hess, 2009; Cowan y Maitles, 2012). El Consejo de Europa (s. f.) agrupa los retos en 5 bloques: estilo docente, protección de las susceptibilidades del alumnado, clima y control del aula, falta de conocimiento experto y cómo tratar las preguntas y comentarios espontáneos.

En cuanto al estilo docente, el debate centra su atención en cuál sería el más adecuado para reducir el riesgo de ofrecer información sesgada a la hora de presentar las temáticas controversiales. Desde ese planteamiento, Stradling *et al.* (1984) identificaron cuatro modelos: moderador imparcial, donde el profesorado no expresa su opinión y se limita a facilitar el debate; equilibrado, donde el docente presenta a su alumnado una gran variedad de puntos de vista alternativos sobre un tema; abogado del diablo, donde el docente defiende una posición opuesta a la del alumnado; aliado, donde el profesor apoya la posición de algunos estudiantes; y línea oficial, donde el docente adopta la posición de las autoridades públicas. En relación con las susceptibilidades discentes, determinadas temáticas controversiales pueden afectar negativamente tanto las emociones como la autoestima del alumnado. Como indican Philpott *et al.* (2013), dada la carga emocional de estas temáticas, se pueden dar casos en los que haya estudiantes que se sientan atacados por otros discentes que defienden posiciones diferentes o que se sientan atacados por el propio docente, desarrollándose procesos de autocensura o de inhibición del aprendizaje.

El clima y el control del aula, sin una adecuada estrategia de apagamiento de las confrontaciones, pueden llevar a una situación en la que los estudiantes no gestionen adecuadamente sus emociones y en la que el profesor pierda su autoridad. Tampoco se debe olvidar el riesgo de que los debates sean poco participativos, por lo que es necesaria una preparación docente para responder de manera flexible a estas situaciones,

considerando la importancia de impulsar una participación igualitaria (Belavi y Murillo, 2020; Delgado-Algarra, 2022). La falta de conocimiento experto es otro reto derivado de la naturaleza dinámica y variada de las temáticas controversiales, especialmente cuando estas son recientes. Finalmente, a la hora de tratar las preguntas y comentarios espontáneos de naturaleza controvertida que plantea el alumnado, es imposible predecir el impacto en los estudiantes, el clima del aula y el propio centro, siendo considerado como uno de los mayores retos por parte del profesorado (Philpott *et al.*, 2013). Las sugerencias para hacer frente a dichos retos son (Consejo de Europa, s. f.):

- a. La conciencia personal y la autorreflexión del profesorado: implica un análisis docente sobre cómo sus creencias y valores pueden influir en el alumnado, considerando la posibilidad de equilibrar la parte pública con alguna experiencia personal relacionada con el tema.
- b. El conocimiento de la naturaleza de los temas controvertidos y los problemas que plantean: sopesando ventajas y riesgos potenciales antes de considerar estrategias y métodos docentes. Se puede partir de pruebas piloto a pequeña escala.
- c. El conocimiento del entorno del centro educativo: para tratar las temáticas con suficiente sensibilidad, considerando potenciales susceptibilidades del aula, del centro, del entorno y la posición oficial.
- d. La capacidad para usar y aplicar varios estilos docentes: fundamental para evitar sesgos docentes y facilitar al alumnado el acceso a nuevas ideas y valores.
- e. La creación de una atmósfera apropiada en el aula y el apoyo a la cultura democrática en el centro educativo: evitando juicios de valor y creando un clima de confianza entre profesor y alumnado —incluyendo la definición de códigos de conducta y reglas básicas para el debate—.
- f. La presentación al alumnado de las estrategias y los marcos de trabajo: acostumbrando al alumnado a un enfoque analítico a la hora de tratar la controversia.
- g. Cómo evitar el papel de “experto”: pudiendo optar por métodos de aprendizaje basados en problemas que alimenten el debate y la interacción, y exijan apoyarse en materiales, ideas y argumentos.
- h. Cómo enseñar al alumnado a identificar la información sesgada: a través de un análisis crítico que permita al alumnado aprender a distinguir entre opiniones y hechos, considerar la carga emocional y los intereses ideológicos del emisor, y distinguir entre rumores y fuentes de información.

- i. La capacidad para planificar y gestionar los debates de manera eficaz: haciendo énfasis en las competencias, recomendándose formatos estructurados como, por ejemplo, el enfoque de pleno municipal, seminario y debate público de los problemas (Hess, 2009).
- j. La capacidad para usar y aplicar varias técnicas formativas especializadas: incluyendo la presentación de analogías o paralelismos frente a temas muy delicados; compensación, cuando el alumnado presente ideas basadas en el desconocimiento; empatía, ayudando al alumnado a que trate de comprender la perspectiva de estudiantes menos populares; exploración, a través de preguntas y solución de problemas; despersonalización, evitando el “nosotros”, especialmente frente a un alumnado susceptible y con conexión personal con el tema.
- k. La implicación de otros docentes y otras partes afectadas: la enseñanza en equipo como forma de tratar los temas de especial complejidad, incluyendo la cooperación entre docentes, alumnado y familias (Claire y Golden, 2007).

La falta de conocimiento sobre determinadas temáticas controversiales suele desanimar al profesorado (Clarke, 1992). Además, cuando en la formación inicial de docentes e investigadores no se incluyen experiencias didácticas donde se analicen críticamente temáticas controvertidas de la actualidad, tienden a evitarlas en su labor profesional. En este sentido, estudios como los de Waterson (2009) o Yeager y Humphries (2011) han concluido que la mayoría del profesorado que incluye temas controvertidos en sus clases lo hace considerando que impulsa la participación activa de los estudiantes, contribuyendo a que sean más eficientes al intervenir en una sociedad democrática. Como concluye la investigación de Delgado-Algarra y Estepa-Giménez (2018), en el contexto de educación secundaria la inclusión desde una perspectiva crítica de temáticas controvertidas como la memoria contribuye a la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida con la democracia. Sin embargo, en el entorno escolar se pueden encontrar obstáculos para las tareas de inclusión y análisis crítico de temáticas controvertidas, tanto en el entorno escolar como en el entorno familiar. Por otra parte, vinculando patrimonio, memoria y educación ciudadana, Estepa-Giménez y Martín-Cáceres (2020) proponen trabajarlas mediante lo que denominan el *antipatrimonio*, contribuyendo a no olvidar las atrocidades cometidas en guerras y conflictos violentos para educar históricamente en una ciudadanía no violenta, crítica y democrática, pudiendo establecer vínculos emocionales con las víctimas de los conflictos.

Frente a esa situación, la formación de profesores e investigadores para gestionar la controversia en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales se plantea como una necesidad, contribuyendo a una mejora de las competencias profesionales que den lugar a un fortalecimiento

del desarrollo profesional. También, la introducción de la metodología de caso en la formación inicial del profesorado de secundaria, como forma de tomar partido y discutir sobre realidades en el aula, ha ofrecido buenos resultados en el área de Geografía e Historia (Gil-Molina y Ibáñez-Etxebarria, 2013; Ibáñez-Etxebarria y Vicent, 2012).

Como se afirma en la exposición de motivos de la Ley 7/2017 de Participación Ciudadana de Andalucía, se han detectado carencias en relación con la participación de la ciudadanía en asuntos públicos que afectan a la vida cotidiana, lo cual repercute en la propia calidad democrática. En relación con esto, diversos estudios han destacado la efectividad tanto de las estrategias deliberativas y de toma de decisiones como del análisis crítico de temáticas controvertidas al abordar problemáticas socioambientales relevantes en el aula, educar en valores democráticos e impulsar la participación ciudadana formada, informada y crítica (Canal *et al.*, 2012; Kuş, 2015; Pineda-Alfonso, 2015; Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2018). Las estrategias deliberativas están condicionadas por el estilo docente a la hora de abordar las temáticas controversiales en el aula y podrían definirse como el

conjunto de capacidades cognitivas, emocionales y lingüísticas que le permite a un grupo participar en acciones y discursos sociales con altos grados de reflexión y pensamiento crítico ante la comprensión, el cumplimiento y la aplicación de las normas que llevan implícito un conflicto sociocultural. (Castillo-Vargas y Mora-Castrillo, 2010, p. 107)

Dentro de las estrategias deliberativas, la argumentación y la discusión hacen posible a los estudiantes desarrollar valores democráticos y una actitud reflexiva en torno a las controversias, lo que posibilita una interacción funcional entre las clases de ciencias sociales y el contexto socioambiental (Nielsen, 2009). En otras palabras, coincidimos con Pineda-Alfonso en que “la inclusión de temas controvertidos en el aula, permite el aprendizaje participativo promoviendo la escucha activa de diversos puntos de vista, capacitando para expresar y cambiar las opiniones a la luz de los nuevos argumentos e informaciones” (2015, pp. 354-355). En este sentido, desde un enfoque crítico, las experiencias didácticas del proyecto se construyen sobre la importancia de la argumentación e interacción; considerando que, en contextos académicos, se debe tender a que las opiniones y posicionamientos estén debidamente fundamentadas con el apoyo de fuentes primarias o secundarias.

En el contexto educativo y centrándonos en el ámbito de la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria y de investigadores en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, consideramos los beneficios de la inclusión de problemas socioambientales relevantes y de temáticas controversiales en másteres como “Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias” (IEAC) o “Profesorado en ESO, Bachillerato, FP

y Enseñanza de Idiomas” (MAES). Para ello, desde el planteamiento de una escuela entendida como motor de cambio social y participación ciudadana, se diseña y se pone en marcha un proyecto denominado “Desarrollo profesional del profesorado en formación para trabajar con conflictos actuales y problemas socioambientales relevantes a través de la deliberación y de la toma de decisiones”. En el seno de dicho proyecto, se diseñan actividades para la enseñanza de las ciencias sociales y las ciencias experimentales que se llevan a la práctica con la finalidad de contribuir a la participación crítica y responsable de profesorado y de investigadores en formación, contribuyendo a la mejora de las competencias profesionales y facilitando la configuración de un acta de buenas prácticas docentes donde confluyan el manejo de temáticas conflictivas y la participación a través de estrategias deliberativas y de toma de decisiones.

## Metodología

El proyecto de investigación que se ha diseñado en torno a una serie de propuestas formativas (hipótesis de acción) ha sido desarrollado por el profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales y ha sido implementado en algunas materias específicas de los másteres IEAC (Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas) y MAES (Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas) (tabla 1), con una metodología cualitativa basada en el estudio de problemas relevantes y conflictos actuales desde el planteamiento de estrategias metodológicas deliberativas y de toma de decisiones, e investigación-acción colaborativa (siguiendo la estructura en espiral de planificación, acción, observación y reflexión). Los grupos de estudiantes participantes en los respectivos talleres, profesores e investigadores de ciencias sociales y experimentales en formación, variaban entre 5 y 25 (74 en total) según máster y materia.

**Tabla 1.**

*Asignaturas de máster oficial donde se ha implementado el proyecto*

Asignaturas implicadas	Titulación de Máster Oficial
La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales	Máster Oficial en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas (IEAC)
Fundamentos para una Didáctica del Patrimonio	
Investigación en Didáctica del Patrimonio	
La investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales	
Educación Ambiental	
Aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia	Máster en Profesorado en ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MAES)
Aprendizaje y enseñanza de la Biología y la Geología	

*Fuente:* elaboración propia.

Los objetivos del estudio son: 1) configurar un diseño didáctico en el que se implementen estrategias deliberativas y de toma de decisiones en relación con conflictos actuales y problemas socioambientales relevantes; 2) diseñar y validar un instrumento de análisis; 3) llevar a la práctica una propuesta didáctica en la que se implementen estrategias deliberativas y de toma de decisiones en el aula como alternativa a los modelos metodológicos transmisivos; 4) recopilar información y analizar individualmente las respectivas puestas en práctica en el aula, poner en común las respectivas experiencias de aula y análisis grupal por parte de los miembros del equipo del proyecto, definiendo puntos fuertes y propuestas de mejora; y 5) configurar un acta recopilatoria de buenas prácticas de experiencias deliberativas, toma de decisiones y estrategias para trabajar conflictos actuales y problemas socioambientales relevantes en aula que sean útiles para la docencia.

En líneas generales, el proyecto se desarrolla a través de una serie de fases que pueden verse resumidas en la tabla 2. Estas fases forman parte de un proceso de investigación-acción en espiral y se organizan en una etapa de planificación, puesta en práctica, observación y reflexión. Todo este proceso ofrece elementos suficientes para iniciar una nueva planificación que tenga en cuenta tanto los puntos fuertes como las propuestas de mejora de la puesta en práctica.

**Tabla 2.**  
*Fases del proyecto*

	<b>Descripción</b>	<b>Ciclo de investigación-acción</b>
Fase 1	Diseño didáctico en el que se implementen estrategias deliberativas y de toma de decisiones en relación con conflictos actuales y problemas socioambientales relevantes.	Planificación
Fase 2	Diseño y validación del instrumento de análisis.	
Fase 3	Puesta en práctica de los diseños didácticos en los que se implementan estrategias deliberativas y de toma de decisiones en el aula como alternativa a los modelos metodológicos transmisivos.	Puesta en práctica
Fase 4	Recopilación de información y análisis individual de la puesta en práctica en el aula.	Observación
Fase 5	Puesta en común de las respectivas experiencias de aula y análisis grupal por parte de los miembros del equipo del proyecto, definiendo puntos fuertes y propuestas para su mejora.	
Fase 6	Configuración de un acta recopilatoria de experiencias deliberativas y de toma de decisiones, y de estrategias para trabajar conflictos actuales y problemas socioambientales relevantes en el aula que sean útiles para la docencia.	Reflexión

*Fuente:* elaboración propia.

En cuanto al diseño de cada actividad docente concreta, se respeta el criterio y la libertad de los profesores participantes para diseñar sus actividades y estrategias. El resumen de estas se presentará en el apartado de resultados y buenas prácticas. En relación con el registro de información, se diseña y valida una hoja de registro cualitativo que, pese a su naturaleza flexible, recoge, al menos, los siguientes elementos:

- » Cómo se ha decidido el tema.
- » Cómo se ha implementado en el aula.
- » Aspectos destacables del proceso de deliberación.
- » Aspectos destacables del proceso de toma de decisiones.
- » Fortalezas (factor interno).
- » Debilidades (factor interno).
- » Oportunidades (factor externo).
- » Amenazas (factor externo).

Igualmente, se plantea la posibilidad de completar el registro de información con el apoyo del trabajo de los estudiantes o mediante el uso de instrumentos para el registro de vídeo o audio. Al registro le sigue un proceso de reflexión individual sobre la puesta en práctica y la consecución de objetivos específicos, seguido de una puesta en común con el resto del equipo.

Tras apoyarnos en los registros de sesión y en coherencia con los aspectos observados, la puesta en común y el proceso de reflexión grupal se llevan a cabo con base en un análisis inspirado en la matriz DAFO. Este instrumento se emplea como referencia para la toma de decisiones futuras en torno a la exploración de soluciones a los problemas, la identificación de los obstáculos para la consecución de objetivos, la selección de una dirección determinada o el conocimiento de las posibilidades y limitaciones de cambio.

Para ello, la matriz DAFO consta de una tabla de doble entrada donde se organizan (Kalafsky y Sonnichsen, 2015; Wait y Govender, 2019).

Factores internos:

- » Fortalezas: factores que probablemente tengan un efecto positivo o faciliten el logro de los objetivos propuestos en la actividad.
- » Debilidades: factores que posiblemente tengan un efecto negativo o frenen el logro de dichos objetivos.

Factores externos:

- » Oportunidades: son factores que pueden tener un efecto positivo en el logro de los objetivos propuestos o en el logro de nuevos objetivos.

- » Amenazas: son factores que pueden tener un efecto negativo en el logro de dichos objetivos o incluso impedir que se puedan lograr.

La organización de factores externos y factores internos se plantea en la tabla 3.

**Tabla 3.**

*Factores para el análisis DAFO y registro de la información*

Análisis DAFO – Organización de factores internos y factores externos			
Fecha: ___/___/_____		Máster: ___ IEAC ___ MAES	
Itinerario/área: ___ DD. Ciencias Sociales ___ DD. Ciencias Experimentales			
Breve resumen de la actividad (no más de 10 líneas):			
Factores internos			
Fortalezas:	Camino a explorar:	Debilidades:	Camino a explorar:
Factores externos			
Oportunidades:	Camino a explorar:	Amenazas:	Camino a explorar:

*Fuente:* elaboración propia.

Las variables se conforman de forma que respondan a las preguntas que se plantean en la tabla 4.

**Tabla 4.**

*Factores para el análisis DAFO y la organización de resultados*

		Factores internos	
		Fortalezas (a mantener)	Debilidades (a corregir)
Factores externos	Oportunidades (a explotar)	¿Las fortalezas permiten aprovechar oportunidades?	¿Las debilidades impiden aprovechar las oportunidades?
	Amenazas (a afrontar)	¿Las fortalezas permiten hacer frente a las amenazas?	¿Las debilidades impiden hacer frente a las amenazas?

*Fuente:* adaptado de Dirección General de Industria y de la Pequeña y Mediana Empresa (s. f.).

Las respuestas a estas preguntas nos permiten definir o reforzar acciones futuras, contribuyendo al análisis crítico y sistémico en torno a la práctica educativa y a la mejora de la calidad de la actividad profesional en los másteres IEAC y MAES. La prioridad que demos a dichas acciones dependerá de las estrategias adoptadas. Las estrategias estarán definidas por la importancia que se otorgue a la corrección de debilidades, a cómo se afronten las amenazas, al mantenimiento de las fortalezas o a la explotación de las oportunidades propias del análisis CAME (corregir, afrontar, mantener, explorar), considerada una ampliación del análisis DAFO y cuyos elementos se presentan en la tabla 5.

**Tabla 5.***Análisis CAME y definición de estrategias futuras*

<b>Estrategia</b>	<b>Análisis CAME</b>	<b>Estrategia</b>
Reorientación	Corregir debilidades	
	Afrontar amenazas	Supervivencia
Defensiva	Mantener fortalezas	
Reorientación	Explorar oportunidades	Ofensiva

*Fuente:* adaptado de Dirección General de Industria y de la Pequeña y Mediana Empresa (s. f.).

La actividad docente e investigadora se enmarca en un proceso de investigación-acción colaborativa que contribuye a una mejora sistémica y rigurosa de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De este modo, desde una perspectiva micro y perfectamente implementable en otras realidades educativas dada la universalidad de la propuesta, en este proyecto confluyen innovación e investigación para la mejora de los procesos educativos y se apoya en un proceso de investigación-acción colaborativa para el compromiso profesional planteado a través de cuatro fases en espiral (Evans, 2010; Delgado-Algarra y Bernal-Bravo, 2018):

- » Planificación: donde se toma la información que se conoce y se diseñan las actividades docentes.
- » Acción: se lleva a la práctica la actividad diseñada.
- » Observación: se registra la información de la puesta en práctica con base en una rejilla y puede apoyarse en registro audiovisual.
- » Reflexión: se analizan los resultados individual y grupalmente apoyados en el análisis DAFO y CAME.

## Resultados y discusión

Tras el diseño, las experiencias didácticas y las respectivas observaciones individuales del profesorado, los diferentes miembros del equipo ponen en común las experiencias de aula y definen puntos fuertes y propuestas de mejora. Posteriormente, tras un proceso de puesta en común y análisis, se recopilan las experiencias deliberativas y de toma de decisiones más destacadas en torno a conflictos actuales y problemas socioambientales relevantes en el contexto educativo.

Las experiencias han adoptado la forma de talleres destacados por su utilidad para la docencia de profesores e investigadores de Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales en formación inicial de máster. En primer lugar, nos centraremos en los resultados del análisis de las experiencias didácticas.

En cuanto a los estilos docentes, en la línea de los modelos planteados por Strandling *et al.* (1984), a la hora de abordar los debates sobre temáticas controversiales y problemas relevantes, predomina el método equilibrado, donde el docente presenta al alumnado numerosos puntos de vista sobre un tema, seguido del método del moderador imparcial, donde el profesor no expresa su opinión y se dedica a dinamizar el debate, y el método de compromiso manifestado, según el cual los profesores expresan sus propios puntos de vista sobre un tema en algún momento del debate.

Desde la perspectiva de imparcialidad comprometida, presentada originalmente en la clasificación de actitud docente de Kelly (1986), que fue recogida posteriormente por otros autores (López-Facal, 2011), algunos de los docentes participantes, en determinados momentos, expresaron abiertamente su postura en torno a los temas. Por otro lado, en algunos casos se optó por la neutralidad procedimental, ofreciendo nuevos materiales para alimentar el debate sin que el docente mostrase su postura abiertamente.

En la línea de los estudios de Waterson (2009) o Yeager y Humphries (2011), los docentes del proyecto han trabajado con base en situaciones problemáticas y controversiales de la realidad, impulsando la participación activa del alumnado. En todo momento se dio gran importancia a la argumentación y la fundamentación de las diferentes posturas, atendiendo en todo momento a las susceptibilidades discentes y a la carga emocional emergente al tratar algunos temas.

Para ello, en todos los casos, se refuerza la participación basada en la argumentación y, en la mayoría de ellos, se plantean unas normas básicas para que la deliberación se desarrolle de manera sistemática y con garantías para la libertad de expresión. Las experiencias planteadas en los talleres han sido adaptadas al tamaño y a las características de los diferentes grupos-clase y han sido valoradas muy positivamente por los estudiantes, destacando la importancia de incluir problemas socioambientales relevantes en las clases para conectar el entorno con el contexto académico, potenciar significativamente el espíritu crítico y formarse para una participación ciudadana activa y democrática.

Educar en democracia para una ciudadanía informada, crítica y participativa, y decidir los contenidos escolares, con base en la triangulación entre problemas relevantes, conocimiento cotidiano del alumnado y conocimiento científico, contribuye tanto a la construcción del conocimiento significativo como al impulso de la participación ciudadana destinada a construir vías para la mejora de la salud democrática (Estepa, 2007).

Al realizar el análisis DAFO, en cuanto a los factores internos, en el caso de las actividades en el máster IEAC, una de las mayores fortalezas es el compromiso del profesorado con el alumnado y el hecho de que se planteen experiencias didácticas personalizadas, donde se tienen en cuenta

los conocimientos previos de los estudiantes. La conexión entre lo que se enseña y la realidad socioambiental es otro factor a tener en cuenta como fortaleza, dado que posibilita un conocimiento mucho más significativo e impulsa la participación en el entorno. La mayor debilidad detectada son las dificultades a la hora de plantear trabajos grupales. Sin embargo, esta debilidad está condicionada por un factor externo que es considerado como amenaza: el bajo número de estudiantes. Por otro lado, el replanteamiento de las propuestas para adaptarlas a esta situación ha derivado en una profunda contextualización donde el alumnado es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, aplicando el análisis CAME, se opta por una estrategia defensiva donde se deben afrontar las amenazas (bajo número de estudiantes matriculados) y mantener las fortalezas (personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje y conexión con el entorno).

En el caso de las actividades desarrolladas en el MAES, el número de estudiantes no supone un problema y ofrece oportunidades tanto para trabajar en grupos como para personalizar el proceso. El hecho de que sea un paso previo obligatorio para que los estudiantes graduados en sus respectivas disciplinas puedan acceder al cuerpo docente de secundaria, en algunos casos, influye en la motivación de algunos estudiantes (Gil-Molina y Ibáñez Etxeberria, 2013), lo cual, en principio, puede considerarse una amenaza. Sin embargo, independientemente de que puedan existir debilidades asociadas a esta situación, los docentes han aprovechado el interés del alumnado en la práctica como oportunidad para plantear actividades activas y participativas que conecten con la realidad profesional de los estudiantes (Ibáñez-Etxeberria y Vicent, 2012). Dada la situación, aplicando el análisis CAME, se opta también por una estrategia defensiva donde se deben afrontar las amenazas (desmotivación inicial del alumnado) y mantener las fortalezas (proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado y conexión muy enfocado a la práctica profesional).

En líneas generales, el análisis de las experiencias ha dado forma a un acta de prácticas para la formación del profesorado y de investigadores en Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales, que se resumen a continuación.

En el taller “Derechos humanos y patrimonio”, adaptado a partir de la propuesta de Borja y Muxí (2003), los estudiantes situaron en un contexto determinado el derecho al espacio público y a la monumentalidad, el derecho a las diferencias, intimidad y elección de vínculos personales o el derecho a la calidad del medio ambiente. Posteriormente, plantearon propuestas de acción y participación ciudadana mediante deliberación y toma de decisiones.

En relación con el taller “Vínculos y patrimonio personal”, desde la perspectiva de los vínculos entre las personas y el patrimonio personal, planteado por Fontal-Merillas y Marín-Cepeda (2018), cada estudiante

que presentó una foto sobre algo que formase parte de su patrimonio personal (un lugar, un objeto, una celebración, etc.), mientras que el resto de estudiantes debía indicar los vínculos: identitario, familiar, temporal, pasado-infancia, religioso, afectivo, amistad, social, espacial y experiencial buscando impulsar la dinamización del patrimonio más olvidado desde una perspectiva holística y plural (Delgado-Algarra y Cuenca-López, 2020).

En cuanto al taller “Análisis didáctico del Museo de Huelva”, los estudiantes elaboraron un sistema de categorías y un instrumento de recogida de información para realizar el análisis didáctico de una visita al museo de Huelva. De vuelta en el aula, se deliberó sobre los problemas controversiales que se abordan o podrían abordarse desde el museo, a través de la educación patrimonial para trabajar una formación ciudadana crítica, participativa y democrática (Cuenca-López y Martín-Cáceres, 2014).

También se implementó el taller “Geocaching” en diferentes sesiones que partió de dos actividades de formación en aplicaciones móviles de geoposicionamiento y de diseño de itinerarios educativos en contextos de patrimonio urbano (Ibáñez-Etxebarria *et al.*, 2019). Posteriormente, se realizó un *briefing* sobre los itinerarios a realizar, se planteó una simulación de ruta, se realizó una ruta patrimonial temática por la ciudad de Huelva por parejas para, finalmente, presentarla en un póster digital.

En el taller “Atendiendo a la brecha entre investigación y escuela”, partiendo de la pregunta, ¿por qué es importante investigar en la Didáctica de las Ciencias experimentales?, se analizó la brecha entre investigación y escuela y se plantearon las estrategias para romperla mediante estrategia dialógica.

En relación con el taller “Trabajando problemáticas ambientales en contexto”, cada estudiante se centró en un problema ambiental diferente debidamente contextualizado; continuando con una investigación de aula al respecto y estableciendo un debate en torno a causas, consecuencias y posibles soluciones.

El taller “Memoria y patrimonio” parte de las ideas previas de los estudiantes en torno al Valle de los Caídos como ejemplo de un patrimonio controversial (Estepa-Giménez y Martín-Cáceres, 2020). A continuación, el alumnado se posiciona en cuanto a la acción docente frente a la controversia y diseña una actividad coherente con dicho posicionamiento.

El taller “Ciencia vs. pseudociencia”, siguiendo la propuesta de Lorca-Marín *et al.* (2019), pone en juego las pseudociencias, en particular la homeopatía, con objeto de fomentar el pensamiento crítico. Tras la revisión de la puesta en práctica de las diferentes propuestas didácticas y en convergencia con las conclusiones de la investigación de Agudelo-Torres *et al.* (2022), observamos que la labor de un docente comprometido con las problemáticas del entorno, lejos de estar aislado de él, tiene una importante capacidad transformadora.

## Conclusiones

Tras analizar diversas experiencias didácticas, se ha elaborado un informe de buenas prácticas que concluye que la inclusión crítica de problemáticas socioambientales relevantes y temas controvertidos, junto con la implementación de métodos interactivos y de toma de decisiones, ha impulsado la participación, posicionamiento y argumentación de profesores de educación secundaria e investigadores de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales en formación inicial. El proyecto se lleva a cabo en su mayoría por profesorado de las áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Experimentales, siguiendo el principio de isomorfismo (formar profesorado empleando estrategias y métodos que consideramos que deberían desarrollar en su futuro profesional docente).

Por otro lado, los estudiantes universitarios que han aprendido de estas experiencias se están formando para ser profesores e investigadores, por lo que la implementación de este proyecto puede contribuir indirectamente a la educación preuniversitaria. Considerando las aportaciones de investigaciones y experiencias previas, se plantea un proyecto basado en la necesidad de impulsar, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Didáctica de las Ciencias Experimentales, una formación del profesorado que aborde problemáticas y controversias sociales, ambientales, políticas, culturales, económicas e históricas. Esto se lograría a través de actividades que fomenten la deliberación y la toma de decisiones.

En definitiva, se constata que la formación de profesorado e investigadores en educación basada en estas premisas contribuye a la construcción de un modelo de escuela más democrático, fomentando la educación de ciudadanos activos, participativos y comprometidos con la realidad que los rodea. Esto asegura la libertad individual de los estudiantes para decidir su posicionamiento ético y construir sus propios argumentos.

Retomando la capacidad transformadora del docente, el compromiso con la realidad y el trabajo colaborativo contribuyen a la mejora constante de la práctica profesional y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Compartir y analizar con los compañeros de profesión se revela como una praxis enriquecedora que refuerza la cohesión del equipo.

## Agradecimientos

Este artículo es resultado del proyecto de Innovación e Investigación Educativa “Desarrollo profesional del profesorado en formación para trabajar con conflictos actuales y problemas socioambientales relevantes a través de la deliberación y la toma de decisiones”, financiado por la Estrategia de Política de Investigación y Transferencia, y convocado por

el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Huelva. Tanto el desarrollo del proyecto como este estudio se vinculan con el Proyecto I+D+i “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada” (EPITEC2), referencia PID2020-116662GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/. La investigación se enmarca también dentro de RED4, Red Interuniversitaria en Didáctica de las Ciencias Sociales (RED2018-102336-T), y dentro de COIDESO, Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social de la Universidad de Huelva.

## Referencias

- Agudelo-Torres, J., Clavijo-Zapata, S. y Vanegas-Rojas, M. (2022). Cultura escolar en zonas de conflicto armado: del ámbito individual al trabajo colaborativo. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-12. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11318>
- Dirección General de Industria y de la Pequeña y Mediana Empresa. Gobierno de España. (s. f.). *Herramienta DAFO*. <https://dafo.ipyme.org/Home>
- Belavi, G. y Murillo, J. (2020). Democracia y justicia sociales en las escuelas: dimensiones para pensar y mejorar la práctica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3>
- Borja, J. y Muxí, Z. (2003). *El espacio público: ciudad y ciudadanía*. Electa.
- Canal, M., Costa, D. y Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. de Alba, F. García, y A. Santisteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 527-536). Díada.
- Castillo-Vargas, A. y Mora-Castrillo, C. (2010). Estrategia pedagógica para la deliberación y el razonamiento sociomoral en jóvenes de secundaria. *Actualidades en Psicología*, 24, 103-129.
- Claire, H. y Holden, C. (Eds.). (2007). *The Challenge of Teaching Controversial Issues*, Stoke on Trent. Trentham Books.
- Clarke, P. (1992). *Teaching Controversial Issues*. Green Teacher 3. Niagara Falls.
- Consejo de Europa. (s. f.). *Vivir con la controversia. Cómo enseñar temas controvertidos mediante la educación para la ciudadanía y los derechos humanos (EDC/HRE)*. <https://bit.ly/2wGs0D8>
- Cowan, P. y Maitles, H. (2012). *Teaching Controversial Issues in the Classroom: Key Issues and Debates*. Continuum.

- Cuenca-López, J. y Martín-Cáceres, M. (2014). *Manual para el diseño de proyectos educativos de museos*. Trea.
- Delgado-Algarra, E. (2022). Educación para la ciudadanía en tiempos de pandemia. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 106, 65-70.
- Delgado-Algarra, E. y Bernal-Bravo, C. (2018). Enseñanza de las ciencias sociales y compromiso socio-profesional: de la investigación escolar a la investigación-acción. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A. Martín-Padilla, L. Molina-García y A. Jaén-Martínez (eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 885-897). Octaedro.
- Delgado-Algarra, E. y Cuenca-López, J. (2020). Challenges for the Construction of Identities with Historical Consciousness: Heritage Education and Citizenship Education. En E. Delgado-Algarra y J. Cuenca-López (eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 1-25). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1978-3.ch001>
- Delgado-Algarra, E. y Estepa-Giménez, J. (2018). Ciudadanía y dimensiones de la memoria en el aprendizaje de la historia: análisis de un caso de educación secundaria. *Vínculos de Historia*, 7, 366-388. [https://doi.org/10.18239/vdh\\_2018.07.20](https://doi.org/10.18239/vdh_2018.07.20)
- Estepa-Giménez, J. (2007). *Investigando las sociedades actuales e históricas. Proyecto curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Diada Editora.
- Estepa-Giménez, J. y Martín-Cáceres, M. (2020). Heritage in Conflict: A Way to Educate in a Critical and Participative Citizenship. En E. Delgado-Algarra y J. Cuenca-López (eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43-55). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1978-3.ch003>
- Evans, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción*. Ministerio de Educación.
- Fontal-Merillas, O. y Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 483-500. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- García-Pérez, F. (2021). De las dificultades, posibilidades y retos del trabajo en torno a problemas. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 6-13.
- Gardner, P. (1984). Another Look at Controversial Issues. *Journal of Curriculum Studies*, 16, 379-385.
- Gil-Molina, P. y Ibáñez-Etxebarria, A. (2013). Percepción de utilidad y grado de satisfacción del alumnado de formación del profesorado con el método del caso. *Aula Abierta*, 41(3), 79-90.

- Hess, D. (2005). How Do Teachers' Political Views Influence Teaching about Controversial Issues? *Social Education*, 69(1), 47-49.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. Routledge.
- Ibáñez-Etxeberria, A. y Vicent, N. (2013). El método del caso en la formación inicial del profesorado de secundaria y bachillerato en el área de ciencias sociales. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 75-84.
- Ibáñez-Etxeberria, A., Kortabitarte, A., Castro, P. de. y Gillate, I. (2019). Competencia digital mediante apps de temática patrimonial en el marco DigComp. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 13-27.
- Kalafsky, R. y Sonnichsen, T. (2015). Employing swot Analysis in Coursework on the Geographies of Regional Economic Development and Trade. *Journal of Geography*, 114(5), 177-187.
- Kelly, T. (1986). Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher's Role. *Theory and Research in Social Education*, 14(2), 113-118.
- Kuş, Z. (2015). Science and Social Studies Teachers' Beliefs and Practices about Teaching Controversial Issues: Certain Comparisons. *Journal of Social Science Education*, 14(3), 84-97.
- López-Facal, R. (2011). Aprender de los conflictos. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 5-7.
- Lorca-Marín, A., González-Castañedo, Y. y Velo-Ramírez (2019). Ciencias vs. Seudociencia. El fomento del pensamiento crítico. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 97, 57-61.
- Nielsen, J. (2009). Structuring Students' Critical Discussions through Processes of Decision-making on Socio-scientific Controversies. *Revista de Estudio Universitarios*, 35, 139-165.
- Philpott, S., Clabough, J., McConkey, L. y Turner, T. (2013). Controversial Issues: To Teach or not to Teach? That is the Question. *The Georgia Social Studies Journal*, 1(1), 32-44.
- Pineda-Alfonso, J. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 353-367.
- School Council y Nuffeld Foundation. (1970). *The Humanities Project: An Introduction*. Heinemann.
- Soley, M. (1996). If it's Controversial, Why Teach It? *Social Education*, 60(1) 9-14.
- Stradling, R., Noctor, M. y Baines, B. (1984). *Teaching Controversial Issues*. Edward Arnold.

- Wait, M. y Govender, C. (2019). swot Criteria for the Strategic Evaluation of Work Integrated Learning Projects. *Africa Education Review*, 16(4), 142-159.
- Waterson, R. (2009). The Examination of Pedagogical Approaches to Teaching Controversial Public Issues: Explicitly Teaching the Holocaust and Comparative Genocide. *Social Studies Research and Practice*, 4(2), 1-24.
- Wilkins, A. (2003). *Controversy in Citizenship is Inevitable*. Citizenship News.
- Yeager, E. y Humphries, E. (2011). A Social Studies teacher's Sense Making of Controversial Issues Discussions of Race in a Predominantly White, Rural High School Classroom. *Theory and Research in Social Education*, 39(1), 92-134.



# Golpe de Estado en Chile: perspectivas e interacciones en clase de historia

The Coup d'État in Chile: Perspectives  
and Interactions in History Class

O golpe de Estado no Chile: Perspectivas  
e interações na aula de história

**Pablo César Ojeda-Lopeda\*** 

**Lorena Medina-Morales\*\*** 

---

Para citar este artículo: Ojeda-Lopeda, P. C. y Medina-Morales, L. (2024). Golpe de Estado en Chile: perspectivas e interacciones en clase de historia. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 76-98. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16521>

---



Recibido: 26/04/2022  
Evaluado: 12/01/2023

---

\* Doctor en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor de tiempo completo, Universidad Cooperativa de Colombia, Cali, Colombia. [pablo.ojedal@campusucc.edu.co](mailto:pablo.ojedal@campusucc.edu.co)

\*\* Doctora en Psicología del Aprendizaje e Instrucción, Universidad Autónoma de Madrid. Profesora asociada, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile, Chile. Directora alterna del Centro Internacional Cabo de Hornos (CHIC). [Imedinam@ucc.cl](mailto:Imedinam@ucc.cl)

## Resumen

Este artículo de investigación identificó las perspectivas históricas que emergen en las interacciones profesor-estudiantes sobre las fuentes históricas llevadas al aula para estudiar el golpe de Estado en Chile. Por lo tanto, el corpus se obtuvo de la filmación de clases en tres cursos de secundaria, sobre el cual se realizó el respectivo análisis dialógico del discurso. Los resultados muestran que emergieron perspectivas tanto monológicas como dialógicas y se cuestiona que el abordaje de un tópico controversial haga emerger *per se* diferentes perspectivas, resaltando el papel del docente para lograrlo. Igualmente, se identificaron tres estrategias de enseñanza para promover la emergencia de diferentes perspectivas en el aula, así como las construcciones discursivas empleadas por profesores y sus estudiantes para distanciarse o tomar posición frente al tema controversial. Finalmente, se invita a continuar indagando acerca de cómo promover la formación de jóvenes aprendices autónomos y críticos frente a temas controversiales en la clase de historia.

## Palabras clave

clase; historia; perspectiva histórica; interacción

## Keywords

class; history; historical perspective; interaction

## Abstract

This research article identified the historical perspectives that emerge in teacher-students interactions regarding historical sources brought to the classroom to study The Coup d'État in Chile. For that reason, the corpus was obtained from class recordings in three high school courses, upon which the respective Dialogical Discourse Analysis was conducted. The results show that both monological and dialogical perspectives emerged, questioning that the approach of a controversial topic makes different perspectives emerge, highlighting the role of the teacher in achieving this. Similarly, three teaching strategies were identified to promote the emergence of different perspectives in the classroom, as well as the discursive constructions used by teachers and their students to distance themselves or take a position on the controversial topic. Finally, there is an invitation to continue investigating on how to promote the formation of young, autonomous and critical learners regarding controversial topics in history class.

## Resumo

Este artigo de pesquisa identificou as perspectivas históricas que emergem nas interações professor-aluno sobre as fontes históricas trazidas para a sala de aula para estudar o Golpe de Estado no Chile. Portanto, o corpus foi obtido a partir da filmagem de aulas em três cursos do ensino médio, sobre os quais foi realizada a respectiva Análise Dialógica do Discurso. Os resultados mostram que tanto a perspectiva monológica quanto a dialógica emergiram e questiona-se que a abordagem de um tópico controverso faz emergir diferentes perspectivas, destacando o papel do professor para alcançá-lo. Da mesma forma, foram identificadas três estratégias de ensino para promover o surgimento de diferentes perspectivas em sala de aula, bem como os traços discursivos utilizados por professores e seus alunos para se distanciarem ou se posicionarem sobre o tópico controverso. Por fim, convida-se a continuar indagando sobre como promover a formação de jovens aprendizes autônomos e críticos diante de tópicos controversos na aula de história.

## Palavras-chave

aula; história; perspectiva histórica; interação

## Introducción

La historia es una ciencia interpretativa, pues concibe que el hecho histórico puede analizarse desde diferentes perspectivas (Belvedresi, 2020; Chapman, 2017). En este sentido, es polifónica, ya que permite la coexistencia de múltiples voces al abordar un evento histórico (Burke, 2010). Estas voces se manifiestan a través de diferentes géneros discursivos (Bajtín, 1999). Uno de ellos es la clase de historia, donde suelen surgir debates (King, 2019; Zapata *et al.*, 2019). Diversos autores (Voet y Wever, 2017; Wansink *et al.*, 2019) plantean que la alfabetización en la clase de historia debe orientarse hacia el análisis de las fuentes y perspectivas utilizadas para comprender los hechos históricos.

Al respecto, mientras algunos autores argumentan que en la clase de historia se deben abordar temas controvertidos, definidos como cuestiones que suscitan fuertes emociones y dividen opiniones (Huddleston y Kerr, 2017), con el fin de promover la aparición de distintas perspectivas (Hand y Levinson, 2012; Moreno y Monteagudo, 2019), otros encuentran que al tratar estos temas, los profesores tienden a presentar solo una perspectiva (Chapman, 2017; Flensner, 2020; Ho *et al.*, 2017).

Al analizar las clases de historia en Chile, Manghi (2013) y Manghi y Badillo (2015) observaron que en ese espacio se desplegaban géneros discursivos como el relato histórico y los explicativos. Sin embargo, según Coffin (2004), ninguno de estos géneros presenta planteamientos resultado de la consideración de diferentes perspectivas. Esto es precisamente lo que pretende indagar este trabajo.

Tan importante como considerar diferentes perspectivas es que tanto los profesores como los estudiantes adopten una postura frente al hecho histórico. En un estudio realizado por Wansink *et al.* (2018), se grabaron las clases de profesores que abordaron tanto temas poco controvertidos (Revolución holandesa) como controvertidos (holocausto del pueblo judío). Los investigadores identificaron los momentos en que los docentes y los estudiantes tomaban posición frente al tema estudiado. Observaron que, al tratar temas poco controvertidos, los profesores presentaban sus propias opiniones y alentaban a los estudiantes a hacer lo mismo. No obstante, esta práctica disminuía al tratar temas controvertidos. En dicho estudio, los investigadores no identificaron las huellas y construcciones discursivas empleadas para expresar una posición en relación con los temas estudiados.

Oteíza *et al.* (2015), desde una perspectiva dialógica basada en el sistema de valoración de la lingüística sistémico funcional y en los conceptos de *gravedad* y *densidad semántica* de la teoría de códigos de legitimación, llevaron a cabo un estudio para comprender cómo, en dos aulas, profesores

y estudiantes interactuaban y construían significados relacionados con la violación de los DD. HH. durante la Dictadura en Chile. Los resultados mostraron que uno de los profesores daba prioridad a la presentación de posturas éticas y emocionales que reproducían la perspectiva oficial sobre el golpe de Estado, y su discurso se caracterizaba por el uso de expresiones que enfatizaban las experiencias subjetivas. El otro profesor, en cambio, priorizaba el enfoque de la temática desde el punto de vista de los conceptos disciplinares, lo que permitía desarrollar memorias alternativas o contramemorias. Estas interacciones analizadas por los investigadores no surgieron a partir del abordaje de fuentes históricas.

El presente estudio analizó las interacciones entre profesores y estudiantes en una clase de historia cuando abordaron fuentes relacionadas con el tema controvertido del golpe de Estado de 1973 en Chile. Esto se realizó considerando los siguientes elementos: en los estudios revisados, no se identificaron las huellas y construcciones discursivas mediante las cuales los profesores y estudiantes tomaban posición frente a eventos controversiales; las interacciones en la clase de historia analizadas no surgieron del trabajo con fuentes, una práctica que contribuye significativamente a la alfabetización histórica (Barton, 2018; Hover *et al.*, 2016). Finalmente, no está claro si el estudio de temas controversiales favorece o no la aparición de diferentes perspectivas para su comprensión. A partir de lo anterior, esta investigación buscó responder a las siguientes preguntas:

- » ¿Las interacciones entre profesores y estudiantes generadas alrededor del trabajo con fuentes relacionadas con un tema controvertido ¿tienden a privilegiar solo una voz o perspectiva, o permiten la emergencia de diferentes perspectivas?
- » Si emergen diferentes posturas o voces, ¿qué tipo de estrategias podrían facilitarlas?
- » ¿Cuáles son las huellas y construcciones discursivas que evidencian la toma de posición de profesores y estudiantes frente al tema controvertido?

## Marco conceptual

Esta investigación adoptó un marco sociocultural interdisciplinario, considerando tanto elementos propios de la historia y su aprendizaje, particularmente su concepción polifónica del hecho histórico (Burke, 2010), como del análisis dialógico del discurso (Ávila y Medina, 2012; Larraín y Medina, 2007; Medina, 2014). Se tomaron conceptos propios de la tradición dialógica bajtiniana, como los de *polifonía* (Bajtín, 2017) y *voz* (Bubnova, 2006), así como el de *género discursivo* (Bajtín, 1999), para entender la clase de historia como un espacio en el que convergen diferentes perspectivas o voces sobre temas controvertidos.

## La historia, disciplina interpretativa y polifónica

La historia como disciplina interpretativa concibe que el hecho histórico puede abordarse desde diferentes perspectivas (Belvedresi, 2020; Chapman, 2017). De acuerdo con Stradling (2003), a partir de los años setenta emergieron con mayor intensidad relatos históricos desde la perspectiva de grupos que habían recibido menor atención, como las mujeres y las minorías (Chávez-Moreno, 2021; Goody, 2021).

Esta manera de concebir la historia como una disciplina que da voz a diferentes grupos es lo que Burke (2010) denomina *historia polifónica*, concepto pertinente para esta investigación, dado su propósito de identificar la posible emergencia de diferentes voces cuando se aborda un tema controvertido en clase (Hand y Levinson, 2012; Moreno y Monteagudo, 2019), o si se tiende a presentar solo una perspectiva histórica (Chapman, 2017; Flensner, 2020; Ho *et al.*, 2017).

En ese sentido, las investigaciones sobre la alfabetización histórica señalan que una de las labores del docente en clase debe orientarse hacia la identificación y el análisis de diferentes perspectivas (Voet y Wever, 2017; Wansink *et al.*, 2019), que pueden emerger de las fuentes históricas (Hover *et al.*, 2016).

De acuerdo con lo señalado, este estudio entiende la clase de historia como un género discursivo (Bajtín, 1999) que privilegia el trabajo con fuentes, además de un espacio de interacción en el que podrían surgir diferentes perspectivas sobre un evento controvertido que podrían entrar en tensión.

### ***Género discursivo y tensión dialógica en la clase de historia***

El término *género discursivo* se entiende desde la concepción según la cual, en cada esfera social de interacción, se participa a través de prácticas discursivas que la cultura ha configurado como las más adecuadas. Cada género impone aspectos temáticos, composicionales y de estilo, a través de los cuales se buscan alcanzar propósitos sociales específicos. En cada esfera social en la que se actualizan las prácticas discursivas, el sujeto escoge, de entre las múltiples posibilidades, aquellos enunciados y formas más apropiados en función de las condiciones sociohistóricas, contextuales y del interlocutor, lo que indica la función de cada participante en la interacción (Bajtín, 1999).

Los diferentes puntos de vista que existen sobre un mismo evento son concebidos como *voces* (Bajtín, 1999; Bubnova, 2006). Cuando estas sostienen perspectivas opuestas, se está en presencia de *tensiones dialógicas* (Ávila y Medina, 2012), en las que las voces buscan promover su perspectiva y posicionarse frente a otras interpretaciones (Larraín y Medina, 2007).

De acuerdo con King (2019) y Zapata *et al.* (2019), la clase de historia es un espacio en el que surgen perspectivas controversiales que compiten, ya que en ella se estudian temas susceptibles de ser interpretados desde perspectivas que pueden ser opuestas (Voet y Wever, 2017; Wansink *et al.*, 2019).

Al considerar que el trabajo con fuentes hace un importante aporte a la alfabetización histórica (Barton, 2018; Hover *et al.*, 2016), parte del trabajo desarrollado por los docentes consistirá en apoyar a los estudiantes en identificar las perspectivas que pueden existir sobre el evento histórico, ver cómo influyen en su comprensión y hacer explícitas las tensiones que subyacen entre ellas (Britt y Aglinskas, 2002).

Además de orientar a los estudiantes para que identifiquen las perspectivas y tensiones frente a los eventos históricos, la alfabetización histórica pretende que los estudiantes desarrollen posturas frente a los eventos que estudian, lo que contribuye a que se involucren en los procesos democráticos (Wansink *et al.*, 2018). En este sentido, desde el análisis dialógico del discurso es poco lo que se conoce acerca de las estrategias y construcciones discursivas con las que estudiantes y profesores materializan su subjetividad y toman posición frente a eventos históricos en medio de interacciones discursivas.

## Metodología

Se presenta un estudio cualitativo que empleó el análisis dialógico del discurso, en adelante ADD (Ávila y Medina, 2012; Larraín y Medina, 2007; Medina, 2014), para analizar las interacciones profesor-estudiantes, haciendo uso de fuentes históricas, cuando abordaron la unidad “El quiebre de la Democracia y la Dictadura militar”, estudiada en el currículo chileno en tercer año de secundaria.

El corpus se obtuvo de tres cursos de historia compuestos por 90 personas: 87 estudiantes y 3 profesores. Dos cursos eran de colegios subvencionados y uno de un colegio particular. Se filmaron 25 clases para un total de 30 horas de grabación.

Tanto los profesores como los directivos de los colegios y los apoderados de los estudiantes firmaron un consentimiento autorizando las grabaciones en video. Los estudiantes firmaron un asentimiento informado autorizando ser filmados.

## Análisis

Las clases grabadas fueron transcritas por dos estudiantes de maestría en historia. El primero transcribió las del profesor 1, el segundo las de la profesora 2. De las ocho clases de la profesora 3, las cinco primeras fueron transcritas por el primer historiador y las cinco últimas por el segundo,

haciendo que dos de esas clases fueran transcritas por ambos. Con la información de esas dos clases, se calculó el porcentaje de acuerdo con el uso de las fuentes en clase, que fue del 79%.

La clasificación de las fuentes históricas que podrían encontrarse durante el desarrollo de las clases se hizo según la definición de Hover *et al.* (2016), que distingue entre fuentes escritas por historiadores (textos de historiadores); fuentes en video (imágenes en movimiento de la época, testimonios en video, discursos orales); fuentes documentales (cartas, discursos escritos, resultados electorales); artefactos (vestuario, objetos, pinturas); otras (tabla 1).

### ADD. Categorías para construir las voces y pesquisar las huellas discursivas

Identificadas las fuentes, se analizó si, con base en ellas, se generaban interacciones profesor-estudiantes. Cuando esto ocurría, se seleccionaban dichos fragmentos para ser analizados desde el ADD.

Este análisis, que investiga cómo se inscribe la subjetividad en el discurso, permite identificar si las interacciones tienden a ser *monológicas* (solo emerge una voz) (Ávila y Medina, 2012; Wells, 2007) o *dialógicas* (emergen diferentes voces) (Ávila y Medina, 2012; Bubnova, 2006; Wells, 2007), operacionalizando así el principio de la *polifonía* de Bajtín (2017) y de *tensión dialógica* (Ávila y Medina, 2012).

El ADD ofrece categorías conceptuales resignificadas desde un enfoque bajtiniano (Larraín y Medina, 2007) —*sujeto del enunciado, locutor y enunciadore*s— y reelaboradas a partir de la teoría de la enunciación (Ducrot, 1986; Kerbrat-Orecchioni, 1993), que pueden identificarse en los enunciados.

El *sujeto del enunciado* es el centro de referencia desde el cual se construye el enunciado. El *locutor* es a quien se le atribuye la responsabilidad material del enunciado y presenta los puntos de vista que existen sobre un tema determinado, adhiriendo o distanciándose del *enunciador*. Los *enunciadores* son las *vo*ces o *tomas de posición* que emergen en el enunciado; pueden diferir entre sí, confiriéndole al enunciado su carácter polifónico y su tensión entre las diferentes voces.

Para este trabajo, el concepto dialógico *enunciador* se asimiló al concepto histórico de *perspectiva* (Burke, 2010; Chapman, 2017), ya que ambos se refieren a puntos de vista diferentes desde los cuales se puede concebir una temática, en este caso, el golpe de Estado de 1973 en Chile.

Las *huellas discursivas* pesquisadas, a través de las cuales cada *enunciador* emergía en los enunciados, fueron:

- » Deícticos: expresiones cuyo significado emerge solo a través del contexto en el que ocurre la enunciación (Otaola, 2006).
- » Pronombres personales: personas gramaticales inscritas en el discurso (RAE, 2005).
- » Nominalizaciones: expresiones referidas a personas o entidades tratadas como tales; emergen en pronombres, sustantivos, nombres propios y expresiones nominales.
- » Subjetivemas: expresiones que remiten a juicios de valor de quien enuncia (Kerbrat-Orecchioni, 1993).
- » Modalidades: expresiones para construir la actitud y valoración del sujeto hacia lo enunciado. En este trabajo se acogieron las propuestas de Álvarez (2004) en las siguientes categorías: aléticas (indican que algo es probable o posible); deónticas (indican que algo debe hacerse, que está prohibido o para lo que debe solicitarse permiso) (Teberosky y Jarque, 2016); epistémicas (refieren a estados mentales o de construcción de conocimiento) y apreciativas (expresiones para emitir juicios de valor sobre objetos, hechos o procesos).

## Resultados

En diferentes clases fueron empleadas fuentes, pero su uso no siempre generó interacciones verbales (tabla 1).

**Tabla 1.**

*Interacción y tipos de fuentes*

Grupo n.º	Total clases /Clases con fuentes e interacción	Tipos de fuentes empleadas en clase				
		Escritas por historiadores	Videos	Documentos	Artefactos	Otras
1	8/3	7	1	2	1	2
2	9/7	0	3	1	0	6
3	8/2	0	1	2	0	0

*Fuente:* elaboración propia con base en la clasificación de fuentes históricas de Hover *et al.* (2016).

A continuación, se analizan las interacciones que caracterizaron a cada curso.

### Curso 1

Se filmaron ocho clases en las que se presentaron 13 fuentes. Solo en tres de ellas se produjeron interacciones basadas en estas fuentes. A pesar de que los textos escritos por historiadores fueron los más utilizados, no dieron lugar a interacciones.

En este grupo, las interacciones se dividieron en monológicas y dialógicas. La primera interacción se centró en una obra de arte (tabla 2); la segunda, en una imagen publicitaria (tabla 3).

**Tabla 2.**

*Interacción 1. Fuente: artefactos*

1	P: (...) Entonces Ramona Parra rescata el trabajo de Roberto Matta, de "El primer gol chileno" y hace
2	un mural en La Granja en el año 71. ¿Qué va a decir "El primer gol del pueblo chileno"? ¿a qué hará
3	referencia Matta?
4	E2: Como a las elecciones.
5	P: ¿Cuál será este primer gol?
6	E3: Cuando ganaron las elecciones.
7	P: ¿Qué elección?
8	E3: De Allende. Fue un golazo.
9	P: Fue el primer triunfo de un socialista, y el socialismo ¿a quién representaba?
10	VE: Al pueblo.
11	P: A los sectores populares ¿cierto?, a los sectores populares, a los trabajadores, campesinos, al mundo
12	popular. Entonces, este "primer gol del pueblo chileno", representa justamente, como muy bien señala,
13	al triunfo de Allende. Era un golazo, sin duda.
P: Profesor. E: Estudiante. VE: Varios estudiantes hablando. ED: Estudiante Desconocido. L: Línea de transcripción.	

Fuente: elaboración propia.

El *sujeto del enunciado* en esta interacción verbal gira en torno al significado de la obra de Roberto Matta en el contexto de Chile en la década de 1970. Se trata de una interacción monológica, ya que solo se construye una voz o perspectiva: la obra de Matta representa el triunfo de Allende. Dado que solo hay un *enunciador*, no existe tensión dialógica y los *locutores* se adhieren a esa voz.

La perspectiva se construye desde una modalidad epistémica, con preguntas planteadas por el *locutor*-profesor que apuntan a que los estudiantes identifiquen que la obra representa algo más que un gol (L2-3, "¿qué va a decir...?", "¿A qué hará referencia Matta?"). El *locutor* E2 responde empleando un adverbio para disminuir el grado de certeza de lo que dirá, seguido de un artículo indefinido en tercera persona plural que, junto al nominal, remarca lo general de su respuesta (L4, "... como a las elecciones"). La respuesta del *locutor* E3 introduce un sujeto indeterminado, mediante un verbo en tercera persona plural que utiliza el mismo artículo indefinido y el nominal usado por E2, lo que impide identificar a qué elección se están refiriendo (L6, "cuando ganaron las elecciones").

Ante las respuestas imprecisas, el profesor plantea una pregunta (L7) que lleva al estudiante a usar un nominal propio. Luego, continúa modalizando apreciativamente con un subjetivema positivo (L8, “Allende. Fue un golazo”), dejando en claro que ha logrado identificar el carácter metafórico de la obra. En ese momento, emerge explícitamente la perspectiva a la que se adhiere el *locutor* E3.

El profesor resalta lo correcto de esa interpretación a través del uso de subjetivemas adverbiales (L12-13, “(...) representa *justamente*, como *muy bien* señala, el triunfo de Allende”), y finaliza adhiriéndose a la perspectiva, empleando el mismo subjetivema de E3, seguido de otro igualmente apreciativo (L13, “Era un golazo, sin duda”).

**Tabla 3.**

*Interacción 2. Fuente: otro*

1	P: Aparece la imagen de una señora, eh, pudiente ¿cierto?, no sé si se alcanza a ver con mayor, eh (...)
2	“Los que estaban con el paro, hoy están contra el consumo popular”. Afiche de la época. Será una imagen
3	que busca, ¿qué busca? ¿Resaltar el papel de la élite o están ahí haciendo una especie de mofa a la
4	élite?, ¿qué creen ustedes? La imagen muestra a una mujer ¿cierto?, con una cacerola. (...)
5	¿qué creen ustedes que simboliza la cacerola? más allá del ruido (...)
6	E5: Que es como simbolizar que estaban perjudicando a las familias y que era una forma
7	de ellos mostrarse.
8	P: Ya... Sí. Perooo eh, claro, de alguna manera, eh, ¿sí?
9	E6: Que al mostrar las ollas vacías se mostraba que no estaban pasando un buen momento
10	en cuanto a la alimentación.
11	P: No hay comida ¿cierto? No hay comida para echar a la olla. Ahora, eh, está también estudiado
12	que la élite no se murió de hambre ah, había mercado negro y se las arreglaron,
13	de hambre no murieron por lo menos.

Fuente: elaboración propia.

En esta interacción, el *sujeto del enunciado* gira en torno a lo que representa un afiche publicitario, y emergen tres voces o perspectivas. 1) *Resalta* el papel de la élite durante las manifestaciones contra Allende. 2) *Es* una burla dirigida hacia la élite. 3) *Representa* a las familias que no tenían qué comer durante el gobierno de Allende. Las dos primeras perspectivas son planteadas por el profesor, y la tensión dialógica es mínima. La tensión aumenta entre la segunda y la tercera perspectiva, esta última planteada por los estudiantes.

La interacción inicia cuando el profesor sugiere dos perspectivas que pone en tensión empleando un disyuntivo (L3-4, “¿Resaltar el papel de la élite o están ahí haciendo una especie de mofa a la élite?”), y modaliza epistémicamente para que los estudiantes tomen posición (L3, “¿qué busca?, L4, ¿qué creen ustedes?; L5, ¿qué creen ustedes que simboliza la cacerola?).

Los *locutores* E5 y E6 plantean una perspectiva diferente: el afiche representa a las familias que, durante el gobierno de Allende, no tenían qué comer. Esta perspectiva se construye empleando un verbo en tercera persona plural que introduce un sujeto grupal desconocido, cuya acción se presenta a través de un subjetivema verbal negativo que afecta al nominal “*las familias*”, (L6, “...que *estaban perjudicando a las familias*”), quienes estarían siendo representadas por la fuente y recurren a los sartenes para visibilizarse. La construcción de esta perspectiva continúa con E6; su enunciado incorpora implícitamente el nominal al que hizo referencia E5 y lo complementa empleando una modalidad apreciativa negativa (L9-10; “... que *no estaban* (las familias) *pasando un buen momento en cuanto a la alimentación*”).

Frente a la tercera perspectiva, el *locutor*-profesor inicialmente parece adherir (L11; “*No hay comida, ¿cierto? No hay comida para echar a la olla*”); sin embargo, toma distancia y se adhiere a la segunda perspectiva que continúa construyendo, convirtiendo al nominal plural “*las familias*”, que había aparecido en los enunciados de E5 y E6, en un nominal singular: “*la élite*”, presentándolo ahora desde una modalidad apreciativa negativa (L12-13; “*La élite no se murió de hambre...*”, “...*de hambre no murieron...*”), usada para distanciarse de la tercera perspectiva y adherirse a la segunda.

## Curso 2

Se filmaron nueve clases en las que se presentaron 10 fuentes. En siete clases hubo interacciones basadas en las fuentes. Las más empleadas fueron *otras* (tabla 1).

En este grupo, fueron comunes las interacciones dialógicas y la tensión entre las perspectivas. La primera interacción giró en torno al resultado electoral que situó a Allende como presidente (tabla 4); la segunda se originó a partir de las vivencias de miembros de las familias de los estudiantes que vivieron durante el golpe de Estado (tabla 5).

**Tabla 4.**

*Interacción 3. Fuente: documentos*

1	P: (...) D. si digo que el triunfo de la Unidad Popular fue una de las causas del Golpe y te estoy dando
2	una pista que es este porcentaje de votos, ¿qué puedes entender?
3	E12: Que en las elecciones del setenta se produjo la Ley de los tres tercios.
4	P: Bien. Que hubo tres tercios. ¿Qué significa eso?
5	E12: Que Allende ganó por un porcentaje mayor pero estrecho.
6	P: Muy bien. Por lo tanto, si bien fue "mayoría" (gesto de comillas), no fue mayoría absoluta. ¿Cuál sería?
7	E1: 50 % + 1.
8	P: 50 % + 1, y tuvo 36,29 %, lo que significa que los otros dos tercios de la población no estaban con él y
9	lo más probable es que iban a empezar confrontamientos.
10	E2: Profe., no sé. Igual podría decir que no toda la gente que votó por Alessandri estaba descontenta
11	con Allende, porque Alessandri estaba al medio de los dos, o sea como Derecha e Izquierda.
12	P: Muy bien. Alessandri, siendo de la DC, estaba entre medio. Ahora bien, Allende, sabemos, radicalizó,
13	o sea, ya no solamente quiso hacer chilenización sino NACIONALIZACIÓN del cobre. Que fue mucho
14	más drástico, mucho más radical.
15	ED: ¿hay polarización?
16	P: Muy bien, creo que esa es la palabra clave "Polarización". Distintos polos, tres tercios que querían
17	cosas distintas, y como gana Allende los otros dos tercios se quedan al margen y comienzan estos
18	conflictos.
19	ED: Una guerra fría en Chile.
20	P: Una guerra fría en Chile. Bien. Entonces, triunfo de la UP, lo que ustedes dijeron, Allende es electo
21	con un 36 % de los votos, a lo que se denomina la Política de los tres tercios, no tiene la mayoría absoluta
22	y el resto de la población manifestará su descontento.

*Fuente:* elaboración propia.

El sujeto del enunciado en esta interacción verbal gira en torno a las consecuencias sociales y políticas que generó la elección de Allende. Emergieron dos voces o perspectivas: 1) los que no votaron por Allende, se le enfrentarán; 2) algunos de los que no votaron por Allende podrían estar de acuerdo con él. La primera perspectiva la apoya el *locutor*-profesora, mientras que la segunda la defiende el *locutor* E2. La tensión dialógica surge cuando E2 rechaza la perspectiva de la profesora.

La primera perspectiva comienza a construirse cuando hacen referencia al concepto de *mayoría absoluta* y continúa a través de una afirmación que evidencia la división política en la que se encontraba Chile (L8, "... los

otros dos tercios de la población no estaban con él"). Posteriormente, utilizando una expresión alética precedida de un intensificador, la perspectiva se configura completamente al afirmar que, en la sociedad chilena, presentada a través de un verbo en tercera persona plural, habrá enfrentamientos (L9, "... lo más probable es que iban a empezar confrontamientos"). A esta perspectiva se adhiere el *locutor*-profesora.

La perspectiva anterior es cuestionada por el *locutor* E2, quien utiliza una expresión epistémica de duda (L10, "Profe, no sé") y propone otra: algunos de los que no votaron por Allende podrían estar de acuerdo con él. Esta perspectiva se construye modalizando aléticamente con un verbo condicional (L10, "igual se podría decir..."), planteando otra interpretación según la cual algunos de los votantes de Alessandri podrían no tener diferencias con Allende (L10-11).

El *locutor*-profesora emplea un subjetivema para calificar positivamente la intervención de E2 (L12), pero sin adherir a esa voz. Más adelante retoma la primera perspectiva empleando un nominal plural, al que le atribuye intenciones diferentes a las de Allende, que genera conflictos en la sociedad chilena (L16-18, "Distintos polos, tres tercios que querían cosas distintas, y como gana Allende los otros dos tercios se quedan al margen y comienzan estos conflictos"). Luego, modaliza apreciativamente de forma negativa la elección de Allende para recalcar la primera perspectiva, a la que el *locutor*-profesora adhiere (L20-22).

**Tabla 5.**

*Interacción 4. Fuente: otras*

1	P: En su familia, ¿en algún momento se ha hablado del golpe del 73? (...)
2	E17: Cuando hablan de eso, mi papá y mi mamá se ponen a pelear.
3	P: ¿Por qué?, a ver se pone interesante. Polos opuestos, polarización (Risas). ¿Algún argumento que
4	entregue alguno de los dos?
5	E17: Bueno, mi papá no estaba aquí en Chile para el golpe.
6	P: Ya, perfecto. ¿Y tu mamá lo vivió acá?
7	E17: Sí. Mi mamá dijo que estaba todo desordenado y que al llegar, puso un orden en Chile.
8	P: Es interesante porque, obviamente, tu papá habla desde una visión un poquito más lejana, pero no
9	por eso es ilegítimo (...).
10	E19: Lo que me contaba mi abuela era como una mezcla de las dos partes. Decía que sufrieron mucho,
11	mucho, pero a la vez había más orden en el país. El tema de la delincuencia, decía.
12	P: A ver este concepto "Orden" (gesto de comillas) ¿cierto?, que también va a ser interpretativo. Porque

13	en Dictadura "Orden" (gesto de comillas), se estableció un toque de queda que se estipulaba que era
14	orden, aunque otra persona pueda decir que eso no es orden.
15	E19: Decía que no había la delincuencia.
16	P: El tema de la delincuencia obviamente pesa, porque tiene una connotación válida que quizás, pueda
17	ser para ti válida. A. y continuamos.
18	E7: En mi casa, mi abuelo es como una opinión más pacífica. La Dictadura, como dicen muchas
19	personas, es una cuestión de orden, pero yo no encuentro que el orden se manifieste en violencia hacia
20	las personas, violándose los DD. HH. que tenían esas personas, que no podían salir ni a la calle. ¿Por
21	qué no había delincuencia?, porque la gente no salía a la calle y si salían los mataban, entonces eso no
22	es orden.
23	P: Muy bien. ¿Te das cuenta que entonces, por ejemplo, la argumentación que tiene G. de sus familiares
24	y en la que entregas tú, existe la palabra "orden"? (gesto de comillas), pero para algunos es positivo
25	porque el "orden" (gesto de comillas) significó estar con el toque de queda, en un horario específico;
26	¡pero ojo!, ¿"orden" (gesto de comillas) significa violentar a una persona?, eso lo podemos cuestionar.

Fuente: elaboración propia.

El *sujeto del enunciado* en esta interacción se construye alrededor de las experiencias que los familiares de los estudiantes tienen acerca del golpe de Estado. En la interacción emergen dos voces o perspectivas entre las que ocurre una tensión dialógica: 1) el golpe de Estado puso orden en Chile; 2) no se puede hablar de orden cuando los DD. HH. fueron violados. A la primera adhieren los *locutores* mamá de E17 y abuela de E19; a la segunda adhiere el *locutor* E7.

La primera *perspectiva* se configura a través de verbos en tercera persona singular y algunos en plural (L7, "Mi mamá dijo ..."; L10, "Decía que sufrieron mucho; L11, "El tema de la delincuencia, decía"; L15, "Decía que no había delincuencia"), empleados por los hablantes para distanciarse del enunciado, haciendo recaer la responsabilidad de su contenido en otros (la mamá, la abuela), quienes son realmente los *locutores*. Estos enunciadorees se configuran empleando subjetivemas apreciativos positivos atribuidos al golpe de Estado (L7, "puso un orden en Chile"; L11, "había más orden en el país"). A esta perspectiva adhieren los *locutores*-mamá de E17 y abuela de E19.

La tensión dialógica empieza a ser instalada por el *locutor*-profesora cuando afirma que podría haber otra interpretación del toque de queda como *orden*. Se construye multimodalmente con gestos y, a nivel verbal,

emerge cuando modaliza aléticamente empleando un adversativo que involucra a un nominal indefinido, que podría tener otra interpretación (L14, “... *aunque otra persona pueda decir que eso no es orden*”).

La segunda perspectiva —no se puede hablar de orden cuando los derechos humanos fueron violados—, es construida plenamente por el *locutor* E7. Emplea un adverbio y la tercera persona plural para aludir a quienes sostienen la primera perspectiva (L18-19, “La Dictadura, *como dicen muchas personas*, es una cuestión de orden...”), e inmediatamente usa un adversativo para distanciarse de esa voz. Luego, modaliza apreciativamente empleando el pronombre “yo”, inscribiendo así su postura en primera persona (L19-20, “*pero yo no encuentro que el orden se manifieste en violencia hacia las personas, violándose los DD. HH.*”). Este *locutor* anticipa una pregunta que podrían hacérsela los *locutores* planteados por E17 o E19, y la responde empleando una conjunción causal usada para contraargumentar (L20-22, “*¿Por qué no había delincuencia?, porque la gente no salía a la calle y si salían los mataban, entonces eso no es orden*”). A esta segunda perspectiva adhiere E7.

El *locutor*-profesora, enunciando desde una modalidad epistémica (L23, “*¿Te das cuenta ...?*”; L26, “*eso lo podemos cuestionar*”), explicita la tensión dialógica entre las perspectivas (L23-26, “*la argumentación que tiene G. de sus familiares y en la que entregas tú ... para algunos es positivo ... ¡pero ojo! ¿orden significa violentar a una persona?*”).

### Curso 3

De las ocho clases filmadas, en dos hubo interacciones verbales alrededor de las fuentes; las más empleadas fueron los documentos (tabla 1). Ambas interacciones fueron monológicas, por lo que solo se presenta el análisis de una de ellas; la que giró alrededor de los resultados del plebiscito de 1988 que devolvió la democracia a Chile (tabla 6).

**Tabla 6.**

*Interacción 5. Fuente: documentos*

1	P: ¿Porcentaje de votación?
2	E1: 97 %.
3	P: 97%. Igualito que hoy día.
4	VE: (Risas).
5	P: (...) Ese 97 % de personas que votó, ¿qué porcentaje votó por el sí?
6	E2: 43 %.
7	P: ¿Por el no?
8	E2: 57 %.

9	P: Quiero que me analicen esa cifra, decirme ¿qué significa?, ¿qué podemos extraer como información de
10	esos números?
11	E8: Que la opinión estaba súper dividida y no se ve como la gran mayoría en la votación.
12	P: Sí, tenemos que decir que claramente ganó el no, eso está sin discusión. Efectivamente la mayoría
13	absoluta 50 % + 1, la ganó la opción no. Pero como bien dice S. casi la mitad de la población apoyaba a
14	la dictadura y al gobierno de Pinochet, y eso no lo podemos desconocer tampoco (...). Es muy importante
15	que analicemos las cifras y veamos que efectivamente no podemos decir que Chile estaba así
16	absolutamente... 10 % votó que sí, ¿no? Este país todavía presenta una división, pero claramente casi 2/3
17	de la población apoya la opción no.

Fuente: elaboración propia.

El  *sujeto del enunciado*  en esta interacción giró en torno al significado de los resultados del plebiscito. En ella, emergió solo una voz o perspectiva: al terminar la dictadura, Chile continuaba polarizado. A esta  *perspectiva*  adhieren el  *locutor*  E8 y el  *locutor-profesora* .

Esa perspectiva es construida desde una modalidad apreciativa, con subjetivemas que resaltan la polarización de la sociedad (L11, “Que la opinión estaba  *súper dividida*  y  *no se ve*  como  *la gran mayoría*  en la votación”). Las huellas discursivas empleadas para argumentar a favor de cada uno de los extremos políticos son semejantes: verbos deónticos en primera persona plural, que generan la sensación de acuerdo entre todos los participantes, y subjetivemas adverbiales. Estas estrategias aparecen en la argumentación tanto de quienes votaron “no” (L12-13, “ *tenemos*  que decir que  *claramente*  ganó el no, eso está sin discusión.  *Efectivamente*  la mayoría absoluta 50 %+1, la ganó la opción no”; L16-17, “Este país  *todavía*  presenta una división, pero  *claramente*  casi 2/3 de la población apoya la opción del no”), como de los que votaron “sí” (L14-16, ... eso —43 % apoyando la dictadura—  *no lo podemos*  desconocer tampoco (...). Es muy importante que  *analicemos*  las cifras y  *veamos*  que  *efectivamente no podemos*  decir que Chile estaba así  *absolutamente...10 %*  votó que sí, no”). A esta perspectiva adhieren los  *locutores*  E8 y la profesora.

## Conclusiones

Este trabajo buscó establecer si el abordaje de un tema controvertido en clase de historia favorecía o no la emergencia y el análisis de diferentes perspectivas para su comprensión, las estrategias empleadas para lograrlo

e identificar las huellas discursivas que estudiantes y profesores emplearon para tomar posición frente al mismo. A continuación, se responde a las preguntas de investigación.

## ¿Perspectivas monológicas o dialógicas? Estrategias

Este estudio encontró que hubo algunas interacciones de tipo monológicas (interacciones 1 y 5), y otras dialógicas (interacciones 2, 3 y 4). Como todas ocurrieron en el contexto de un tema controvertido como lo es el golpe de Estado en Chile de 1973, no es posible afirmar, como lo manifiestan algunos autores (Hand y Levinson, 2012; Moreno y Monteagudo, 2019), que al trabajar con asuntos controvertidos necesariamente emergerán diferentes voces o perspectivas. Para que ello ocurra, el profesor cumple un papel central. Esta investigación identificó tres estrategias de enseñanza empleadas para lograr que emergieran diferentes voces en el aula. Estas fueron:

*Explicitar las perspectivas:* consistió en presentar directamente posibles perspectivas. En la interacción dos, cuando el profesor presenta la fuente, plantea desde el inicio dos interpretaciones —el afiche resalta el papel de la élite durante las manifestaciones en contra de Allende; el afiche se burla de la élite—. Si bien esta estrategia aseguró la presencia de más de una perspectiva, no implicó que cada una fuese examinada, algo necesario para fomentar la alfabetización histórica (Britt y Aglinskias, 2002).

*Insinuar las perspectivas:* el profesor sugiere que puede existir otra posible interpretación. Ocurrió en la interacción 4, cuando la profesora dejó entrever otra manera de entender el toque de queda como *orden*, dando así la oportunidad para que una estudiante (E7) elaborara otra interpretación: toque de queda como *miedo*.

*Desestimar alguna perspectiva y desarrollar la propia:* consiste en disentir de las perspectivas planteadas por el profesor y que el estudiante plantee una diferente. Para que esto ocurra, el profesor ha convertido su clase en un espacio respetuoso de las opiniones expresadas, al punto de que los alumnos sienten que pueden distanciarse de lo manifestado por el docente. En la interacción 2, los estudiantes desestimaron las perspectivas propuestas por el profesor y plantearon otra: el afiche representa a las familias chilenas que no tenían qué comer. También ocurrió en la interacción 3, cuando la estudiante se distanció de la perspectiva desarrollada por la profesora: “*Profe, no sé. Igual se podría decir que...*”.

Para evitar que surgieran diferentes voces y posicionar solo una perspectiva monológica, las estrategias empleadas por los profesores fueron:

*Respalda la perspectiva:* consistió en adherir a una perspectiva sin desarrollar otras. En la interacción 5, cuando E8 planteó cómo debían interpretarse los resultados del plebiscito de 1988, inmediatamente la profesora argumentó solo en favor de ella sin considerar otras posibles voces.

*Reducir la incertidumbre*: implica co-construir con el estudiante la perspectiva, de modo que pase de ser genérica a precisarse, para luego adherir a ella. En la interacción 1, el profesor les planteó a sus estudiantes algunas preguntas (“¿cuál será este primer gol?”, “¿qué elección?”), que los llevaron a precisar su respuesta y una vez construida la perspectiva, el profesor adhirió a ella.

Los resultados de este trabajo apoyan lo planteado por Chiaro y Leitão (2005), pues se encontró que los procesos de discusión de diferentes perspectivas que ocurrieron en clase fueron posibilitados en buena parte por los docentes. También se encontró evidencia que apoya los planteamientos de Britt y Anglikas (2002), en el sentido de que son los docentes quienes ayudan a los estudiantes a identificar y explicitar las perspectivas alrededor de las fuentes, porque no es algo que ocurra espontáneamente.

Sin embargo, los alumnos no siempre requirieron ese apoyo explícito del docente para promover otras perspectivas. El análisis evidenció que aquellos tomaban la iniciativa de construir sus propias perspectivas, desafiando incluso las del profesor (interacción 2 e interacción 4), lo que puede interpretarse como evidencia de pensamiento crítico sobre temáticas históricas (Hover *et al.*, 2016; Wansink *et al.*, 2018). Consideramos que esta característica solo fue posible porque los docentes convirtieron sus aulas en verdaderos espacios sociales de interacción (Bajtín, 1999), es decir, lugares que permiten convocar diferentes voces (Bubnova, 2006; Peters y Johannesen, 2020), frente a los eventos históricos.

## Huellas discursivas y toma de posición

Al igual que los trabajos de Meléndez y Escobar (2018) y de Wansink *et al.* (2018), este encontró que algunos docentes tomaban posición frente al hecho controvertido. Dentro de las construcciones y huellas discursivas empleadas para mostrar su postura estuvieron el empleo de subjetivemas, para mostrarse a favor de la elección de Allende —“Era un golazo, sin duda”—, o para evidenciar su desacuerdo con otra perspectiva, como la que manifestaba que todas las familias habían padecido hambre durante el gobierno de Allende —“de hambre no murieron *por lo menos*”—. También fue común el uso de recursos multimodales apreciativos, como los gestos, para expresar que se quería dar otro sentido a los términos empleados —orden, mayoría, acompañados con gestos de comillas—. Otra construcción discursiva fue el uso de verbos, conjugados en la primera persona del plural, para generar la sensación de que todos los participantes estaban de acuerdo con las perspectivas que los docentes estaban proponiendo —“sabemos”, “podemos”, “tenemos”, “analicemos”, “veamos”—.

Esta investigación abordó un punto menos trabajado en la literatura: las construcciones discursivas que, al analizar las huellas lingüísticas empleadas por los estudiantes frente a eventos controvertidos, evidencian posicionamiento o distanciamiento.

Para distanciarse de una perspectiva determinada, los estudiantes utilizaron construcciones discursivas con verbos en tercera persona que señalaban a otro *locutor* como el responsable material del enunciado —“Mi mamá *dijo*”, “(mi abuela) *decía* que *sufrieron* mucho”, “(mi abuela) *decía* que no había delincuencia”—.

Aunque este trabajo no abordó el tema de la construcción de memorias alternativas en las aulas chilenas frente a la historia reciente de violación de DD. HH. durante la dictadura, como lo han hecho otros investigadores (Oteíza, 2017; Oteíza *et al.*, 2015), es probable que sirva para complementar las investigaciones realizadas sobre este tema, ya que esta investigación encontró que, frente a algunas interpretaciones hegemónicas o que intentaban ser impuestas por los profesores, algunos estudiantes tomaron posición y desarrollaron interpretaciones alternativas. Las huellas discursivas utilizadas para construir estos posicionamientos fueron diversas:

- » El uso de la primera persona singular implícita, complementada con verbos condicionales —“Profe, *no sé*. Igual *se podría decir que...*”—, utilizados para cuestionar la interpretación de la docente de que todos los votantes de Alessandri estaban en contra de Allende.
- » El uso de la primera persona singular junto con adverbios de negación, como “yo no encuentro que el orden se manifieste en violencia hacia las personas,” se utilizó para expresar la opinión de que el toque de queda generaba miedo en lugar de mantener el orden, una perspectiva alternativa construida por la estudiante, en contraposición a la perspectiva hegemónica.
- » El uso de un subjetivema apreciativo, como “Fue un golazo,” mediante el cual un estudiante evaluó positivamente la elección de Allende, en contraste con otras interpretaciones que la consideran un hecho negativo.

A partir de estas huellas lingüísticas, los estudiantes incorporaron su subjetividad en su discurso, tomaron posición y confrontaron otras perspectivas, generando *tensión dialógica* (Ávila y Medina, 2012).

En los estudios sobre interacciones en el aula en Chile, generalmente se observa que los estudiantes participan poco y suelen ser receptores del discurso del docente (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). Sin embargo, esta investigación permitió demostrar que, cuando se promueven interacciones flexibles, diversidad de perspectivas y confianza en la comunicación en el aula, los estudiantes pueden posicionarse ante temas

controvertidos, incorporando su subjetividad en los discursos. Estos resultados sugieren la posibilidad de desarrollar una agenda de investigación más amplia para identificar las condiciones comunicativas y educativas que facilitan la participación autónoma de las y los estudiantes y su capacidad de posicionarse frente a temas controvertidos.

Al respecto, consideramos necesario incluir, en el foco de un programa investigativo semejante, la figura del docente como un agente fundamental en el proceso de fomentar la toma de posición de los estudiantes y promover una mayor dialogicidad en la enseñanza de temas controvertidos. Se trataría de un programa investigativo de intervención en el aula y de formación a lo largo de la vida que permita a las y los docentes promover la emergencia de diferentes perspectivas en clase. Este habría de fundamentarse en un enfoque metodológico dialógico, que aplique el principio de alteridad y reconozca a los estudiantes como interlocutores válidos con sus propias perspectivas. Esto permitiría identificar las diversas voces que circulan en torno a eventos controvertidos en los diferentes espacios de interacción y promover la reflexión del agente educativo sobre su práctica, considerando el escenario como un lugar en el que los sujetos que interactúan deben ser reconocidos en su otredad, un principio fundamental de un enfoque dialógico.

## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Estudio de las interacciones pedagógicas dentro del aula*. [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Estudio\\_de\\_las\\_interacciones\\_pedagogicas\\_FINAL.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Estudio_de_las_interacciones_pedagogicas_FINAL.pdf)
- Álvarez, G. (2004). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Universidad de Concepción.
- Ávila, N. y Medina, L. (2012). El análisis dialógico del discurso (ADD) y la teoría de la enunciación: descubriendo la tensión dialógica en los discursos de profesores secundarios chilenos. *Estudios de Psicología*, 33(2), 231-247. <https://doi.org/10.1174/021093912800676466>
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bajtín, M. (2017). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.
- Barton, K. (2018). Historical Sources in the Classroom: Purpose and Use. HSE Online. *Research and Practice in Humanities and Social Studies Education*, 7(2), 1-11. <https://iu.tind.io/record/1853>
- Belvedresi, R. (2020). Há uma objetividade específica para a história? *História da Historiografia: International. Journal of Theory and History of Historiography*, 13(34), 201-229. <https://doi.org/10.15848/hh.v13i34.1664>

- Britt, M. y Aglinskas, C. (2002). Improving Students' Ability to Identify and Use Source Information. *Cognition and Instruction*, 20(4), 485-522. [https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2004\\_2](https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2004_2)
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta Poética*, 27(1), 97-114. <http://dx.doi.org/10.19130/iifl.ap.2006.1.191>
- Burke, P. (2010). Cultural History as Polyphonic History. *Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 186(743), 479-486. <https://doi.org/10.3989/arbor.2010.743n1212>
- Coffin, C. (2004). Learning to Write History: The Role of Causality. *Written Communication*, 21, 261-289. <https://doi.org/10.1177/0741088304265476>
- Chapman, A. (2017). Historical Interpretations. En I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 96-109). Routledge.
- Chávez-Moreno, L. (2021). U. S. Empire and an Immigrant's Counternarrative: Conceptualizing Imperial Privilege. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 209-222. [doi.org/10.1177/0022487120919928](https://doi.org/10.1177/0022487120919928)
- Chiaro, S. de. y Leitão, S. (2005). O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 350-357. <https://www.scielo.br/j/prc/a/3W8PSk5ykmwWB-q33pzRkkGw/?format=pdf&lang=pt>
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho: polifonía de la enunciación*. Paidós.
- Flensner, K. (2020). Dealing with and Teaching Controversial Issues. Teachers' Pedagogical Approaches to Controversial Issues in Religious Education and Social Studies. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.8347>
- Goody, J. (2021). *El robo de la historia*. Akal.
- Hand, M. y Levinson, R. (2012). Discussing Controversial Issues in the Classroom. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 614-629. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x>
- Ho, L., McAvoy, P., Hess, D. y Gibbs, B. (2017). Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies. A Review of the Research. En M. McGlin y C. Mason (eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 321-335). Wiley Blackwell.
- Hover, S. van., Hicks, D. y Dack, H. (2016). From Source to Evidence? Teachers' Use of Historical Sources in Their Classrooms. *The Social Studies*, 107(6), 209-217. <https://doi.org/10.1080/00377996.2016.1214903>
- Huddleston, T. y Kerr, D. (2017). *Managing Controversy Developing a Strategy for Handling Controversy and Teaching Controversial Issues in Schools a Self-reflection Tool for School Leaders and Senior Managers*. Council of Europe. <https://theewc.org/resources/managing-controversy/>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1993). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Edicial.

- King, L. (2019). Interpreting Black History: Toward a Black History Framework for Teacher Education. *Urban Education*, 54(3), 368-396. <https://doi.org/10.1177/0042085918756716>
- Larraín, A. y Medina, L. (2007). Análisis de la enunciación: Distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso. *Estudios de Psicología*, 28(3), 283-301. <https://doi.org/10.1174/021093907782506443>
- Manghi, D. (2013). Géneros en la enseñanza escolar: configuraciones de significado en clases de historia y biología desde una perspectiva multimodal. *Signos*, 46(82), 236-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000200004>
- Manghi, D. y Badillo, C. (2015). Modos semióticos en el discurso pedagógico de Historia: potencial semiótico para la mediación en el aula escolar. *Íkala*, 20(2), 157-172. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n2a02>
- Medina, L. (2014). El análisis dialógico del discurso: analizar el discurso sin olvidar el discurso. En M. Canales (ed.), *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa* (pp. 295-317). LOM y FACSO.
- Meléndez, J. y Escobar, C. (2018). Conciencia histórica y formación inicial de docente. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 20-34. [doi.org/10.17398/2531-0968.03.20](https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.20)
- Moreno, J. y Monteagudo, J. (2019). Temas controvertidos en el aula. Enseñar Historia en la era de la posverdad. En J. Moreno y J. Monteagudo (eds.), *Temas controvertidos en el aula. Enseñar Historia en la era de la posverdad* (pp. 9-14). Universidad de Murcia. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/LIBRO%20CONGRESO.pdf>
- Otaola, C. (2006). *Análisis lingüístico del discurso. La lingüística enunciativa*. Ediciones académicas.
- Oteiza, T. (2017). Educación pública en Chile y prácticas de la memoria: análisis social-ideológico del discurso e interacción en clases de historia. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 3, 144-174. <https://doi.org/10.26512/les.v18i3.7441>
- Oteiza, T., Henríquez, R. y Pinuer, C. (2015). History Classroom Interactions and the Transmission of the Recent Memory of Human Rights Violations in Chile. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 7(2), 44-67. <https://doi.org/10.3167/jemms.2015.070204>
- Peters, R. y Johannesen, H. (2020). What is Actually True? Approaches to Teaching Conspiracy Theories and Alternative Narratives in History Lessons. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 1-26. <https://doi.org/10.5617/adno.8377>
- RAE (2005). *Pronombres personales*. <http://lema.rae.es/dpd/?id=OxUyl-6vWTD6PshZHZN>

- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/1680493c9e>
- Teberosky, A. y Jarque, M. (2016). Evidencialidad y modalidad epistémica. *Laboratório de Educação*. [http://espacodeleitura.labedu.org.br/wp-content/uploads/2017/03/cabritinhas\\_guia\\_ES.pdf](http://espacodeleitura.labedu.org.br/wp-content/uploads/2017/03/cabritinhas_guia_ES.pdf)
- Voet, M. y Wever, B. (2017). History Teachers' Knowledge of Inquiry Methods: An Analysis of Cognitive Processes Used During a Historical Inquiry. *Journal of Teacher Education*, 68(3), 312-329. <https://doi.org/10.1177/0022487117697637>
- Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I. y Wubbels, T. (2018). Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495-527. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439>
- Wansink, B., Patist, J., Zuiker, I., Savenije, G. y Janssenswillen, P. (2019). Confronting Conflicts: History Teachers' Reactions to Spontaneous Controversial Remarks. *Teaching History*, 175, 68-75. <https://www.history.org.uk/publications/resource/9609/confronting-conflicts-history-teachers-reactions>
- Wells, G. (2007). Semiotic Mediation, Dialogue and the Construction of Knowledge. *Human Development*, 50, 244-274. <https://doi.org/10.1159/000106414>
- Zapata, A., King, C., King, L. y Kleekamp, M. (2019). Thinking with Race-Conscious Perspectives: Critically Selecting Children's Picture Books Depicting Slavery. *Multicultural Perspectives*, 21(1), 25-32. <https://doi.org/10.1080/15210960.2019.1573063>



# Valoración de la tutoría por parte del alumnado universitario

Assessment of Tutoring by University Students

Avaliação da tutoria pelos estudantes universitários

**Francisco Javier Pérez-Cusó\*** 

**Natalia González-Morga\*\*** 

**Cristina González-Lorente\*\*\*** 

**Pilar Martínez-Clares\*\*\*\*** 

---

Para citar este artículo: Pérez-Cusó, F. J., González-Morga, N., González-Lorente, C. y Martínez-Clares, P. (2024). Valoración de la tutoría por parte del alumnado universitario. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 99-120. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16615>

---



Recibido: 17/05/22  
Evaluado: 12/12/2022

---

\* Titular de Universidad, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España. javierperezcuso@um.es

\*\* Profesora Contratada Doctora, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España. natalia.gonzalez@um.es

\*\*\* Profesora Ayudante Doctora, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España. c.gonzalezlorente@um.es

\*\*\*\* Catedrática de Universidad, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España. pmclares@um.es

## Resumen

En un contexto socioeconómico cambiante se reclama una enseñanza superior personalizada y permanente que sea adecuada a los nuevos perfiles profesionales versátiles y a la sociedad digital que evoluciona continuamente e invita a repensar qué, cómo, dónde y cuándo aprender. En este marco, la tutoría universitaria se convierte en un proceso imprescindible para acompañar a los estudiantes que enfrentarán el futuro incierto, con el fin de dotarles de recursos para su óptimo desarrollo. Con esto en mente, este artículo plantea como objetivo conocer cómo los estudiantes utilizan y valoran la tutoría en su formación universitaria, a través de un diseño metodológico descriptivo tipo encuesta, que se aplica a 625 estudiantes de los cuatro títulos de grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Los análisis realizados muestran un pobre desarrollo de la tutoría universitaria, aún más concentrada en los aspectos académicos que en el desarrollo personal o profesional. Por lo tanto, el artículo señala algunas áreas de mejora de la tutoría, entre ellas, la importancia de informar mejor al alumnado sobre esta o de las herramientas tecnológicas para fortalecer la relación tutorial.

## Palabras clave

enseñanza superior; tutoría; orientación profesional; orientación académica; orientación pedagógica

## Keywords

higher education; tutoring; vocational guidance; educational guidance; counselling

## Abstract

In a changing socioeconomic context, personalized and permanent higher education is demanded to suit new versatile professional profiles and a continually evolving digital society that forces us to rethink what, how, where, and when to learn. In this scenario, university tutoring becomes an essential process to accompany students in this uncertain future, providing them with resources for their optimal development. In this way, this study aims to know how students use and value tutoring in their university education, through a methodological descriptive design with a survey applied to 625 students from the four degrees in the Faculty of Education at the University of Murcia. Results. Thus, the analyses conducted reveal a limited development of university tutoring, which is more focused on academic aspects rather than on personal or professional development. Therefore, the article highlights some areas of improvement in tutoring, such as the importance of providing better information to students about tutoring or the significance of technological tools to strengthen the tutor-student relationship.

## Resumo

Em um contexto socioeconómico em constante mudança, exige-se um ensino superior personalizado e contínuo, adequado aos novos perfis profissionais versáteis e a uma sociedade digital que evolui continuamente, a qual nos obriga a repensar o que, como, onde e quando aprender, onde a tutoria universitária torna-se um processo essencial para acompanhar os alunos neste futuro incerto, com o intuito de fornecer recursos para o seu desenvolvimento ideal. Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo conhecer como os alunos usam e valorizam a tutoria em sua formação universitária, através de um design metodológico descriptivo tipo enquete, que é aplicado a 625 alunos dos quatro cursos de graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Múrcia. Assim, as análises realizadas mostram um fraco desenvolvimento da tutoria universitária, que ainda está mais voltada para os aspectos académicos do que para o desenvolvimento pessoal ou profissional. Portanto, o artigo aponta algumas áreas de melhoria da tutoria, como a importância de informar melhor os alunos sobre esta ou a importância de ferramentas tecnológicas para fortalecer o relacionamento tutorial.

## Palavras-chave

ensino superior; tutoria universitária; orientação profissional; orientação académica; orientação pessoal

## Introducción

El contexto universitario español ha atravesado en las últimas décadas importantes modificaciones, no solo estructurales y curriculares, sino también de desarrollo de la carrera docente con nuevos criterios en la contratación del profesorado (modelo de acreditaciones, contratación de profesorado temporal, etc.) e incluso en la propia estructura institucional, con el incremento de instituciones privadas y del modelo de universidades a distancia.

A pesar de estas reformas, algunos datos del sistema universitario español continúan siendo preocupantes, con tasas de abandono de estudios de grado del 33,2 % y un cambio entre titulaciones una vez iniciado el curso que se sitúa en el 12 % (Ministerio de Universidades, 2021). Además, coexisten problemas de inserción laboral de los egresados universitarios con tasas de desempleo en torno al 8 % (Instituto Nacional de Estadística, 2019) y otros problemas afines como el elevado nivel de sobre cualificación con el que acceden los recién egresados a su primer puesto de trabajo, situado entre el 34,6 % y el 36,8 % (González y Miles, 2021).

Más allá de estas realidades y datos que, sin duda, ocupan y dirigen gran parte de las propuestas de mejora en el sistema universitario, la educación superior ha de abordar de modo urgente y en paralelo las necesidades que provienen de la digitalización de la sociedad, acuciadas y precipitadas por el nuevo escenario que se desdibuja tras la pandemia provocada por el COVID-19. El teletrabajo y la flexibilización de los procesos de enseñanza a través de la red se han convertido en la nueva normalidad en los últimos dos años (Rastrollo, 2021; Sánchez y Carrasco, 2022). Según los informes de Deloitte (2019 y 2021), la tecnología móvil de quinta generación (5G) permite un incremento sustancial de la velocidad de transmisión y cantidad de datos, lo que está afectando ya no solo al consumo de datos de las personas, sino de modo especial a la industria y a una parte importante de sus procesos. Todo ello, sin olvidar el desarrollo de la inteligencia artificial, muy relacionada con el desarrollo e impacto de los asistentes virtuales con reconocimiento de voz, así como los avances en las tecnologías de realidad extendida o el incremento y generalización del uso de los servicios en la nube.

Estos desarrollos vertiginosos ponen de relieve algunos de los problemas de nuestra sociedad para hacer frente a estas nuevas realidades. Dans (2019) realiza una importante crítica a nuestras capacidades como sociedad para analizar de modo crítico la cantidad masiva de información que nos llega desde Internet. Este autor señala la importancia y responsabilidad que tienen las propias empresas proveedoras (Facebook, YouTube, Google, etc.) para generar algoritmos capaces de detectar las conocidas

como *fake news*, que tanto impacto están teniendo en todos los ámbitos y contextos, incluido el educativo. Además, es necesario que, desde la educación y, especialmente, desde la educación superior, se desarrolle la competencia que permita discernir entre las grandes cantidades de datos que día a día se reciben de manera casi automática (Cuesta y Espitia, 2020), y que, si cabe, se ha incrementado aún más con la tecnología 5G y los espacios virtuales generados como consecuencia del covid-19.

Como consecuencia de este nuevo escenario que traspasa toda barrera espacio-temporal, cada vez se demanda un mayor número de trabajadores con altos niveles de cualificación, profundizando en la brecha entre trabajadores cualificados y no cualificados, y la de aquellos trabajadores que son capaces de manejar y aprovechar el potencial de estas tecnologías. Por estas razones, la formación de los futuros egresados debe tener en cuenta los nuevos requerimientos, modos de trabajo y competencias que se van a requerir en lo que Delgado (2018) denomina “sociedad hiperdigital”. Con relación a qué papel debe tomar la educación, Besseyre (2019) señala que esta digitalización obliga a repensar la educación en torno a tres elementos clave: cómo aprender, qué aprender y dónde y cuándo aprender. En la educación superior, el abordaje de estos tres elementos pone en juego la necesidad e importancia de nuevos procesos y estrategias formativas, y especialmente en los procesos de tutoría, orientación y acompañamiento integral del estudiante a lo largo de la formación universitaria.

Con relación al *cómo aprender*, destaca la importancia de cambiar las estrategias de trabajo en el aula, pasando de métodos centrados en el discurso del profesorado y la transmisión de información del profesor al estudiante hacia estrategias con un carácter más reflexivo y participativo. El empleo de estas estrategias no solo obliga a cambiar el modo en que el estudiante aprende, con un papel más complejo, activo y responsable, sino que el profesorado también debe modificar su función para dar un giro hacia el acompañamiento, seguimiento y atención individualizada del trabajo y el aprendizaje de cada estudiante. Este planteamiento sobre el cómo se aprende necesita de una tutoría entendida como proceso que deje de estar enfocada principalmente hacia la solución de dudas y preparación de exámenes, para centrarse más en los procesos de trabajo y aprendizaje en los que los estudiantes están inmersos, entendida como un proceso de acompañamiento antes, durante y después de la educación superior. Laudo *et al.* (2016) muestran la compatibilidad en la aparente paradoja entre la concepción de enseñar y aprender en la universidad como acompañamiento con la idea de libertad y soledad en el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no se realiza en un momento puntual sino como un proceso que se alarga y exige la relación entre profesor y estudiante. Así, dichos autores señalan que el buen profesor puede reconocer las diferencias entre sus estudiantes, acompañando de modo diferenciado a

cada uno de ellos en su proceso de aprendizaje, en cuyo proceso se hace esencial la confianza entre profesores y estudiantes (Vilafranca *et al.*, 2016). Sin embargo, esta confianza no surge de un modo natural ni puede crearse de cualquier modo, lo que plantea diferentes cuestiones relacionadas con la figura del tutor: cómo mejorar su competencia de relación, bajo qué criterios se realizan las asignaciones de tutor a un estudiante o grupo, o qué ocurre cuando la relación tutor-estudiante se enrarece o deteriora.

Los cambios relacionados con *qué aprender* en la educación superior están directamente vinculados con los contenidos y competencias que deben abordarse en la sociedad de la información. Según Besseyre (2019), existen dos razones por las que se deben replantear las competencias y contenidos de aprendizaje: por un lado, el aprendizaje debe permitir la adquisición y desarrollo de las competencias que serán necesarias en la era digital, y por otro lado, la tecnología también facilitará el aprendizaje de conceptos y conocimientos que, hasta el momento, podían ser muy complejos. La aparición de la realidad aumentada y otras tecnologías aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje hace que su adquisición sea mucho más accesible para los estudiantes.

En este sentido, la formación no debe preocuparse tanto por comprender la tecnología o lo que esta puede hacer, sino especialmente por centrarse en los procesos que son intrínsecamente humanos (Aoun, 2018). Esto plantea desafíos complejos para la enseñanza universitaria, ya que muchas de estas nuevas competencias son transversales a varias asignaturas e incluso disciplinas, y no se pueden abordar únicamente desde una materia. Además, el uso de tecnologías en el aprendizaje universitario requiere un cierto nivel de coordinación docente al que no estamos acostumbrados.

Finalmente, en lo que respecta a *dónde y cuándo aprender*, queda claro que la era digital ha aumentado la necesidad del aprendizaje ubicuo a lo largo de la vida. Es posible aprender en cualquier momento, lo que hace necesario incorporar la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida. La educación superior debe adaptarse a estas realidades, lo que implica reaccionar en varios sentidos:

- Adaptar la formación universitaria a diferentes perfiles de edad, no solo al estudiante universitario clásico que proviene de bachillerato, sino también a estudiantes que ingresan a la universidad después de un período de experiencia laboral, estudiantes que combinan los estudios con una actividad laboral, o aquellos que retoman su formación, ya sea por haber abandonado estudios previos o por haber completado otros grados, entre otras situaciones. La compatibilización de los estudios con una actividad laboral remunerada es una realidad compleja que puede afectar a casi la mitad de los estudiantes universitarios (Garrote-Rojas *et al.*, 2021)

y que se entrelaza con muchas otras variables a tener en cuenta, como cargas y responsabilidades familiares, estatus socioeconómico, residencia familiar, género, e incluso puede afectar la motivación hacia el estudio (Garrote-Rojas y Jiménez-Fernández, 2018). Las dificultades que surgen de esta conciliación entre estudios y trabajo pueden afectar de manera especial a las personas con responsabilidades familiares, incidiendo especialmente en las mujeres (Guzmán *et al.*, 2021), un hecho que puede abordarse con un adecuado uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Ballester, 2018).

- Comprender que la educación universitaria va más allá del concepto tradicional de formación superior inicial y que debe dar respuesta a las necesidades formativas de la sociedad en la que se inserta, independientemente del momento vital o de la etapa académica en la que se encuentren los ciudadanos (Álvarez-Huerta *et al.*, 2022). Esto exige un esfuerzo importante por parte de la universidad para acercarse a la sociedad, no solo para conocer y reconocer las competencias que demandan los empleadores, sino también para ofrecer formación adecuada y ajustada allí donde sea necesaria.

Estas exigencias plantean un cambio profundo en el modelo de formación, lo que obliga a pasar de un modelo uniforme y homogeneizador a un modelo que exige diferenciación y que, a su vez, requiere un acompañamiento en el proceso formativo. Todo esto resalta el papel crucial de la tutoría en la educación superior, entendida como el proceso de acompañamiento durante la formación académica, profesional y personal del estudiante, cuyo objetivo se centra en integrar y dar sentido a los diferentes procesos que deben tener lugar a lo largo de su paso por la universidad en estrecha relación con sus proyectos vitales.

La tutoría en el ámbito universitario se configura como un elemento clave en la personalización de la enseñanza (Aguilera, 2019), así como en la mejora de la calidad educativa (Martínez *et al.*, 2018), puesto que incide en los procesos que sustentan la calidad universitaria, el aprendizaje como centro del trabajo universitario y la relevancia del desarrollo integral del alumnado. Los diferentes analistas (Aguilera, 2019; Martínez *et al.*, 2018; López-Gómez, 2017; Macías, 2013, entre otros) señalan la importancia de que la tutoría universitaria aborde el desarrollo integral, no enfocándose únicamente en el acompañamiento académico o lo puramente burocrático, sino también en el desarrollo personal, social y profesional del alumnado.

Con estos argumentos, se reconoce y justifica la necesidad de situar a la tutoría como un pilar básico de la educación superior y su calidad. Sin embargo, diferentes estudios señalan algunos retos a los que todavía se enfrenta la tutoría en este nivel educativo, como la falta de un modelo

compartido (López-Gómez, 2017), un reduccionismo en su conceptualización, más centrada en su vertiente académica (Aguilar, 2019; Hernández-López y Tobón-Tobón, 2017), la limitada tradición en la universidad española (Macías, 2013), el escaso empleo de las potencialidades de la tecnología para mejorar los procesos de comunicación entre estudiantes y tutores (Castell *et al.*, 2018; Besa-Gutiérrez *et al.*, 2017), o la escasa valoración de la función tutorial por parte del profesorado, debida en parte al escaso reconocimiento de dicha función por parte de las administraciones o a la falta de formación de los tutores (Gil-Galván *et al.*, 2021), entre otras muchas dificultades.

Con la finalidad de abordar el estudio de esta realidad y mejorar el conocimiento sobre el desarrollo de la tutoría para generalizar su uso y relevancia en la educación superior, el presente trabajo plantea una serie de preguntas de investigación que giran en torno a la valoración y uso que hace el alumnado de su experiencia con la tutoría universitaria a lo largo de su formación inicial, tales como: ¿qué modalidades de tutoría se desarrollan más en la universidad?, ¿se trabajan otros contenidos más allá de lo estrictamente académico y curricular?, ¿qué papel representa la tutoría entendida como asesoramiento o acompañamiento en el desarrollo formativo del alumnado? ¿ha desplazado la tutoría virtual a la atención presencial e individual?, ¿asisten realmente los universitarios a las sesiones de tutoría y se evalúan? Además de los diferentes ámbitos y modalidades de tutoría, ¿cuáles son los aspectos que más valoran los estudiantes de la tutoría universitaria? La respuesta contextualizada a estos interrogantes nos dirige hacia la investigación concreta de una facultad de educación donde los futuros egresados también deberán ejercer su rol como futuros tutores en diferentes contextos educativos. Por ello, cobra especial relevancia conocer la perspectiva y valoración de la tutoría recibida en la universidad por estos estudiantes a través de los siguientes objetivos específicos:

- » Analizar la utilización que el alumnado universitario realiza de la tutoría universitaria.
- » Conocer la valoración del alumnado en torno a la tutoría universitaria.

## Metodología

Para abordar los objetivos planteados en este trabajo de investigación se plantea un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo transversal, tipo encuesta. La recogida de información se realiza a través de un cuestionario diseñado *ad hoc*, elaborado tras una exhaustiva revisión bibliográfica y cuya primera versión se sometió a un proceso de validación de contenido a través de la técnica de juicio de expertos. Como resultado, se obtiene

un cuestionario que contempla diferentes escalas de valoración con unos índices de fiabilidad satisfactorios, tras calcular el estadístico Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ): frecuencia de utilización de la tutoría (0,802), frecuencia de solicitud (0,854), así como valoración de aspectos de la tutoría (0,969), que se cumplimentan en una escala de valoración tipo Likert de 1 a 10, siendo 10 el valor más alto.

Los participantes son una muestra de 625 estudiantes de las titulaciones de grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (Educación Primaria, Educación Infantil, Pedagogía y Educación Social), de todos los cursos (tabla 1), a los cuales se accede en horario de clase y a quienes se informa de los objetivos y finalidades del trabajo. Se excluye de la participación al alumnado de primer curso, para asegurar cierta experiencia con la tutoría universitaria. Teniendo en cuenta que la población de estudiantes de grado de la facultad se sitúa en 3800 estudiantes, la muestra asegura un nivel de confianza del 97 % y un margen de error que no supera el 4 %.

**Tabla 1.**

*Participantes*

		Educación Primaria	Educación Infantil	Pedagogía	Educación Social	Total
Curso	Segundo	121 (45,32%)	50 (30,67%)	28 (28,57%)	41 (43,62%)	241 (38,75%)
	Tercero	49 (18,35%)	64 (39,26%)	33 (33,67%)	11 (11,70%)	158 (25,39%)
	Cuarto	97 (36,33%)	49 (30,06%)	37 (37,76%)	42 (44,68%)	226 (36,34%)
Sexo	Hombre	76 (28,46%)	48 (29,45%)	14 (14,29%)	13 (13,83%)	152 (24,39%)
	Mujer	191 (71,54%)	115 (70,55%)	84 (85,71%)	81 (86,17%)	473 (76,09%)
Compatibiliza estudios y trabajo		52 (19,48)	46 (28,22%)	35 (35,71%)	33 (35,11%)	167 (26,82%)
Total		267 (42,93%)	163 (26,21%)	98 (15,76%)	94 (15,11%)	N=625

*Fuente:* elaboración propia.

La aplicación del cuestionario se realiza en horario de clase, como medio para asegurar la participación de estudiantes con asistencia regular, después de la explicación de los objetivos y finalidad de la investigación. Tras la obtención de la información, se realiza el análisis estadístico mediante el paquete estadístico SPSS v. 25, empleándose los estadísticos no paramétricos de Wilcoxon, Friedman, Kruskal-Wallis, así como la prueba de chi-cuadrado para tablas de contingencia, empleando como nivel de significación para todos ellos  $p < 0,05$ .

## Resultados

En primer lugar, se presenta el análisis de la frecuencia de utilización y la frecuencia de solicitud con respecto a los cinco ámbitos de tutoría valorados. En la tabla 2 se muestran tanto los estadísticos descriptivos como los resultados de la prueba de Wilcoxon para la comparación entre utilización y solicitud en cada modalidad, y la prueba de Friedman, empleada para detectar diferencias significativas entre los cinco ámbitos de la tutoría.

**Tabla 2.**

*Estadísticos descriptivos y prueba de Wilcoxon*

	Frecuencia Utilización			Frecuencia Solicitud			Wilcoxon Z (Sig.)
	Media	D. T.	Rango Promedio	Media	D. T.	Rango Promedio	
De titulación	3,65	2,85	2,67	3,70	3,12	2,49	-0,163 (,871)
Académica (asignatura/ materia)	5,21	2,83	3,60	5,92	3,02	3,63	-6,679 (0,000)
Asesoramiento personal	3,27	2,57	2,47	3,99	3,14	2,65	-5,737 (0,000)
De prácticas	5,78	3,12	3,85	5,73	3,28	3,59	-615 (0,539)
Tutoría de TFG/TFM	3,18	3,11	2,41	3,89	3,55	2,64	-4,634 (0,000)
Chi-cuadrado (gl) Sig.	552,008 (4) 0,000			415,050 (4) 0,000			

*Fuente:* elaboración propia.

Tanto en frecuencia de utilización como en frecuencia de solicitud, los ámbitos de la tutoría con una mayor utilización son las tutorías de prácticas y académicas o de asignatura. Por el contrario, el asesoramiento personal y la tutoría de trabajos finales son los que obtienen puntuaciones inferiores. En las diferencias entre pares (utilización frente a solicitud), la prueba de Wilcoxon detecta diferencias significativas únicamente en los pares referidos a la tutoría académica, el asesoramiento personal y la tutoría de TFG, siendo en los tres casos superior la solicitud a la frecuencia de utilización.

Junto con el ámbito o contenido de la tutoría, es necesario profundizar también en cómo o a través de qué medios se desarrollan las sesiones de tutoría. Para ello se plantean tres modalidades: individual, grupal y virtual. El análisis comparativo de la utilización de estas tres modalidades se presenta en la tabla 3.

**Tabla 3.**

*Modalidades de tutoría (datos por Grado, curso y total). Pruebas de Friedman y Kruskal-Wallis*

	Individual (en despacho)		Grupal (en aula, seminario, etc.)		Virtual (a través de Internet)	
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.
Global	5,87	3,02	5,67	2,88	5,36	3,02
Prueba de Friedman	Chi-cuadrado=8,732 g.l.=2 Sig.=0,013					
Educación primaria	5,92	3,03	5,88	2,83	5,49	2,91
Educación infantil	5,63	2,74	6,21	2,73	4,94	3,20
Pedagogía	6,76	3,14	4,46	3,03	5,11	3,12
Educación social	5,12	3,09	5,53	2,72	5,90	2,88
Kruskal Wallis	17,416 (3) 0,001		21,827 (3) 0,000		6,795 (3) 0,079	
Segundo curso	5,15	3,18	5,10	2,92	4,80	3,02
Tercer curso	6,55	2,72	5,28	2,82	5,55	2,99
Cuarto curso	6,20	2,88	6,53	2,67	5,84	2,96
Kruskal Wallis	20,103 (2) 0,000		30,841 (2) 0,000		14,876 (2) 0,001	

*Fuente:* elaboración propia.

Destaca en primer lugar que la modalidad más empleada sigue siendo la reunión presencial en el despacho del profesor, mientras que la modalidad menos empleada es la tutoría virtual. Por grados, se observa que la tutoría individual es empleada en mayor medida por los estudiantes de Pedagogía, mientras que en el caso de la tutoría grupal son los estudiantes de Educación Infantil quienes la emplean en mayor medida. Por último, no aparecen diferencias significativas en el empleo de la tutoría virtual entre estudiantes de las diferentes titulaciones participantes. Frente a un menor empleo de esta modalidad, el hecho de que no aparezcan diferencias entre titulaciones puede indicar la potencial transversalidad de las TIC para abordar la tutoría. En relación al curso en que se encuentran matriculados los estudiantes, aparecen diferencias significativas en la utilización de las tres modalidades, mostrando una tendencia a una mayor utilización de las tres modalidades en los cursos superiores.

Entrando en el detalle del número de sesiones de tutoría desarrolladas con el tutor del grupo clase, se presenta en la tabla 4 el porcentaje de sesiones desarrolladas, proporcionando tanto la cifra global como por titulación y curso.

**Tabla 4.***Sesiones desarrolladas por curso y grado. Prueba Chi-cuadrado*

	Ninguna	1-2 sesiones	3-4 sesiones	5-6 sesiones	Sólo a demanda	Chi cuadrado (gl.) Sig.
Total	35,89%	46,41%	8,35%	1,50%	7,85%	
Educación primaria	41,44%	39,54%	7,98%	1,90%	9,13%	
Educación infantil	11,72%	71,72%	11,03%	0,69%	4,83%	76,600 (12) 0,000
Pedagogía	56,70%	24,74%	6,19%	2,06%	10,31%	
Educación social	36,17%	48,94%	7,45%	1,06%	6,38%	
Segundo curso	44,54%	39,50%	9,66%	1,26%	5,04%	27,134 (8) 0,001
Tercer curso	30,22%	47,48%	5,76%	1,44%	15,11%	
Cuarto curso	30,18%	53,15%	8,56%	1,80%	6,31%	

*Fuente:* elaboración propia.

Destaca, en primer lugar, un importante porcentaje de estudiantes que declara no haber asistido a ninguna sesión o solo a una o dos (superior al 80 %). La prueba de chi-cuadrado señala diferencias significativas entre titulaciones, observándose que, en el caso de los estudiantes de Educación Infantil, el porcentaje de estudiantes que declara no haber tenido ninguna sesión de tutoría el año anterior se reduce al 11,72 %, mientras que en el caso de los estudiantes de Pedagogía este porcentaje llega al 56,70 %. También aparecen diferencias por cursos, siendo en este caso los estudiantes de segundo curso los que señalaron en mayor medida no haber tenido ninguna sesión de tutoría el año anterior (44,54 %).

Junto con la frecuencia de utilización, se pregunta a los participantes en qué medida evalúan el proceso de tutoría, presentando cuatro opciones de respuesta, desde “no la evalúo”, hasta “sí, después de cada sesión”, “al final del cuatrimestre” o “al final del curso”. La tabla 5 muestra los porcentajes de respuestas globales y por titulaciones y cursos, así como las estadísticas de la prueba chi-cuadrado.

**Tabla 5.***Evaluación de la tutoría por curso y grado. Prueba Chi-cuadrado*

	No la evaluó	Sí, después de cada sesión	Sí, al final de cada cuatrimestre	Sí, al final del curso	Chi cuadrado (gl.) Sig.
Educación primaria	79,17%	12,50%	3,79%	4,55%	
Educación infantil	74,47%	7,09%	7,80%	10,64%	32,600 (8)
Pedagogía	91,67%	3,13%	2,08%	3,13%	0,000
Educación social	77,66%	2,13%	8,51%	11,70%	
Segundo curso	82,91%	3,85%	7,26%	5,98%	15,582 (6)
Tercer curso	81,16%	7,97%	2,90%	7,97%	0,016
Cuarto curso	75,78%	12,56%	4,48%	7,17%	
Total	79,83%	8,07%	5,21%	6,89%	

*Fuente:* elaboración propia.

Destaca el hecho de que un importante porcentaje de estudiantes (79,83 %) reconoce no evaluar los procesos de tutoría, aunque la prueba chi-cuadrado muestra diferencias tanto entre los estudiantes de diferentes titulaciones como de diferentes cursos. En relación a las titulaciones, es el alumnado de Pedagogía el que en mayor medida afirma no evaluar la tutoría (91,67 %). En relación al curso de los estudiantes, parece que el interés por la evaluación aumenta algo conforme avanzan en sus estudios, dado que el porcentaje de estudiantes que no evalúan la tutoría en último curso se sitúa en el 75,78 %, frente al 82,91 % de segundo curso y el 81,16 % de tercero. La prueba chi-cuadrado no señala diferencias significativas ( $p < 0,05$ ) entre estudiantes de diferentes sexos o en relación a si trabajan o no.

Además de los ámbitos y modalidades de tutoría que emplea el alumnado, es necesario conocer qué valoran los estudiantes de la tutoría en el ámbito universitario. Para ello, se les presentan un total de diez ítems para su valoración en una escala tipo Likert de uno a diez. En la tabla 6 se muestran los estadísticos descriptivos.

**Tabla 6.***Valoración elementos de la tutoría universitaria*

	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>
La personalización de la atención al estudiante	6,54	2,79
El tutor/a como persona de referencia o guía (acompañante)	6,66	2,74
La interconexión a través de distintas vías/canales con el tutor/a (individual, grupal y virtual)	6,61	2,63
El tratamiento de diversas temáticas (académicas, personales, sociales, profesionales)	6,38	2,82
La aclaración de dudas, inquietudes y necesidades	7,25	2,74
La organización de la tutoría (horario, ratio tutor/a-alumno/a, frecuencia de las sesiones, etc.)	6,48	2,87
La información disponible sobre tutoría (qué es, a quién se dirige, quién la lleva a cabo, cómo se desarrolla, etc.)	6,15	2,80
La relación del tutor/a con el grupo-clase	6,84	2,78
La formación del tutor/a para el desarrollo de la tutoría	6,80	2,84
La implicación/compromiso de los estudiantes con la tutoría	6,44	2,94

*Fuente:* elaboración propia.

Se aprecia que el elemento por el que más valoran la tutoría es la aclaración de dudas, inquietudes y necesidades (7,25), mientras que los elementos menos valorados tienen relación con la información de la que disponen sobre la tutoría (qué es, a quién se dirige, quién la lleva a cabo, cómo se desarrolla, etc.), con una puntuación media de 6,15, así como el abordaje de diversas temáticas y contenidos a través de la tutoría (académicas, personales, sociales y profesionales). Estos datos parecen indicar lo centrada que está la tutoría en el ámbito académico, con una importante identificación de la tutoría con la resolución de dudas, a lo que contribuye posiblemente el bajo conocimiento del que disponen los estudiantes sobre las potencialidades de la tutoría y el abordaje de ámbitos y contenidos más allá de la simple resolución de dudas ante el contenido de las materias o la preparación de exámenes. En la tabla 7 se muestran las diferencias que señala la prueba de Kruskal-Wallis entre los estudiantes de los cuatro títulos participantes.

**Tabla 7.***Diferencias de valoración por Grados. Prueba Kruskal-Wallis*

	E. Primaria		E. Infantil		Pedagogía		E. Social		Chi-cuadrado (g) Sig.
	M.	D. T.	M.	D. T.	M.	D. T.	M.	D. T.	
El tutor/a como persona de referencia o guía (acompañante)	7,09	2,47	6,69	2,78	5,92	2,98	6,18	2,92	13,165 (3) 0,004
La aclaración de dudas, inquietudes y necesidades	7,57	2,50	7,31	2,88	6,54	2,99	6,99	2,76	10,067 (3) 0,018
La organización de la tutoría (horario, ratio, frecuencia, etc.)	6,79	2,63	6,55	2,94	5,79	3,17	6,21	2,97	7,048 (3) 0,070
La relación del tutor/a con el grupo-clase	7,30	2,52	6,90	2,91	6,05	3,01	6,27	2,80	17,307 (3) 0,001
La formación del tutor/a para el desarrollo de la tutoría	7,18	2,63	6,90	2,81	5,93	3,15	6,48	2,92	12,338 (3) 0,006
Implicación/ compromiso de los estudiantes con la tutoría	6,78	2,81	6,51	2,93	5,70	3,19	6,12	2,93	9,454 (3) 0,024

*Fuente:* elaboración propia.

En la tabla se puede comprobar que aparecen diferencias significativas en seis de los elementos, siendo en todos los casos superior la valoración de los estudiantes de Educación Primaria, mientras que quienes muestran menores índices de valoración son los de Pedagogía. Con relación al curso en que se encuentra matriculado el estudiante, la prueba de Kruskal-Wallis solo encuentra diferencias significativas ( $p < 0,029$ ) en el caso de la última de las variables (*implicación/compromiso de los estudiantes con la tutoría*) —los estudiantes de último curso puntúan este elemento en mayor medida—. No aparecen diferencias significativas entre hombres y mujeres, sin embargo, sí que aparecen entre estudiantes que compatibilizan estudios con alguna actividad laboral y quienes tienen en los estudios su única ocupación, como se aprecia en la tabla 8.

**Tabla 8.**

Valoración de la tutoría universitaria. Estudiantes que compatibilizan estudios y trabajo. Prueba U de Mann-Whitney

	Compatibiliza estudios y trabajo		Estudios como única ocupación		U de Mann-Whitney (z) Sig.
	Media	D. T.	Media	D. T.	
La personalización de la atención al estudiante	6,11	2,87	6,68	2,76	30306,000 (-2,141) 0,032
El tutor/a como persona de referencia o guía (acompañante)	6,23	2,81	6,82	2,72	29779,000 (-2,430) 0,015
La información disponible sobre tutoría (qué es, a quién se dirige, quién la lleva a cabo, cómo se desarrolla. etc.)	5,68	3,01	6,32	2,71	29552,500 (-2,144) 0,032
Implicación/compromiso de los estudiantes con la tutoría	5,70	3,19	6,69	2,81	27695,500 (-3,218) 0,001

Nota: Como aparece en la tabla 7, la prueba U de Mann-Whitney detecta diferencias significativas con relación a cuatro de los elementos, mostrando una mayor puntuación aquellos estudiantes que no compatibilizan los estudios con trabajo remunerado, en aquellas.

Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

La tutoría en el ámbito universitario recobra su importancia en el sistema universitario español a partir del Proceso de Bolonia. Se han realizado diversos y múltiples estudios analizando en profundidad la necesidad de desarrollarla en nuestras universidades (Aguilera, 2019; Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015; Amor y Dios, 2017; Astudillo y Chévez, 2018; Rodríguez-Hoyos *et al.*, 2015; López-Gómez *et al.*, 2020). Sin embargo, este camino no está exento de problemas. En este estudio se señalan algunos de ellos, con el propósito de poder abordar las potencialidades de la tutoría y ofrecer respuestas adecuadas a las necesidades de orientación y acompañamiento del alumnado.

Los resultados no solo muestran una muy baja frecuencia de utilización de la tutoría por parte del alumnado, sino que también se utiliza principalmente para cuestiones académicas, como la resolución de dudas, o para la tutorización de prácticas curriculares, obteniendo frecuencias medias de utilización muy inferiores en el caso de la tutoría de titulación o el asesoramiento personal. Estos datos refuerzan los hallazgos realizados por López Gómez *et al.* (2020) que señalan que el principal reto de la tutoría universitaria es pasar de estar centrada en la transmisión de

información a contribuir al desarrollo integral del alumnado, es decir, pasar de una tutoría académica a una tutoría formativa. En relación con esta cuestión, Macías (2013) destaca la relevancia, en la formación integral, de la dimensión personal: competencia de toma de decisiones, análisis crítico, conocimiento de derechos y deberes, etc.

Tras profundizar en la frecuencia de utilización de la tutoría, un 35,89 % de los estudiantes afirma no haber asistido a ninguna tutoría el curso anterior, con importantes diferencias entre titulaciones, puesto que dicho porcentaje baja hasta el 11,72% en el caso de los estudiantes del grado en Educación Infantil.

Con referencia a las modalidades de tutoría empleadas, la referencia continúa siendo la tutoría individual, entendida como esa relación con el docente que se mantiene en su despacho. Quedan, pues, relegadas otras modalidades de tutoría que pueden ser muy interesantes, como la grupal, que García (2013) considera como una estrategia muy interesante para potenciar la colaboración e interacción entre estudiantes, o la virtual, con el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación para su desarrollo. Desde una concepción integral de la tutoría, la comunicación entre estudiantes y tutores debe emplear el mayor abanico posible de medios a su alcance, dado que no hay medios o técnicas de tutoría mejores que otros, sino técnicas o medios más adecuados para cada momento, contenido a abordar, situación del alumnado, etc. Por ejemplo, el estudiante que, debido a su trabajo, responsabilidades familiares, etc., no puede asistir con cierta frecuencia al centro universitario, puede aprovechar en mayor medida la tutoría virtual, mientras que, para el abordaje de situaciones o conflictos grupales, puede ser más conveniente la tutoría grupal. Con relación a esta última modalidad, los estudiantes de Educación Infantil y los estudiantes de cuarto curso afirman utilizarla en mayor medida. Se comprueba también que no aparecen diferencias entre titulaciones en el grado de utilización de la tutoría virtual, lo que indica la potencialidad de las herramientas tecnológicas para dar respuestas de un modo transversal a parte de las demandas y necesidades de orientación del alumnado. Diferentes estudios en el ámbito internacional subrayan la potencialidad de las tecnologías de la comunicación para fortalecer el vínculo entre estudiantes y profesorado, así como la persistencia en los estudios universitarios (Mohamedhosein, 2017).

Sobre la valoración que realizan los estudiantes de la tutoría, destaca su potencialidad para resolver dudas, inquietudes y necesidades, apreciando una perspectiva muy académica, mientras que los elementos relacionados con el abordaje de diferentes temáticas o la información de que disponen sobre la tutoría son los que menor valoración obtienen. Con relación a la baja valoración del conocimiento sobre la tutoría, esta información está en línea con lo que señalan otros

estudios (Astudillo y Chévez, 2018, entre otros) en los que también se detecta que los estudiantes tienen poca información sobre los planes de acción tutorial, o las potencialidades y funcionalidades de la tutoría en el nivel universitario. Este hecho ha sido destacado como uno de los problemas y amenazas para el desarrollo de la tutoría (Álvarez, 2017; Venegas-Ramos y Gairín, 2018).

Con relación a las valoraciones sobre la tutoría, también aparecen diferencias entre los estudiantes que se dedican exclusivamente a la formación y quienes compatibilizan la formación con una actividad laboral, mostrando menores valoraciones aquellos que trabajan en relación a cuatro elementos: la personalización de la atención, el tutor como referente, la información disponible, así como la implicación del alumnado en la tutoría.

Estos resultados señalan la importancia de repensar el modo en que se está abordando la tutoría universitaria desde los centros. La educación superior debe afrontar numerosos retos para los que la tutoría puede suponer una herramienta clave, ya que, entre otras acciones, permite personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuye a dar sentido a los recorridos formativos del alumnado, motiva e impulsa el compromiso del alumnado con el estudio y el aprendizaje (Macías, 2013) y facilita el descenso del absentismo y del abandono escolar temprano (Aguilera, 2019; Cuevas *et al.*, 2017) al mejorar la implicación del alumnado con su aprendizaje y desarrollo. Sin embargo, el pobre desarrollo de la tutoría que muestran los resultados del presente estudio urge a repensar el modo en que se está llevando a cabo, y cómo es necesario visibilizar mejor las potencialidades de un proceso clave en la formación universitaria.

Uno de los elementos de mejora de la acción tutorial puede ser la utilización de la mentoría como proceso de tutorización entre pares, que aporta beneficios tanto a los estudiantes tutorizados como a sus mentores (Arco-Tirado *et al.*, 2019; Da Re *et al.*, 2019). Otros estudios (Herpen *et al.*, 2019) también sugieren un importante impacto en el alumnado de los programas de acogida y orientación inicial, de los que Ambrós y Buscá (2018) destacan la importancia de ofrecer información clave sobre los planes de acción tutorial, competencias de los títulos, salidas y perfiles profesionales, entre otros aspectos. En relación con las potencialidades de las tecnologías del aprendizaje y la comunicación, es necesario repensar y profundizar en qué herramientas se están empleando, de qué modo y cómo es posible rentabilizar mejor sus posibilidades. Ha *et al.* (2018) encuentran que el alumnado emplea por encima de cualquier otra herramienta el smartphone, y Suárez (2017) encuentra experiencias útiles en el empleo de aplicaciones móviles para la tutorización, lo que sugiere la necesidad de emplear en la tutoría herramientas compatibles con dichos dispositivos.

La tutoría debe entenderse como un espacio de aprendizaje vivo e interactivo que potencia la dinamización del aprendizaje integral, debe permitir crear condiciones para la participación activa y permanente de estudiantes y docentes desde un ejercicio de construcción de conocimiento y desarrollo integral, lo cual potencia la personalización de la enseñanza y la atención de las necesidades reales y no solo académicas.

## Referencias

- Aguilera, J. (2019). La tutoría universitaria como práctica docente: fundamentos y métodos para el desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. *Pro-Posições*, 30, 1-27. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0038>
- Álvarez, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 21-42. <http://doi.org/10.6018/j/298501>
- Álvarez-Huerta, P., Muela, A. y Larrea, I. (2022). Disposition Toward Critical Thinking and Creative Confidence Beliefs in Higher Education Students: The Mediating Role of Openness to Diversity and Challenge. *Thinking Skills and Creativity*, 43. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101003>
- Álvarez-Pérez, P. y López-Aguilar, D. (2015). La identificación de necesidades de orientación e información del alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. *Revista de Investigación en Educación*, 13(2), 271-287.
- Ambrós, A y Buscá, F. (2018). Tutorías en la Universidad de Barcelona: una mirada institucional. En J. Gustems (coord.), *Retos de la tutoría universitaria. Por una presencia efectiva en la formación de los maestros* (pp. 15-30). Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Amor, M. y Dios, I. (2017). La tutoría universitaria: un espacio para la orientación personal, académica y profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 119-130. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19362>
- Aoun, J. (2018). *Robot-Proof. Higher Education in the age of artificial intelligence*. MIT Press.
- Arco-Tirado, J., Fernández-Martín, F. y Hervás-Torres, M. (2019). Evidence-based Peer-Tutoring Program to Improve Students' Performance at the University. *Studies in Higher Education*, 45(11), 2190-2202. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1597038>
- Astudillo, M. y Chévez, F. (2018). Valoración de la tutoría en el devenir de la formación universitaria. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(3), 37-51. <https://doi.org/10.14201/eks20171821932>

- Ballester, B. (2018). Conciliación familiar y nuevas tecnologías: e-learning y teletrabajo. *Revista Aranzadi de Derecho y Nuevas Tecnologías*, 48. <https://bit.ly/3u4z0Vi>
- Besa-Gutiérrez, M. de., Lugo-Muñoz, M. y Limón-Domínguez, D. (2017). University Services for Students' Transition to Higher Education. En J. Doderó y M. Ibarra (eds.), *Proceedings of the 5<sup>th</sup> International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 1-5). Association for Computing Machinery.
- Besseyre, C. (2019). Learning in the Digital Age. En B. Lasry y H. Kobayashi (eds.), *Human Learning in the Digital Era* (pp. 112-115). Unesco Publishing.
- Castell, J., Martín, P. y Calderón, D. (2018). La función tutorial *online* a lo largo del proceso educativo. En J. Gustems (coord.), *Retos de la tutoría universitaria: por una presencia efectiva en la formación de los maestros* (pp. 49-60). Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cuesta, A. y Espitia, J. (2020). Alfabetización informacional y aprendizaje reflexivo: de las *fake news* al análisis crítico de las fuentes de información en la formación de maestros. *Revista Catalana de Pedagogía*, 17, 75-97. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.139>
- Cuevas, O., García, R. Vales, J. y Cruz, I. (2017). Monitoring the Results of the Tutoring Program in Its Face-to-Face and Virtual Modalities on the Academic Achievement of Students at a Mexican University. *International Journal of Higher Education*, 6(2), 169-181. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n2p169>
- Da Re, L., Clerici, R., Gerosa, A., Giraldo, A. y Meggiolaro, S. (2019). Tutoría entre iguales en el programa de tutoría formativa. En F. Murillo y C. Martínez-Garrido (eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa* (vol. IV) (pp. 34-40). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).
- Dans, E. (2019). Education: from information to Reputation. En B. Lasry y H. Kobayashi (eds.), *Human Learning in the Digital Era* (pp. 112-115). Unesco Publishing.
- Delgado, A. (2018). *La sociedad hiperdigital*. Libros de Cabecera.
- Deloitte. (2019). *TMT Predictions 2019. What Does the Future Hold for Technology, Media, and Telecommunications?* <https://perspectivas.deloitte.com/predicciones-tmt>
- Deloitte. (2021). *TMT Predictions 2021. COVID-19 Has Catalyzed Rapid Change in Technology, Media, and Telecommunications, with Many of the Trends Accelerated by the Pandemic Looking Likely to Make the World a Better Place.* <https://deloitte.wsj.com/articles/tmt-predictions-2021-the-covid-19-catalyst-01612814530>

- García, R. (2013). Actividades de los tutores, En E. Macías (coord.), *Selección, formación y práctica de los tutores en la universidad* (pp. 197-226). Editorial Universitas.
- Garrote-Rojas, D. y Jiménez-Fernández, S. (2018). Desarrollo motivacional e influencia de la actividad laboral en los estudiantes universitarios. En D. Navas, M. Median y M. Fernández (coords.), *El reto del EEES y su actualidad* (pp. 137-150). Gedisa.
- Garrote-Rojas, D., Jiménez-Fernández, S. y Ritacco-Real, P. (2021). Factores asociados a las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios con y sin trabajo remunerado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 81-96. <https://doi.org/10.6018/reifop.443551>
- Gil-Galván, R., Martín-Espinosa, I. y Gil-Galván, J. (2021). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre las competencias adquiridas mediante el aprendizaje basado en problemas. *Educación XX1*, 24(1), 271-295. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26800>
- González, X. y Miles, D. (2021). La transición de la universidad al trabajo y el fenómeno de la sobrecualificación en España. *Cuadernos de Información Económica*, 283, 57-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8006863>
- Guzmán, M., Rocha, T., Reynoso, K. y Gurrola, P. (2021). Caminar con pies de plomo. Estrategias de sostenibilidad en mujeres académicas ante la tensión familia-trabajo. *Asparkia*, 39, 185-211. <http://dx.doi.org/10.6035/Asparkia.4487>
- Ha, L., Youngnyo, C., Gabay, I. y Kim, K. (2018). Does college students' social media use affect school e-mail avoidance and campus involvement? *Internet Research*, (28)1, 213-231. <https://doi.org/10.1108/IntR-11-2016-0346>
- Hernández-López, V. y Tobón-Tobón, S. (2017). La tutoría socioformativa en educación superior. *Docencia e Investigación*, 27(1), 33-58. <https://revista.uclm.es/index.php/rdi/article/view/1149>
- Herpen, S. van., Meeuwisse, M., Hofman, W. y Severiens, S. (2019). A Head Start in Higher Education: The Effect of a Transition Intervention On Interaction, Sense of Belonging, and Academic Performance. *Studies in Higher Education*, 45(4), 1-16. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1572088>
- Instituto Nacional de Estadística. (2019). *Encuesta de inserción laboral de titulados universitarios. Año 2019*. [https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176991&menu=ultiDatos&idp=1254735976597](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176991&menu=ultiDatos&idp=1254735976597)
- Laudó, X., Esteruelas, A., Moreu, Á. y Prats, E. (2016). La esencia de enseñar en la universidad: una aproximación fenomenológica. En X. Laudó e I. Vilafranca (coords.), *¿Enseñar y aprender en la universidad?*

*Ensayos fenomenológicos y hermenéuticos* (pp. 71-90). Editorial Universitat de Barcelona.

- López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria. Una consulta a expertos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61-78. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20119>
- López-Gómez, E., Leví-Orta, G., Medina-Rivilla, A. y Ramos-Méndez, E. (2020). Dimensions of University Tutoring: A Psychometric Study. *Journal of Further and Higher Education*, 44(5), 609-620. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1571174>
- Macías, E. (2013). Orientaciones para las primeras acciones, En E. Macías (coord.), *Selección, formación y práctica de los tutores en la universidad* (pp. 85-118). Editorial Universitas.
- Martínez, P., Pérez, J. y Martínez, M. (2018). Aplicación de los modelos de gestión de calidad a la tutoría universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 633-649, <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53541>
- Ministerio de Universidades. (2021). *Datos y cifras del sistema universitario español (Publicación 2020-2021)*. <https://www.universidades.gob.es/portal/site/universidades/menuitem.78fe777017742d34e-0acc310026041a0/?vgnnextoid=b93dd58bc3350710VgnVC-M1000002006140aRCRD>
- Mohamedhosein, N. (2017). The Use of ICT by Second-year College Students and its Relation with their Interaction and Sense of Belonging. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 177-191. <https://doi.org/10.1080/23265507.2017.1394798>
- Rastrollo, J. (2021). *Crisis, reacción y evolución: el teletrabajo en el sector público*. Editorial Aranzadi.
- Rodríguez-Hoyos, C., Calvo Salvador, A. y Haya Salmón, I. (2015). La tutoría académica en la educación superior. Una investigación a partir de entrevistas y grupos de discusión en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 467-481. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n2.43745](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43745)
- Sánchez, F. y Carrasco, Á. (2022). La brecha digital en los hogares españoles: factores sociodemográficos en el acceso a las TIC en tiempos de la pandemia de la COVID-19. *Revista Sistema*, 263, 29-48.
- Suárez, B. (2017). El WhatsApp como herramienta de apoyo a la tutoría. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 193-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6941>
- Venegas, L. y Gairín, J. (2018). Gestión y desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad: Estudios de casos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 125-143. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23298>

Vilafranca, I., Tey, A. y Rubio, L. (2016). La esencia del aprendizaje en la universidad: una aproximación fenomenológica. En X. Laudo e I. Vilafranca (coords.), *¿Enseñar y aprender en la universidad? Ensayos fenomenológicos y hermenéuticos* (pp. 91-108). Editorial Universitat de Barcelona.



# Variables influyentes en la percepción y predisposición al uso de TIC. Estudio exploratorio

Influential Variables in the Perception and Predisposition to Use ICT. Exploratory Study

Variáveis influentes na percepção e predisposição ao uso de TIC. Estudo exploratório

**Milton Gonzales-Macavilca\*** 

**María Castro-Morera\*\*** 

---

Para citar este artículo: Gonzales-Macavilca, M. y Castro-Morera, M. (2024). Variables influyentes en la percepción y predisposición al uso de TIC. Estudio exploratorio. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 121-145. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16727>

---



Recibido: 17/05/2022  
Evaluado: 12/12/2022

---

\* Máster Universitario de Investigación en Educación por la Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

\*\* Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid. Docente, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. [macastro@ucm.es](mailto:macastro@ucm.es)

## Resumen

La literatura científica demuestra que las percepciones y usos de las TIC no pueden explicarse con variables exclusivas del contexto del aula. También demuestra que una variable ajena a dicho contexto puede resultar influyente en una realidad educativa específica, pero no en otra. Por lo tanto, este artículo de investigación explora, en el caso de los docentes de educación primaria en el Perú, las posibles variables asociadas a la percepción y a la predisposición para el uso de las TIC. Para esta exploración se utilizó la Encuesta Nacional a Docentes (ENDO) 2018, realizada por el Ministerio de Educación del Perú, que incluye una muestra de 6308 docentes de educación primaria. De esta forma, se realizaron pruebas de regresión logística binaria, Log-lineal, Chi-cuadrado y se analizaron las magnitudes de los efectos de las variables cuyos valores resultaron significativos ( $p < 0,05$ ). Los resultados permiten concluir que, para los docentes peruanos de educación primaria, la percepción y predisposición del uso de las TIC poseen variables asociadas que superan el contexto exclusivo del aula, las cuales son: el tipo de gestión escolar, la capacitación en TIC, la evaluación de desempeño docente, la satisfacción laboral, trabajar en más de un lugar, el sexo y la edad. Igualmente, que las variables asociadas a la predisposición para el uso de las TIC son: el área de la escuela (rural o urbana), la capacitación, la edad y la percepción del docente sobre la remuneración (justa o injusta) que recibe por su trabajo. Asimismo, se comprobó que solo las percepciones positivas influyen en la predisposición para usar las TIC en el aula.

## Palabras clave

percepción; usos de la tecnología en educación; tecnología educacional; integración tecnológica; docentes de escuela primaria

## Keywords

perception; technology uses in education; educational technology; technological integration; elementary school teachers

## Abstract

The scientific literature demonstrates that the perceptions and uses of ICT cannot be explained with variables exclusive to the classroom context. Also, it shows that a variable external to that context can be influential in a specific educational reality, but not in another. Therefore, this article explores, in the case of primary education teachers in Peru, the possible variables associated with the perception and predisposition for the use of ICT. For this exploration, data from the 2018 National Survey of Teachers (ENDO) 2018, carried out by the Ministry of Education of Peru, which includes a sample of 6308 primary school teachers. Thus, binary logistic regression tests, log-linear analysis, and chi-square tests were performed, and the magnitudes of the effects of variables with significant values ( $p < 0,05$ ) were analyzed. The results allow us to conclude that, for Peruvian primary school teachers, the perception and willingness to use ICT have associated variables that go beyond the exclusive context of the classroom, which are: the type of school management, ICT training, teacher performance evaluation, job satisfaction, working in more than one place, sex and age. Additionally, variables associated with the predisposition for the use of ICT are: the area of the school (rural or urban), ICT training, age, and the teacher's perception of the remuneration (fair or unfair) that he receives for his work. Likewise, it was found that only positive perceptions influence the predisposition to use ICT in the classroom.

## Resumo

A literatura científica demonstra que as percepções e usos das TIC não podem ser explicadas com variáveis exclusivas do contexto da sala de aula. Além disso, demonstra que uma variável fora desse contexto pode influenciar uma realidade educacional específica, mas não em outra. Portanto, este artigo explora, no caso dos professores do ensino fundamental no Peru, as possíveis variáveis associadas à percepção e predisposição para o uso das TIC. Para esta exploração foi utilizada a Pesquisa Nacional de Professores (ENDO) 2018, realizada pelo Ministério da Educação do Peru; esta inclui uma amostra de 6308 professores do ensino fundamental. Dessa forma, foram realizados testes de regressão logística binária, Log-linear e Chi-quadrado e analisadas as magnitudes dos efeitos das variáveis cujos valores foram significativos ( $p < 0,05$ ). Os resultados permitem-nos concluir que, para os professores peruanos do ensino fundamental, a percepção e a predisposição para o uso das TIC têm variáveis associadas que vão além do contexto exclusivo da sala de aula, que são: o tipo de gestão escolar, a formação em TIC, a avaliação do desempenho docente, satisfação no trabalho, trabalhar em mais de um local, sexo e idade. Da mesma forma, as variáveis associadas à predisposição para o uso das TIC são: a área da escola (rural ou urbana), a formação, a idade, bem como a percepção do professor sobre a remuneração (justa ou injusta) que recebe pelo seu trabalho. Igualmente, comprovou-se que apenas as percepções positivas influenciam a predisposição para o uso das TIC na sala de aula.

## Palavras-chave

percepção; usos da tecnologia na educação; tecnologia educacional; integração tecnológica; professores da escola fundamental

## Introducción

Los estudios sobre percepción y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han permitido realizar un seguimiento constante y ágil sobre sus diversas problemáticas asociadas al ámbito educativo. Desde esta perspectiva, un trabajo con una muestra de 1570 docentes españoles concluyó que entre 2014 y 2019, no se registraron mejoras significativas en la percepción y satisfacción respecto de la formación que reciben los docentes para el uso de las TIC (Álvarez, 2020). En ese mismo sentido, en el contexto latinoamericano (Miralles Martínez *et al.*, 2019; Ramírez-Ramírez *et al.*, 2020), y, más específicamente, en el peruano, se destacan dificultades semejantes, entre muchas otras, como el hecho de que, para evitar ser juzgados, los docentes suelen defender públicamente el uso de las TIC, pero en el aula realmente no las utilizan o, cuando sí lo hacen, entran en juego limitaciones, como las formativas (Howard *et al.*, 2021; Mateus, 2016 y 2019), que dificultan la integración satisfactoria de las TIC al proceso de enseñanza aprendizaje.

A esos aspectos se deben sumar todas las demás problemáticas que se evidenciaron en los últimos años a causa de la pandemia por covid-19. En el Perú se experimentó un tránsito violento en el que la educación a distancia, sobre todo la virtual, se volvió protagónica, y con ello se terminó evidenciando de manera indiscutible lo que las investigaciones ya habían demostrado desde hacía muchos años (Gutiérrez-Provecho *et al.*, 2021; Tondeur, Valcke *et al.*, 2008): el problema de las TIC no puede abordarse únicamente con variables del contexto exclusivo de la clase (diseño, didáctica, dispositivos, conectividad, etc.), ya que existen variables ajenas a dicho contexto que permiten comprender mejor la verdadera complejidad de aspectos como las percepciones y usos que reciben las TIC en el ámbito educativo. Asimismo, dichas variables no son las mismas para todas las realidades educativas ni las afectan de la misma manera.

En ese sentido, el presente trabajo tiene como objetivo general explorar las variables (fuera del contexto del aula) que influyen en la percepción y la predisposición para usar las TIC por parte de los docentes peruanos de educación primaria. Para ello, se plantearon cuatro objetivos específicos: 1) seleccionar teóricamente las posibles variables asociadas a la percepción y predisposición a usar las TIC en el aula; 2) determinar las variables que influyen en la percepción positiva o negativa de las TIC; 3) determinar si el tipo de percepción (positiva o negativa) influye en la predisposición a usar las TIC en el aula, y 4) determinar si la predisposición a usar las TIC en el aula es afectada por las mismas variables asociadas a la percepción.

Se trabajó con la base de datos de la Encuesta Nacional a Docentes (ENDO) que fue realizada por el Ministerio de Educación del Perú en 2018. Actualmente, aunque no se trata de una encuesta especializada sobre las TIC

en la educación primaria en el Perú, por las características de la muestra y el muestreo, sí constituye los datos más importantes para un estudio como este. Cabe mencionar que el ministerio ha ejecutado las ENDO en 2014, 2016, 2018, 2020 y 2021; no obstante, en las que se ejecutaron durante la pandemia (2020-2021) se redujeron de forma sustancial las preguntas asociadas a las TIC, que ya eran bastante escasas en las anteriores. Por estos motivos, fue seleccionada la ENDO 2018.

## Antecedentes

Desde sus inicios —después de la Segunda Guerra Mundial, mediante la aparición y difusión de las computadoras, y, luego, especialmente a partir de 1990, cuando empezaron a tener un desarrollo exponencial— las TIC buscaron responder al problema del acceso a la información, y lo hicieron a tal punto que revolucionaron completamente el modo en que las personas, familias y sociedades accedían a otras personas, servicios, productos, conocimientos, espacios, etc. (Dutton, 2001). Desde entonces, la reflexión sobre las TIC ha sido la constante en un sinnúmero de investigaciones que abarcan prácticamente todas las áreas del saber, y el ámbito educativo no es la excepción.

Sería sumamente complicado resumir lo que se ha escrito respecto de las TIC en la educación en general; no obstante, en el caso particular de la integración de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel escolar, resulta imprescindible destacar los aportes de Jo Tondeur, docente e investigador de la Vrije Universiteit Brussel. Sus trabajos más influyentes, ya desde inicios del 2000, destacaban las limitaciones de estudiar a las TIC solo con variables enmarcadas en el contexto de la clase, pues consideraba necesario ponerlas en diálogo con las políticas educativas y los agentes que intervienen en ellas para comprender mejor este fenómeno. En ese sentido, demostró la incoherencia entre el modo en que los docentes usaban las TIC y las competencias que se proponían desde la perspectiva curricular (Tondeur *et al.*, 2007). Asimismo, encontró que para los docentes y directivos las políticas escolares sobre las TIC estaban subdesarrolladas y subutilizadas (Tondeur, Keer *et al.*, 2008). Después, sostuvo que las características culturales y contextuales de la escuela afectaban directamente en actividades tan específicas como el modo en que se usaban las computadoras (Tondeur *et al.*, 2008). En esa misma línea, resaltó que el nivel socioeconómico de los estudiantes, aunque de manera moderada, también influía en el uso de dichos dispositivos, y que no era posible asociar directamente la posesión de la computadora con la adquisición de competencias TIC (Tondeur *et al.*, 2011).

En trabajos más actuales, identificó que los docentes principiantes no suelen aplicar su capacidad de utilizar diversos recursos tecnológicos para crear oportunidades tecnológicas centradas en los estudiantes (Tondeur *et al.*, 2017). También elaboró un instrumento para la autoevaluación de las competencias TIC, el cual se estructura en dos factores: a) competencias para apoyar a los estudiantes en el uso de las TIC en clase, y b) competencias para usar las TIC en el diseño de las sesiones (Tondeur, Aesaert *et al.*, 2017). Finalmente, en sus últimas publicaciones ha retomado con mayor ahínco su interés por la mejora de la formación de docentes respecto a sus competencias digitales (Tondeur *et al.*, 2012; 2019; 2021).

Muchos otros aportes de la comunidad investigativa dialogan con esta mirada amplia y crítica sobre el estudio de las TIC. Por ejemplo, también afirman que el ámbito de la formación docente aún no cuenta con estándares definidos para garantizar que los futuros maestros puedan tener un uso efectivo de las TIC (Carpenter *et al.*, 2020). Asimismo, siguen confirmando que las brechas sociales son un factor de riesgo de alta complejidad, por lo cual la problemática de las TIC no se puede solucionar únicamente con la adquisición de bienes tecnológicos, sino que se requieren políticas que aseguren su apropiación (Gutiérrez-Provecho *et al.*, 2021). Pero dichas políticas no pueden ser estructuradas, ni mucho menos implementadas, sin tomar en cuenta las diversas percepciones que los agentes educativos (como padres y maestros) puedan tener sobre las TIC, pues, aunque en ocasiones todos reconocen la importancia que tienen las competencias digitales, por ejemplo, para la inclusión social (Castro-Rodríguez *et al.*, 2019), esto no es una constante, sino que otras veces incluso revelan percepciones opuestas (Ramírez-Rueda *et al.*, 2021), lo cual aumenta la dificultad para su adecuada implementación.

Por otro lado, en realidades como la peruana en específico, pero la latinoamericana en general, aun no es posible afirmar que el periodo pandémico se haya superado completamente, por lo cual no se pueden brindar conclusiones precisas sobre el impacto que tuvo, por ejemplo, respecto al tema de las competencias digitales en la educación. Algunos trabajos indican que el tránsito abrupto que se vivió hacia la enseñanza virtual no fue percibido positivamente, pues incluso en niveles de educación superior los estudiantes y docentes vincularon este tránsito con el aumento de la carga laboral (Mateus y Andrada, 2021; Tejedor *et al.*, 2020). Asimismo, otros trabajos destacan que con el confinamiento fueron más notorias, y se agravaron, las brechas que ya antes suponían una dificultad para la integración de las TIC (Mateus y Andrada, 2021; Orosco-Fabian *et al.*, 2021; Suárez-Guerrero *et al.*, 2020; Zagalaz-Sánchez *et al.*, 2021). Sin embargo, otro estudio también destaca aspectos positivos, ya que el tránsito a la virtualidad, aunque abrupto, permitió

acelerar los procesos de cambio, e incluso se registraron incrementos en los niveles de competencias digitales de los estudiantes y docentes (Holguín-Alvarez *et al.*, 2021).

En consecuencia, tras esta breve revisión de la literatura, podemos afirmar que el uso de las TIC en el aula es el resultado de una compleja red de interacciones donde intervienen diversas variables (formativas, socioeconómicas, culturales, etc.). Los estudios de percepción, precisamente, podrían ayudar a identificarlas, sobre todo, si se realizan desde un enfoque de apertura que reconozca que el estudio de las TIC no puede limitarse a las variables del contexto de la clase. En el caso peruano, aún son escasas las investigaciones que vinculan variables extraeducativas con percepciones y usos, sobre todo, en una población tan precisa como la de los docentes de educación básica (Orosco-Fabian *et al.*, 2021), y más aun como la de los docentes peruanos de educación primaria. Incorporar este enfoque ayudaría a comprender mucho mejor el papel que actualmente cumplen las TIC en las aulas, por qué se presentaron tantas dificultades durante este periodo de pandemia —que, como ya se dijo, no se pueden explicar solo por la falta de acceso a dispositivos y conectividad— y, a partir de ello, iniciar otra reflexión para identificar e implementar estratégicamente mejoras significativas.

## Marco teórico

Por lo general se define a las TIC como el conjunto de herramientas materiales (*hardware*) y digitales (*software*), métodos y procesos que funcionan de forma integrada y que permiten tanto el acceso y procesamiento de la información (recolectarla, distribuirla, analizarla, almacenarla, etc.) (Carpenter *et al.*, 2020; Nefediev *et al.*, 2019), como la creación de espacios interactivos (Holguín-Alvarez *et al.*, 2021) y el desarrollo de nueva información y conocimientos (Orosco-Fabian *et al.*, 2021). Este trabajo también entiende en este sentido a las TIC, pero vinculadas al fenómeno educativo.

## Percepción de las TIC

La percepción es un concepto complejo y con una literatura abundante; sin embargo, en un sentido amplio, el principal punto de discusión entre los autores más referenciados es la diferencia que hacen entre dos tipos de percepción: una consciente y otra inconsciente (Bowen *et al.*, 2011; Dror y Schreiner, 1998; Gillespie y O’Modhrain, 2011; Jacobs y Michaels, 2002; McDonald, 2012; Phillips, 2018). A ello se suma la discusión sobre si la percepción es un proceso individual o sociocultural. Nuevamente,

cabe destacar la complejidad que supone buscar algún acuerdo en la definición, especialmente cuando se asume un enfoque interdisciplinario, ya que, por ejemplo, la fisiología ofrece una explicación distinta a la de la psicología o de la neurociencia, e inclusive a la de la filosofía y la sociología (Bowen *et al.*, 2011; McDonald, 2012). Complementariamente a estos debates, surgen otros que, por ejemplo, discuten el papel que desempeña el cuerpo en la percepción, pues toda la experiencia perceptiva está mediada por el cuerpo y sus órganos sensoriales (Gillespie y O’Modhrain, 2011).

Sin duda, el concepto de *percepción* seguirá motivando constantes debates. Aquí será entendido como el proceso consciente (McDonald, 2012; Phillips, 2018), individual o colectivo (influenciado por el contexto sociocultural) y subjetivo (pues el individuo incorpora sus propios recuerdos o experiencias) (McDonald, 2012), en el que el cuerpo y los sentidos desempeñan un papel fundamental (Gillespie y O’Modhrain, 2011; McDonald, 2012; Phillips, 2018) para construir la representación mental y que puede convertirse en la motivación de los actos que realiza (Gillespie y O’Modhrain, 2011). En ese sentido, la percepción de las TIC busca comprender el modo en que los agentes educativos, desde su subjetividad, son conscientes de los beneficios o perjuicios que pueden tener las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su propia labor, lo cual puede impactar en una serie de decisiones, como asistir o no a capacitaciones, incorporarlas en sus clases, prescindir de ellas, entre otras.

## Predisposición para el uso de las TIC

Definir el uso de las TIC es otro punto todavía conflictivo, pero cada vez hay mayor consenso en entenderlo como el grado de control que las personas tienen sobre las tecnologías de la información, y no como la posesión de los diferentes recursos materiales o digitales (dispositivos, plataformas, etc.) (Díaz-García *et al.*, 2020). En otras palabras, el uso de las TIC es el resultado de un proceso formativo (personal o institucional) gracias al cual los docentes pueden aplicar su conocimiento sobre tecnología educativa en el escenario real (Howard *et al.*, 2021; Tondeur *et al.*, 2019; Tondeur, Pareja-Roblin *et al.*, 2017).

Por otro lado, debido al tipo de datos con que se trabaja en este estudio, resulta pertinente incluir el término *predisposición*, ya que no se tiene información sobre el uso de las TIC, propiamente dicho, sino sobre la facilidad (entendida como disposición positiva) o dificultad (entendida como disposición negativa) que perciben los docentes para lograr los propósitos de aprendizaje utilizando las TIC en el aula. Ambos tipos de disposiciones constituyen lo que aquí se denomina predisposición.

## Metodología

Esta investigación se orientó bajo el enfoque cuantitativo exploratorio, de diseño no experimental (Trochim *et al.*, 2016). Asimismo, se trata de un análisis secundario de datos (Baranger, 2009; Silvio-Donolo, 2009). En ese sentido, según la ficha técnica de la ENDO 2018 (Ministerio de Educación del Perú, 2018), el diseño muestral fue probabilístico, estratificado y bietápico, de corte transversal y entrevista directa. Las muestras estuvieron conformadas por docentes peruanos de educación básica regular, de los tres niveles (inicial, primaria y secundaria), y se recopiló un total de 15 092 casos.

Para el procesamiento y análisis de los datos se utilizó el *software* IBM SPSS 26. En primer lugar, se realizó una limpieza mediante selección de casos de la P08 (“Nivel a encuestar”), opción 2 (“primaria”), con lo cual la muestra final estuvo constituida por 6308 docentes: 69,6% mujeres (edad promedio= 42,2 años) y 30,4% varones (edad promedio= 44,19 años). Asimismo, tomando en cuenta los grupos etarios propuestos por la Organización Mundial de la Salud (OMS) (*Life Course Distribution*, s. f.) se segmentó la muestra en docentes jóvenes tempranos (18 y 19 años) = 0,1%; docentes jóvenes (20 a 24 años) = 3,1%; docentes adultos jóvenes (25 a 49 años) = 67,3%; docentes adultos (50 a 64 años) = 28,3%; y docentes adultos mayores (más de 65 años) = 1,2%. En cuanto a la ubicación de escuelas, el 24,7% eran rurales y el 75,3% urbanas; y, respecto al tipo de gestión, el 45,1% eran privadas y el 54,9% públicas.

En segundo lugar, se realizaron diversas exploraciones de los datos para identificar los ítems más pertinentes con los objetivos del estudio. En ese sentido, a la luz de los estudios previos, se seleccionaron, caracterizaron y recodificaron las variables dependientes (tabla 1) y las posibles variables asociadas (tabla 2).

**Tabla 1.***Variables dependientes*

Variables	Dimensiones	(Abreviatura) Ítem	Preguntas ENDO 2018	Nuevo nombre en SPSS	Criterios de recodificación
Percepción de las TIC	Percepción positiva	(P_A) Facilitadoras del aprendizaje colaborativo de los estudiantes	P707_1	P707_1_R	3 y 4 = 1 (Percepción positiva) 1 y 2 = 0 (Percepción negativa)
		(P_B) Facilitadoras del acceso a la información para los estudiantes	P707_5	P707_5_R	3 y 4 = 1 (Percepción positiva) 1 y 2 = 0 (Percepción negativa)
		(P_C) Facilitadoras de las tareas docentes en aula	P707_4	P707_4_R	3 y 4 = 1 (Percepción positiva) 1 y 2 = 0 (Percepción negativa)
	Percepción negativa	(N_D) Despersonalizadoras del proceso de enseñanza aprendizaje	P707_2	P707_2_R	1 y 2 = 1 (Percepción positiva) 3 y 4 = 0 (Percepción negativa)
		(N_E) Alentadoras del facilismo e incomunicación en los estudiantes	P707_3	P707_3_R	1 y 2 = 1 (Percepción positiva) 3 y 4 = 0 (Percepción negativa)
		(N_F) Amenaza que reemplazará total o parcialmente a los docentes	P707_6	P707_6_R	1 y 2 = 1 (Percepción positiva) 3 y 4 = 0 (Percepción negativa)
Predisposición para usar TIC en el aula	(Predisposición)	Utilizar TIC para lograr los aprendizajes es fácil o difícil	P904A_15	P904A_15_R	3 y 4 = 1 (Buena disposición) 1 y 2 = 0 (Mala disposición)

*Fuente:* elaboración propia.

**Tabla 2.**

*Posibles variables asociadas a la percepción y predisposición al uso de las TIC*

<b>Dimensiones</b>	<b>(Abreviatura) Aspectos específicos</b>	<b>Preguntas ENDO 2018</b>	<b>Nuevo nombre en SPSS</b>	<b>Criterios de recodificación</b>
Características de la escuela	(1_Área) Área de la escuela donde trabaja el docente: rural o urbana	P04	1_Área	0 = Rural 1 = Urbana
	(2_Gestión) El tipo de gestión que tiene la institución educativa: pública o privada	P07	2_Gestión	0 = Privada 1 = Pública
Capacitaciones	(3_Capacitación en TIC) Si el año anterior a la encuesta el docente recibió capacitación sobre el uso de TIC	P604	3_Capacitación en TIC	0 = No 1 = Sí
Condiciones laborales y económicas	(4_Evaluado) Si en los 5 años anteriores a la encuesta (2014-2015) fue evaluado por el Ministerio de Educación en desempeño docente	P310A_5	4_Evaluado en desempeño	0 = No 1 = Sí
	(5_Satisfacción laboral) Si el docente se siente contento o no con su empleo actual	P321	5_Satisfacción laboral	0 = No contento 1 = Contento
	(6_Remuneración justa) Si considera justa o no la remuneración que recibe por su trabajo docente	P502	6_Remuneración justa	0 = No 1 = Sí
	(7_Otros trabajos) Si el docente tiene más de un trabajo para generar ingresos económicos	P507	7_Otros trabajos	0 = No 1 = Sí
Aspectos sociales	(8_Sexo)	PI09C\$1	8_Sexo	0 = Mujer 1 = Varón
	(9_Edad)	PI09D\$1	9_Edad	0=Joven temprano 1=Joven 2=Adulto joven 3=Adulto 4=Adulto mayor

*Fuente:* elaboración propia.

Como se observa en la tabla 2, la selección de variables con posible influencia coincidieron con cuatro dimensiones cuya influencia en el uso de las TIC ha sido destacada en otros trabajos: 1) características de la escuela (Suárez-Guerrero *et al.*, 2020); 2) capacitaciones

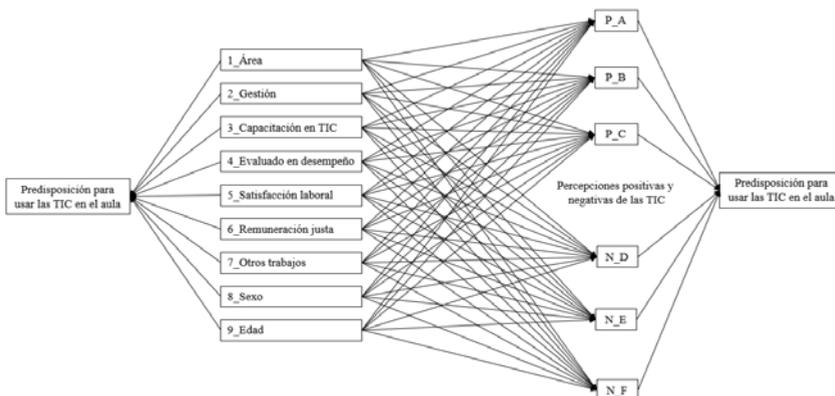
(Tondeur *et al.*, 2012, 2021; Tondeur, Pareja-Roblin *et al.*, 2017); 3) condiciones laborales y económicas (Tondeur *et al.*, 2011; Yeop *et al.*, 2019), y 4) aspectos sociales (Sang *et al.*, 2010; Suárez-Guerrero *et al.*, 2020). Asimismo, en cuanto a la percepción de las TIC (tabla 1), la ENDO la divide en dos tipos (positiva y negativa). Se ha respetado esta estructura, pero cabe destacar que los tres ítems que constituyen a la percepción positiva no necesariamente funcionan como la contraparte especular de los tres ítems negativos. Por lo tanto, las consecuencias, influencias o explicaciones que puedan generar son diferentes para unas y otras, mas no directamente opuestas.

A partir de todo ello, se formularon tres hipótesis que, de forma sintética, toman como eje el conjunto de variables mencionadas en la tabla 2:

H<sub>0</sub>1: Ninguna de las variables asociadas que se identificaron influye en los tipos de percepción que tienen los docentes sobre las TIC.

H<sub>0</sub>2: Ninguna de las percepciones sobre las TIC influye en la predisposición que tienen los docentes para usarlas en el aula.

H<sub>0</sub>3: Ninguna de las variables asociadas que se identificaron influye en la predisposición que tienen los docentes para usar las TIC en el aula.



**Figura 1.**

Representación conceptual de las hipótesis integradas (ver tabla 1 para las especificaciones de las percepciones positivas y negativas)

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, debido a que todas las variables son categóricas dicotómicas, se realizarán pruebas de regresión logística binaria para las hipótesis. Luego, para identificar las relaciones entre las variables asociadas significativas ( $p < 0,05$ ), se ejecutará la prueba Log-lineal, y a partir de ello, los correspondientes Chi-cuadrado. En el análisis de todas las pruebas, también se informará también sobre la magnitud de los efectos mediante el  $\text{Exp}(B)$  o el cálculo de las *Odds Ratio* (OR).

## Resultados

Para el contraste de la  $H_01$ , se realizaron las pruebas de regresión logística binaria incluyendo todas las variables asociadas. Los modelos fueron significativos solo para las siguientes percepciones: las TIC facilitan el aprendizaje colaborativo de los estudiantes (P\_A) ( $p < 0,05$ ;  $\chi^2 = 24,90$ ), facilitan las tareas del docente en el aula (P\_C) ( $p < 0,05$ ;  $\chi^2 = 22,36$ ), despersonalizan el proceso de enseñanza aprendizaje (N\_D) ( $p < 0,05$ ;  $\chi^2 = 44,81$ ), alientan el facilismo e incomunicación en los estudiantes (N\_E) ( $p < 0,05$ ;  $\chi^2 = 50,30$ ), y son una amenaza que reemplazará total o parcialmente a los profesores (N\_F) ( $p < 0,05$ ;  $\chi^2 = 53,68$ ). Asimismo, las únicas variables sin influencia significativa en ninguna de las percepciones fueron el área ( $p > 0,05$ ) y la remuneración justa ( $p > 0,05$ ).

Los resultados se han sistematizado en la tabla 3, donde se observa que las variables influyentes en P\_A son la satisfacción laboral ( $B = 0,44$ ) y la capacitación en TIC ( $B = 0,29$ ); y el estudio de las magnitudes de los efectos (Exp(B)) señala que el docente que afirma sentirse contento con su trabajo tiene 1,5 veces más posibilidades de percibir que las TIC facilitan el aprendizaje colaborativo, respecto del que no está contento. También el docente que recibió capacitación tiene 1,34 oportunidades más de tener esta percepción positiva en comparación con aquel que no fue capacitado.

**Tabla 3.**

*Variables asociadas a las percepciones de las TIC*

Variables	Percepciones sobre las TIC														
	P_A <sup>(1)</sup>			P_C <sup>(2)</sup>			N_D <sup>(3)</sup>			N_E <sup>(4)</sup>			N_F <sup>(5)</sup>		
	B	Sig.	Exp(β)	B	Sig.	Exp(β)	B	Sig.	Exp(β)	B	Sig.	Exp(β)	B	Sig.	Exp(β)
2_Gestión	0,29	0,00	1,34	0,17	0,05	1,19	0,20	0,00	1,23	0,17	0,05	1,18			
3_Capacitación en TIC							0,13	0,02	1,14						
4_Evaluado en desempeño										0,39	0,00	1,48			
5_Satisfacción laboral	0,44	0,00	<b>1,56</b>				0,22	0,02	1,25	0,23	0,04	1,26			
7_Otros trabajos										0,14	0,02	1,15			
8_Sexo				0,30	0,00	<b>1,35</b>	0,19	0,00	1,21	0,23	0,00	<b>1,25</b>	0,17	0,01	1,19
9_Joven temprano (≤19 a.)													2,93	0,01	<b>18,87</b>
9_Joven (20-24 a.)															
9_Adulto (50-65 a.)							0,25	0,00	1,28	0,19	0,00	1,21	0,30	0,00	1,35
9_Adulto mayor (≥65 a.)							0,52	0,02	<b>1,68</b>						

Notas:

<sup>(1)</sup> Las TIC son facilitadoras del aprendizaje colaborativo de los estudiantes.

<sup>(2)</sup> Las TIC son facilitadoras de las tareas docentes en aula.

<sup>(3)</sup> Las TIC despersonalizan del proceso de enseñanza aprendizaje.

<sup>(4)</sup> Las TIC son alentadoras del facilismo e incomunicación en los estudiantes.

<sup>(5)</sup> Las TIC son una amenaza que reemplazará total o parcialmente a los docentes.

\*Para el cálculo de Exp(β) se tomaron como referencia los valores recodificados con código 1 (tabla 2), excepto en los cuadros sombreados, en ellos se utilizó el 0.

\*\*Para las edades, se utilizó como referencia el grupo etario "Adulto joven" (25-49 años). Es decir, los valores expuestos pertenecen a este grupo en contraste con cada uno de los otros.

\*\*\* En negrita se destacan las magnitudes del efecto más altas para cada una de las percepciones.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a P\_C, resultaron influyentes el sexo ( $B = 0,30$ ) y el tipo de gestión de la escuela ( $B = 0,17$ ); lo que implica que los docentes varones ( $\text{Exp}(B) = 1,35$ ) y los que trabajan en colegios privados ( $\text{Exp}(B) = 1,19$ ) tienen más posibilidades de percibir que las TIC facilitan su trabajo en el aula, a diferencia de las docentes mujeres y de los que trabajan en colegios públicos, respectivamente.

Por otro lado, para las percepciones negativas las variables influyentes fueron analizadas como atenuantes. En ese sentido, para N\_D es significativa, en primer lugar, la edad ( $p < 0,05$ ;  $B = 0,25$ ; y  $p < 0,05$ ,  $B = 0,52$ ); es decir, según las magnitudes de los efectos ( $\text{Exp}(B) = 1,28$  y  $1,68$ ) los docentes adultos jóvenes (25-49 años) —que es el grupo etario de referencia, donde además se encuentra la mayoría de docentes (67,3%)— tienen más posibilidades de oponerse a la creencia de que las TIC despersonalizan el proceso de enseñanza-aprendizaje en comparación con los adultos y los adultos mayores, respectivamente. Lo mismo ocurre con la satisfacción laboral ( $B = 0,22$ ) y el sexo ( $B = 0,19$ ), pues los que tienen más posibilidades de rechazar dicha percepción negativa son los docentes contentos con su trabajo ( $\text{Exp}(B) = 1,25$ ) y las docentes mujeres ( $\text{Exp}(B) = 1,21$ ).

Asimismo, los atenuantes para N\_E, son el sexo (mujer:  $B = 0,23$ ;  $\text{Exp}(B) = 1,25$ ), el tipo de gestión de la escuela (pública:  $B = 0,20$ ;  $\text{Exp}(B) = 1,23$ ), la edad —los adultos jóvenes ( $B = 0,19$ ;  $\text{Exp}(B) = 1,21$ ) en contraste con los adultos—, tener otros trabajos ( $B = 0,14$ ;  $\text{Exp}(B) = 1,15$ ), y, por último, haber recibido capacitación ( $B = 0,13$ ;  $\text{Exp}(B) = 1,14$ ). Mientras que en N\_F, la variable que influye notoriamente para no percibir a las TIC como una amenaza es la edad ( $B = 2,93$ ), pues los docentes adultos jóvenes tienen 18,87 (=  $\text{Exp}(B)$ ) posibilidades más de no sentir dicha amenaza en comparación con los docentes más jóvenes (18-19 años). Las otras variables atenuantes son: haber recibido evaluaciones de desempeño ( $B = 0,39$ ;  $\text{Exp}(B) = 1,48$ ), sentirse contento con su trabajo ( $B = 0,23$ ;  $\text{Exp}(B) = 1,26$ ), el sexo (mujer:  $B = 0,17$ ;  $\text{Exp}(B) = 1,19$ ), y, por último, el tipo de gestión (pública:  $B = 0,17$ ;  $\text{Exp}(B) = 1,18$ ). Entonces, se rechaza la  $H_01$  debido a que algunas de las variables identificadas sí influyen significativamente en las percepciones docentes sobre las TIC.

Con respecto a la  $H_02$ , el modelo obtenido con la regresión logística binaria también fue significativo ( $p < 0,05$ ;  $\chi^2 = 32,20$ ), y los resultados se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 4.***Influencia de las percepciones sobre la predisposición para usar las TIC en el aula*

Percepciones	Predisposición para el uso de TIC		
	B	Sig.	Exp(B)
(P_A) Las TIC facilitan el aprendizaje colaborativo de los estudiantes	0,22	0,02	1,25
(P_B) Las TIC facilitan el acceso a la información para los estudiantes	0,26	0,01	1,30
(P_C) Las TIC facilitan las tareas del docente en aula	0,15	0,05	1,17

*Fuente:* elaboración propia.

Como se observa en la tabla 4, solo las percepciones positivas obtuvieron resultados significativos ( $p < 0,05$ ); es decir, las percepciones negativas no tienen ninguna influencia sobre la buena o mala disposición del docente para usar las TIC en el aula. Entonces, en primer lugar, se encuentra P\_B ( $B = 0,26$ ), según lo cual los docentes que consideran que las TIC facilitan a los estudiantes el acceso a la información tienen 1,30 (=  $\text{Exp}(B)$ ) posibilidades más de estar dispuestos a usar las TIC en el aula, a diferencia de los docentes que opinan lo contrario. Cabe recordar que P\_B, a pesar de ser la variable más influyente en la predisposición, es la única que no presentó variables asociadas en el análisis anterior (tabla 3).

En segundo lugar, se ubica P\_A ( $B = 0,22$ ), ya que los docentes que consideran a las TIC como facilitadoras del aprendizaje colaborativo de los estudiantes tienen 1,25 (=  $\text{Exp}(B)$ ) posibilidades más de sentirse dispuestos a usarlas en clase, en contraposición a aquellos que no las perciben así. En tercer lugar, está P\_C ( $B = 0,15$ ), que indica que los docentes que perciben que las TIC facilitan su trabajo en el aula tienen 1,17 (=  $\text{Exp}(B)$ ) más posibilidades de estar dispuestos a usarlas en comparación con los que piensan lo contrario. Finalmente, debido a estos resultados se rechaza la  $H_02$ , ya que por lo menos las percepciones positivas sí influyen significativamente en la predisposición para usar las TIC en el aula.

Con respecto a la  $H_03$ , el modelo de la regresión logística binaria también fue significativo ( $p < 0,05$ ;  $\chi^2 = 217,64$ ), y se obtuvieron los siguientes resultados:

**Tabla 5.***Variables que influyen en la predisposición para el uso de TIC en el aula*

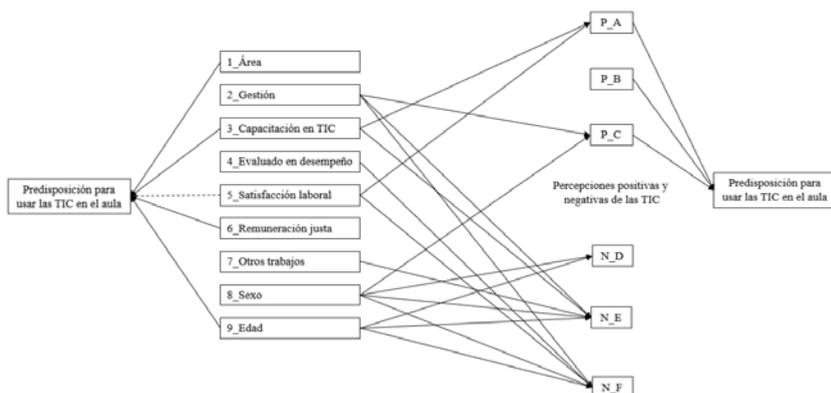
Variables	Predisposición para usar las TIC en el aula		
	B	Sig.	Exp(B)
1_Área	0,41	0,00	1,51
3_Capacitación en TIC	0,58	0,00	1,79
5_Satisfacción laboral	0,20	0,06	1,22
6_Remuneración justa	0,25	0,00	1,28
9_Adulto joven (25-49 años)*	0,29	0,00	1,34
Nota:			
*Significativo solo con el grupo etario "Adulto" (50-64 años).			

*Fuente:* elaboración propia.

Según la tabla 5, hay cuatro variables que influyen directamente en la predisposición a usar las TIC en el aula. En primer lugar, el haber recibido capacitación ( $p < 0,05$ ;  $B = 0,58$ ) brinda 1,79 (= Exp(B)) posibilidades más para que el docente sienta esa predisposición al uso. En segundo lugar, si la escuela está en el área urbana ( $p < 0,05$ ;  $B = 0,41$ ), el docente tendrá 1,51 (= Exp(B)) posibilidades más de sentirse predispuesto, a diferencia de si la escuela está en el área rural. En tercer lugar, la edad; en este caso, los docentes adultos jóvenes ( $p < 0,05$ ;  $B = 0,29$ ) tienen 1,34 (= Exp(B)) oportunidades más de sentirse predispuestos a usar las TIC en el aula, en comparación con los docentes adultos.

En cuarto lugar, si el docente considera que la remuneración que recibe por su trabajo es justa ( $p < 0,05$ ;  $B = 0,25$ ), tendrá 1,28 (= Exp(B)) posibilidades más de sentirse predispuesto a usar las TIC, respecto del que percibe su remuneración como injusta. Ahora bien, en la tabla 5 también se ha incorporado la variable satisfacción laboral ( $p > 0,05$ ) aunque no presenta una buena significatividad en sentido estricto, pero no se encuentra demasiado lejana y la significatividad que obtuvo como influencia en las percepciones (tabla 3) sugiere que amerita una mayor profundización en otros estudios. Entonces, por todo lo expuesto, también se rechaza la  $H_03$ , ya que algunas variables identificadas resultaron tener una influencia significativa en la predisposición al uso de las TIC en el aula.

Los resultados generales pueden sistematizarse de la siguiente manera:



**Figura 2.**

*Variables asociadas a la percepción y predisposición para el uso de las TIC*

*Fuente:* elaboración propia.

De forma complementaria, debido a que las variables que han presentado influencias significativas no son variables aisladas unas de las otras —por el contrario, todas ellas interactúan en el marco de la realidad educativa—, se consideró pertinente explorar las relaciones entre ellas. Se realizó el análisis Log-lineal y, de acuerdo a los efectos K vías, solo resultaron significativas las interacciones entre dos elementos ( $p < 0,05$ ,  $\chi^2 (1276) = 6016,94$ ). A partir de ello, se continuó con la exploración mediante las pruebas de Chi-cuadrado y se calcularon las magnitudes de los efectos u *Odds Ratio* (OR). Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 6.**  
*Relaciones entre variables asociadas a la percepción y predisposición para el uso de las TIC*

	1_Área			2_Gestión			3_Capacitación en TIC			4_Evaluado en desempeño			5_Satisfacción Laboral			6_Remuneración justa			7_Otros trabajos			
	P	X <sup>2</sup>	OR	P	X <sup>2</sup>	OR	P	X <sup>2</sup>	OR	P	X <sup>2</sup>	OR	P	X <sup>2</sup>	OR	P	X <sup>2</sup>	OR	P	X <sup>2</sup>	OR	
1_A	0,00	1701,24	- <sup>0</sup>	0,00	86,31	<b>1,89</b>	0,16	5,84	1,34	0,42	-	-	0,00	137,61	2,57	0,00	165,63	2,54	0,00	165,63	2,54	
2_G	0,00	262,34		0,00	78,27	1,62	0,00	25,44	<b>1,79</b>	0,56	-	-	0,00	926,70	<b>7,28</b>	0,00	385,73	<b>3,01</b>	0,00	385,73	<b>3,01</b>	
3_C	0,00	16,28		0,00	15,54	1,48	0,04	4,22	1,25	0,04	4,22	1,25	0,00	18,65	1,31	0,00	38,11	1,43	0,00	38,11	1,43	
4_E	0,00	16,28		0,00	15,54	1,48	0,04	4,22	1,25	0,04	4,22	1,25	0,00	18,65	1,31	0,00	38,11	1,43	0,00	38,11	1,43	
5_S	0,00	16,28		0,00	15,54	1,48	0,04	4,22	1,25	0,04	4,22	1,25	0,00	18,65	1,31	0,00	38,11	1,43	0,00	38,11	1,43	
8_Sexo	0,00	262,34	<b>2,63</b>	0,00	162,34	<b>2,06</b>	0,05	3,94	1,13	0,23	-	-	0,37	-	-	1,00	-	-	0,00	54,99	3,00	0,30
9_JT	0,65	-	-	0,60	-	-	0,46	-	-	0,55	-	-	0,48	-	-	0,58	-	-	0,48	-	-	-
9_J	0,00	49,95	<b>10,61</b>	0,01	182,53	0,06	0,09	-	-	0,05	7,80	0,17	0,74	-	-	0,00	55,10	2,86	0,07	7,40	1,50	
9_JA	0,00	29,92	1,39	0,00	491,91	0,32	0,17	-	-	0,41	-	-	0,46	-	-	0,00	60,13	1,68	0,00	26,89	1,37	
9_A	0,00	88,76	0,57	0,00	764,86	<b>6,00</b>	0,34	-	-	0,18	5,65	1,38	0,64	-	-	0,00	151,28	0,40	0,00	36,73	0,68	
9_AM	0,00	16,28	6,15	0,00	37,71	0,21	0,64	-	-	0,10	-	-	0,39	-	-	0,00	30,11	3,27	0,18	-	-	

Notas:

<sup>0</sup> La OR entre área y gestión es 0, debido a que la ENCO no registra casos de escuelas privadas rurales.

\*Para el cálculo de las OR se tomaron como referencia los valores recodificados con código 1 (tabla 2), excepto en los cuadros sombreados, en los que se utilizó como referencia el valor recodificado con 0.

\*\*Para las edades (9\_#), se analizaron las relaciones de cada grupo etario individualmente. Es decir, sus valores resultan de contrastarlos con el resto de grupos etarios en conjunto.

\*\*\* En negrita se destacan las magnitudes del efecto más altas para cada una de las variables en posición vertical.

Fuente: elaboración propia.

Según estos datos, se confirma que las variables asociadas a la percepción y predisposición para el uso de las TIC deben entenderse en un contexto interactivo. Por ejemplo, en el análisis de las percepciones (tabla 3), el área no resultó significativa para ningún caso; no obstante, según la tabla 6, el área presenta relaciones que permiten comprender mejor a otras variables que sí influyen en la percepción o la predisposición, como la capacitación, la evaluación en desempeño o la remuneración justa. En ese sentido, el análisis de las magnitudes del efecto aporta algunos matices necesarios de destacar, por ejemplo, que los docentes que trabajan en escuelas urbanas ( $p < 0,05$ ,  $\chi^2 = 137,61$ ) tienen 2,57 más posibilidades de sentir que reciben una remuneración justa; asimismo, ellos también tienen 1,89 posibilidades más de ser capacitados ( $p < 0,05$ ,  $\chi^2 = 86,31$ ), a diferencia de los que trabajan en escuelas rurales; no obstante, son estos docentes rurales los que tienen 1,3 posibilidades más de ser evaluados en desempeño ( $p < 0,05$ ,  $\chi^2 = 5,84$ ).

## Discusión y conclusiones

Tal como sugerían estudios realizados en otras realidades y tiempos (Gutiérrez-Provecho *et al.*, 2021; Tondeur, Valcke *et al.*, 2008), se confirma, en el caso de los docentes peruanos de educación primaria, que la percepción y predisposición para el uso de las TIC cuentan con variables asociadas que trascienden el contexto exclusivo del aula, como las características de la escuela (ubicación y tipo de gestión), las condiciones laborales y económicas —donde destacan aspectos subjetivos como la satisfacción laboral o la percepción de la remuneración justa—, aspectos sociales (edad y sexo) y la capacitación docente.

Un hallazgo particularmente interesante fue que, a diferencia de los docentes adultos jóvenes (25-49 años), los docentes jóvenes tempranos (18-19 años) tienen muchas más posibilidades de percibir a las TIC como una amenaza que podría terminar reemplazándolos total o parcialmente (tabla 3). Sería interesante profundizar en las implicaciones que esto podría tener. Tondeur (2008), por ejemplo, destacaba que los docentes principiantes, aunque poseen competencias tecnológicas, no las utilizan para crear oportunidades centradas en los estudiantes.

Por otro lado, se comprobó que solo las percepciones positivas influyen en la predisposición a usar las TIC; asimismo, que ambas no están influenciadas exactamente por las mismas variables. Según esto, es preciso comprender la distancia entre la percepción y la predisposición al uso; es decir, si bien la percepción positiva puede ser un indicador favorable, no debe ser tomada como la única variable para entender la predisposición del docente. Habría que agregar, al menos, el área, la capacitación, la percepción de la remuneración, la edad, e incluso, aunque esta última requiere confirmación, la satisfacción laboral.

Por último, cabe destacar que el análisis de las relaciones entre variables asociadas (tabla 6) también podría ser útil para caracterizar a la población de docentes de educación primaria en el Perú. No obstante, lo más importante para este estudio es que esos datos evidencian que la percepción y predisposición para el uso de las TIC no pueden explicarse sin comprender la dimensión estructural de la cuestión. Aunque el tema de las TIC puede abordarse desde el enfoque cerrado del estudio de las percepciones, no puede omitirse que estas presentan variables asociadas, cuyas interacciones revelan que cualquier intervención o propuesta de mejora requiere la participación de diversos agentes en diferentes dimensiones: formativa (capacitaciones), socioeconómica (remuneraciones, área, sexo, edad), evaluativa (desempeño docente), etc.

## Limitaciones y sugerencias

La principal limitación es de carácter metodológico, ya que no se cuenta con datos más actuales y específicos sobre el tema de las TIC, especialmente después del periodo de pandemia, como ya se ha señalado. Asimismo, el diseño no experimental con datos secundarios suele ser el más débil para establecer relaciones causales o predictivas (Trochim *et al.*, 2016). En ese sentido, es preciso generar los datos necesarios para contrastarlos con estos hallazgos exploratorios.

Adicionalmente, tomando en cuenta los resultados obtenidos, se sugiere que el diseño de instrumentos para la medición de percepciones o usos de las TIC en el ámbito educativo, especialmente en el peruano, incluya las diversas dimensiones cuyas variables han resultado significativas en este estudio (tabla 2). Asimismo, habría que incluir otra que aquí no fue posible analizar debido a la cantidad de casos perdidos registrados en la ENDO: la dimensión formativa —el tipo de entidad formativa (universidad, instituto superior, etc.), si fue formado específicamente para el nivel de enseñanza que ejerce, el grado formativo que posee, entre otras—. La literatura sugiere que esta dimensión también incide en la percepción y uso de las TIC en el aula.

## Aspectos finales

El presente trabajo tuvo como objetivo explorar las variables (fuera del contexto del aula) que influyen en la percepción y la predisposición para usar las TIC por parte de los docentes peruanos de educación primaria. Para esta exploración, se utilizó la base de datos de la Encuesta Nacional a Docentes (ENDO), realizada por el Ministerio de Educación del Perú en 2018. Tras la identificación, categorización y recodificación de nueve variables, se llevaron a cabo pruebas de regresión logística binaria, cuyos

modelos resultaron significativos ( $p < 0,05$ ) para demostrar, en primer lugar, que las variables asociadas a la percepción de las TIC son: el tipo de gestión escolar, la capacitación en TIC, la evaluación del desempeño docente, la satisfacción laboral, poseer más de un trabajo, el sexo y la edad. En segundo lugar, que solo las percepciones positivas influyen significativamente en la predisposición a usar las TIC. Y, en tercer lugar, que las variables asociadas a la predisposición para el uso de las TIC son: el área de la escuela (rural o urbana), la capacitación, la percepción docente sobre la remuneración (justa o injusta) que recibe por su trabajo y la edad.

## Referencias

- Álvarez, J. (2020). Evolución de la percepción del docente de secundaria español sobre la formación en TIC. *Edu-tec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 71, 1-15. <https://doi.org/10.21556/edu-tec.2020.71.1567>
- Baranger, D. (2009). Técnicas elementales de análisis. En F. Niño (ed.), *Construcción y análisis de datos: introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social* (pp. 43-78). EdUNAM.
- Bowen, A., Knapp, P., Gillespie, D., Nicolson, D. y Vail, A. (2011). Non-Pharmacological Interventions for Perceptual Disorders Following Stroke and other Adult-Acquired, Non-Progressive Brain Injury. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 4. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-79955643656&partnerID=40&md5=fe111640962c3b855caa8610558d0468>
- Carpenter, J., Rosenberg, J., Dousay, T., Romero-Hall, E., Trust, T., Kessler, A., Phillips, M., Morrison, S., Fischer, C. y Krutka, D. (2020). What Should Teacher Educators Know about Technology? Perspectives and Self-assessments. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103124. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103124>
- Castro-Rodríguez, M., Marín-Suelves, D. y Sáiz, H. (2019). Competencia digital e inclusión educativa. Visiones de profesorado, alumnado y familias. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 19(61). <https://doi.org/10.6018/red/61/06>
- Díaz-García, I., Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J. y Orellana, N. (2020). The Relationship between ICT Competences, ICT Use and Learning Approaches in University Students of Education. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 549-566. <https://doi.org/10.6018/RIE.409371>
- Dror, I. y Schreiner, C. (1998). Chapter 4. Neural Networks and Perception. En P. Jordan (ed.), *Systems Theories and a priori Aspects of Perception* (pp. 77-85). North-Holland. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(98\)80018-6](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(98)80018-6)

- Dutton, W. (2001). Computers and Society. En N. Smelser y S. Baltes (eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 2480-2487). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/04321-7>
- Gillespie, R. y O'Modhrain, S. (2011). Embodied Cognition as a Motivating Perspective for Haptic Interaction Design: A Position Paper. *IEEE World Haptics Conference*, 481-486. <https://doi.org/10.1109/WHC.2011.5945533>
- Gutiérrez-Provecho, M., López-Aguado, M., García Lamas, J. y Quintana-Díaz, J. (2021). La brecha digital en población en riesgo de exclusión social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 39, 123-138. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2021.39.08](https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.39.08)
- Holguín-Alvarez, J., Apaza-Quispe, J., Ruiz-Salazar, J. y Picoy-Gonzales, J. (2021). Competencias digitales en directivos y profesores en el contexto de educación remota del año 2020. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(94), 623-643. <https://doi.org/10.52080/rvgluzv26n94.10>
- Howard, S., Tondeur, J., Ma, J. y Yang, J. (2021). What to Teach? Strategies for Developing Digital Competency in Preservice Teacher Training. *Computers & Education*, 165, 104149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104149>
- Jacobs, D. y Michaels, C. (2002). On the Apparent Paradox of Learning and Realism. *Ecological Psychology*, 14(3), 127-139. [https://doi.org/10.1207/S15326969ECO1403\\_2](https://doi.org/10.1207/S15326969ECO1403_2)
- Life Course Distribution. (s. f.). *World Health Organization (WHO)*. <https://www.who.int/universal-health-coverage/compendium/interventions-by-life-course>
- Mateus, J. (2016). Abrumados y fascinados: las TIC en la subjetividad de los docentes peruanos. *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, 12, 170-193. <https://doi.org/10.15213/redes.n12.p171>
- Mateus, J. (2019). El lugar de la tecnología y la cultura digital en el discurso educativo contemporáneo. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 1(140), 261-278.
- Mateus, J. y Andrada, P. (2021). Docentes frente al COVID-19: cambios percibidos en Chile y Perú. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.dfcc>
- McDonald, S. (2012). Perception: A Concept Analysis. *International Journal of Nursing Knowledge*, 23(1), 2-9. <https://doi.org/10.1111/j.2047-3095.2011.01198.x>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Encuesta nacional a docentes de instituciones educativas públicas y privadas - ENDO 2018. Ficha técnica*. <http://escale.minedu.gob.pe/documents/10156/5384052/FICHA+TECNICA+ENDO+2018.pdf?version=1.0>

- Miralles-Martínez, P., Gómez-Carrasco, C. y Monteagudo-Fernández, J. (2019). Percepciones sobre el uso de recursos TIC y «mass-media» para la enseñanza de la historia: un estudio comparativo en futuros docentes de España-Inglaterra. *Educación XXI*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21377>
- Nefediev, V., Grishina, V., Suvorova, E., Rebrikova, N. y Matveeva, O. (2019). The Role of E-learning in the Implementation of Innovative Educational Technologies. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 8(7), 2380-2384. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85067834224&partnerID=40&md5=10134f3f90633f3a7bdafec00cf03e1>
- Orosco-Fabian, J., Pomasunco-Huaytalla, R., Gómez-Galindo, W., Salgado-Samaniego, E. y Colachagua-Calderón, D. (2021). Competencias digitales de docentes de educación secundaria en una provincia del centro del Perú. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.34>
- Phillips, I. (2018). Unconscious Perception Reconsidered. *Analytic Philosophy*, 59(4), 471-514. <https://doi.org/10.1111/phib.12135>
- Ramírez-Ramírez, L., Caludio-Martínez, C. y Ramírez-Arias, V. (2020). Usabilidad de las TIC en la enseñanza secundaria: investigación-acción con docentes y estudiantes de México. *Revista Hallazgos* 21, 5(1), 85-101.
- Ramírez-Rueda, M. del C., Cózar-Gutiérrez, R., Roblizo Colmenero, M. y González-Calero, J. (2021). Towards a Coordinated Vision of ICT in Education: A Comparative Analysis of Preschool and Primary Education Teachers' and Parents' Perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103300. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103300>
- Sang, G., Valcke, M., Braak, J. y Tondeur, J. (2010). Student Teachers' Thinking Processes and ICT Integration: Predictors of Prospective Teaching Behaviors with Educational Technology. *Computers and Education*, 54(1), 103-112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.07.010>
- Silvio-Donolo, D. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10(8), 1-10. <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/int53.htm>
- Suárez-Guerrero, C., Revuelta-Domínguez, F. y Rivero Panaqué, C. (2020). Valoración de la competencia digital en alumnos con rendimiento alto en Perú. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 126. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5112>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina*, 2020(78), 1-21. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Tondeur, J., Aesaert, K., Pynoo, B., Braak, J., Fraeyman, N. y Erstad, O. (2017). Developing a Validated Instrument to Measure Preservice

Teachers' ICT Competencies: Meeting the Demands of the 21<sup>st</sup> Century. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 462-472. <https://doi.org/10.1111/bjet.12380>

Tondeur, J., Howard, S. y Yang, J. (2021). One-size Does not Fit All: Towards an Adaptive Model to Develop Preservice Teachers' Digital Competencies. *Computers in Human Behavior*, 116, 106659. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106659>

Tondeur, J., Pareja Roblin, N., Braak, J. van., Voogt, J. y Prestridge, S. (2017). Preparing Beginning Teachers for Technology Integration in Education: Ready for Take-off? *Technology, Pedagogy and Education*, 26(2), 157-177. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2016.1193556>

Tondeur, J., Scherer, R., Baran, E., Siddiq, F., Valtonen, T. y Sointu, E. (2019). Teacher Educators as Gatekeepers: Preparing the Next Generation of Teachers for Technology Integration In Education. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1189-1209. <https://doi.org/10.1111/bjet.12748>

Tondeur, J., Sinnaeve, I., Houtte, M. van. y Braak, J. van. (2011). Ict as Cultural Capital: The Relationship between Socioeconomic Status and the Computer-use Profile of Young People. *New Media and Society*, 13(1), 151-168. <https://doi.org/10.1177/1461444810369245>

Tondeur, J., Valcke, M. y Braak, J. van. (2008). A Multidimensional Approach to Determinants of Computer Use in Primary Education: Teacher and School Characteristics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6), 494-506. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00285.x>

Tondeur, J., Braak, J. van., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P. y Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing Pre-service Teachers to Integrate Technology in Education: A Synthesis of Qualitative Evidence. *Computers & Education*, 59(1), 134-144. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.009>

Tondeur, J., Braak, J. van. y Valcke, M. (2007). Curricula and the Use of ICT in Education: Two Worlds Apart? *British Journal of Educational Technology*, 38(6), 962-976. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00680.x>

Tondeur, J., Keer, H. van., Braak, J. van. y Valcke, M. (2008). ICT Integration in the Classroom: Challenging the Potential of a School Policy. *Computers and Education*, 51(1), 212-223. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.003>

Trochim, W., Donnelly, J. y Arora, K. (2016). *Research Methods. The Essential Knowledge Base*. Cengage Learning.

Yeop, M., Yaakob, M., Wong, K., Don, Y. y Zain, F. (2019). Implementation of ICT Policy (Blended Learning Approach): Investigating Factors of Behavioural Intention and Use Behaviour. *International Journal of Instruction*, 12(1), 767-782. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12149a>

Zagalaz-Sánchez, M., Cachón-Zagalaz, J., Arufe-Giráldez, V., Sanmiguel-Rodríguez, A. y González-Valero, G. (2021). Influence of the Characteristics of the House and Place of Residence in the daily Educational Activities of Children During the Period of COVID-19' Confinement. *Heliyon*, 7(3), e06392. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06392>



# El uso de videos en procesos de desarrollo profesional continuo en educación infantil

The Use of Videos in Continuous Professional Development Processes in Early Childhood Education

O uso de vídeos em processos contínuos de desenvolvimento profissional na educação infantil

**Ignacio Figueroa-Céspedes\*** 

**Esteban Fica-Pinol\*\*** 

**Cristopher Yáñez-Urbina\*\*\*** 

---

Para citar este artículo: Figueroa-Céspedes, I., Fica-Pinol, E y Yáñez-Urbina, C. (2024). El uso de videos en procesos de desarrollo profesional continuo en educación infantil. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 146-167. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16754>

---



Recibido: 02/06/2022

Evaluado: 08/11/2022

pp. 146-167

N.º 91

---

\* Doctor en Educación. Facultad de Educación, Universidad Diego Portales. [ignacio.figueroa@mail.udp.cl](mailto:ignacio.figueroa@mail.udp.cl)

\*\* Psicólogo. Facultad de Educación, Universidad Diego Portales. [esteban.fica@mail.udp.cl](mailto:esteban.fica@mail.udp.cl)

\*\*\* Doctor en Psicología. Facultad de Educación, Universidad Diego Portales. [cristopher.yanezu@mail.udp.cl](mailto:cristopher.yanezu@mail.udp.cl)

## Resumen

La presente investigación analizó la experiencia de un equipo docente y formador en torno a la implementación de una iniciativa de desarrollo profesional basada en la videoformación. De esta forma, se trabajó con una muestra intencionada de tres miembros de un equipo de aula de educación infantil, el director del establecimiento y dos docentes formadores. El diseño de la investigación correspondió a un estudio de caso narrativo. La información se recopiló mediante entrevistas individuales semiestructuradas y notas de campo. Los datos fueron examinados a través de un análisis narrativo temático. Los resultados indican dos grandes momentos, la filmación de los videos y el análisis posterior, que dan cuenta de tensiones y expectativas cruzadas por las experiencias previas de utilización de videos en el proceso de evaluación docente, además de dificultades en el proceso de grabación contextualizadas por la modalidad remota de emergencia. Finalmente, se concluye que la construcción de lazos de confianza y seguridad permite maximizar la metodología de análisis de videos como un recurso para el desarrollo profesional.

## Palabras clave

desarrollo profesional;  
educación de la primera infancia; interacción; video educativo; enseñanza en equipo

## Keywords

professional development;  
early childhood education;  
interaction; educational video;  
team teaching

## Abstract

This research analyzed the experience of a teacher and training regarding implementation of a professional development initiative based on video training. In this way, we worked with a purposive sample of three members of an early childhood education classroom team, the principal of the establishment, and two teacher trainers. The research design corresponded to a narrative case. The information was gathered through individual semi-structured interviews and field notes. The data was examined through a thematic narrative analysis. The results indicate two main moments, the filming of the videos and the subsequent analysis, showing tensions and expectations crossed by previous experiences of using videos in the process of teacher evaluation, as well as difficulties in the recording process contextualized by the emergency remote modality. Ultimately, it is concluded that the construction of bonds of trust and security allows the methodology of video analysis as a resource for professional development.

## Resumo

Esta pesquisa analisou a experiência de uma equipe de professores e instrutores na implementação de uma iniciativa de desenvolvimento profissional baseada em vídeo formação. Dessa forma, trabalhou-se com uma amostra intencional de três membros de uma equipe de sala de aula de educação infantil, o diretor da instituição e dois professores instrutores. O desenho da pesquisa correspondeu a um estudo de caso narrativo. A informação foi coletada por meio de entrevistas individuais semiestructuradas e notas de campo. Os dados foram examinados através de uma análise narrativa temática. Os resultados indicam dois momentos principais, a filmagem dos vídeos e a análise subsequente, mostrando tensões e expectativas cruzadas pelas experiências anteriores de utilização dos vídeos no processo de avaliação dos professores, bem como dificuldades no processo de gravação contextualizado pela modalidade remota de emergência. Finalmente, conclui-se que a construção de laços de confiança e segurança permite maximizar a metodologia de análise de vídeo como um recurso para o desenvolvimento profissional.

## Palavras-chave

desenvolvimento profissional;  
educação infantil; interação;  
vídeo educativo; ensino em  
equipe

## Introducción

Se ha documentado ampliamente que las interacciones pedagógicas durante la educación infantil, denominada también como educación parvularia en Chile, constituyen un factor significativo para el desarrollo óptimo de las trayectorias vitales de niños y niñas (Carvalho y Schmidt, 2021; Grieshaber *et al.*, 2021). Esto ha implicado la instauración de altas expectativas sociales y académicas sobre las prácticas pedagógicas en el nivel (Egert *et al.*, 2018). Este contexto plantea el desafío de mejorar los procesos de desarrollo profesional docente (DPD), entendido como un conjunto de acciones orientadas a desarrollar habilidades, conocimientos, experiencia y otras características de un individuo como educador (Brunsek *et al.*, 2020).

En esta línea, la formación continua (FC) ha sido adoptada como una modalidad privilegiada de DPD desde programas que se traducen en la búsqueda de vinculación entre la práctica y la reflexión pedagógica, la sensibilización de las necesidades e intereses de sus participantes, y la orientación, apoyo y retroalimentación de profesionales comprometidos con ellos (Eurofound, 2015). No obstante, en Latinoamérica la FC ha tendido a la producción de una oferta académica caracterizada como disciplinariamente fragmentada y territorialmente descontextualizada, lo que conlleva dificultades en la atención de las necesidades de niños y niñas (Pardo y Adlerstein, 2015; Vezub, 2019).

El caso de la política de DPD en educación parvularia de Chile es ejemplar al respecto. Esta se instala en un contexto en donde se evidencia una escasa orientación de las prácticas pedagógicas hacia el desarrollo cognitivo, presentándose niveles moderados de apoyo pedagógico (Gebauer y Narea, 2021; Treviño *et al.*, 2013), así como desconocimiento de estrategias y recursos que favorezcan la inclusión (López *et al.*, 2021; Rubilar y Guzmán, 2021) y las competencias socioemocionales en los niños y las niñas (Cubillos, 2018; Muñoz, 2020). Esto contrasta con las bases curriculares que plantean que la educadora de párvulos debe ejercer y ofrecer interacciones y experiencias de aprendizaje oportunas, intencionadas, pertinentes y significativas, orientadas a movilizar el potencial de aprendizaje de los párvulos (MINEDUC, 2018a).

Este escenario se ha afrontado por medio de la implementación de un paradigma que vincula la calidad educativa con un sistema de evaluación docente centrado en la rendición de cuentas basada en estándares, también conocido como *accountability* (Díaz-Palacios, 2015; Vargas *et al.*, 2021). Lo cual, a partir de la promulgación de la Ley 20 903, ha proyectado el ingreso de las docentes de educación parvularia al sistema de Carrera Docente entre los años 2020 y 2025, que define las bases sumativas y

formativas para el proceso de evaluación docente, siendo un aspecto la construcción de un portafolio de evidencias (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2021, 2020). Dentro de las actividades que involucra dicho portafolio se encuentra la grabación de una clase, mecanismo que ha sido criticado por la literatura al considerarlo descontextualizado del quehacer docente, al desplegar una *performance* ajustada a expectativas idealizadas como respuesta al discurso normativo docente y sobre el cual se estandarizan las interacciones en el aula (Mateluna, 2021; Ramírez *et al.*, 2019).

Por el contrario, la investigación indica que el DPD eficaz y de calidad debe ser un ejercicio sostenido, basado en el contenido, situado en el contexto y centrado en el educador (Bissonnette y Caprino, 2014; Blau, *et al.*, 2011; Eurofound, 2015). Asimismo, existe evidencia que plantea la necesidad de que los docentes formadores se constituyan en colaboradores del proceso de reflexión y aprendizaje profesional de los docentes en servicio (Eurofound, 2015). No obstante, se ha criticado la escasa sistematicidad de procesos de DPD, en cuanto a su orientación formativa y seguimiento de sus resultados, mermando la transferibilidad de conocimientos para su implementación práctica (Vezub, 2019).

Estudios recientes muestran que la investigación-acción es un método que permite un DPD situado y pertinente, encontrando el favor de distintas comunidades educativas (Bissonnette y Caprino, 2014; Guerra y Figueroa-Céspedes, 2017; Guerra *et al.*, 2017; Noor *et al.*, 2021). La investigación-acción en procesos de DPD aporta al desarrollo de autonomía profesional, reflexión sistemática, crítica y dialogante, desde las particularidades de cada comunidad educativa, más allá de los mandatos técnicos y estandarizados de la función docente (Guerra y Figueroa-Céspedes, 2017; Noor *et al.*, 2021).

En este sentido, y en contra del uso dado a la grabación de clases por parte del portafolio de evaluación docente en Chile, existe evidencia de los beneficios de la videoformación para el DPD para el cambio educativo (a nivel individual como colectivo), el desarrollo de confianzas en la retroalimentación y el análisis alternativo y crítico de prácticas (Tripp y Rich, 2012). Asimismo, en cuanto a su potencial para acortar la brecha teórico-práctica del ejercicio docente, dinamizando la transferencia consciente al quehacer pedagógico (Fukkink *et al.*, 2019; Hatch *et al.*, 2016). También, esta herramienta didáctico-metodológica ha tenido repercusiones positivas en la focalización y autoconciencia en la propia práctica y la mejora de las interacciones en el aula (Sahin *et al.*, 2021).

La videoformación se define como un enfoque de DPD en el que docentes en formación o formadores graban episodios de enseñanza y participan en espacios de reflexión individuales o grupales basados en video de manera sostenida y acompañada. Este procedimiento facilita la

reflexión sobre la acción, utilizando el video para obtener una visión de la situación existente; tanto como la reflexión para la acción, al desarrollar planes que apoyen su práctica; y en la acción para ajustar y mejorar sus prácticas (Linden y McKenney, 2020), considerando para ello la necesidad de establecer procesos de escritura y registro que permitan sistematizar el análisis de la práctica (Jarpa *et al.*, 2017).

Una experiencia desarrollada en Chile con educadoras de párvulos y que considera prácticas de análisis en video a través de ciclos de investigación-acción, reporta un mayor empoderamiento y liderazgo en las participantes, junto a un fortalecimiento de la reflexión sobre las interacciones (Guerra *et al.*, 2017). También se ha documentado el aporte de videos de prácticas ejemplares, los cuales, con la guía de los formadores, permiten dar coherencia a las actividades curriculares, la reflexión y la visualización del registro y las metas de aprendizaje orientadas al DPD (Seago *et al.*, 2018). En este sentido, resulta fundamental que la videoformación apunte a la concientización respecto a la intencionalidad de la propia práctica docente, asociada a un trabajo reflexivo en un ejercicio de indagación colaborativa permanente (Figueroa-Céspedes, 2016). Finalmente, el confinamiento por COVID-19 ha resaltado la importancia de levantar procesos de DPD sensibles a las singularidades y necesidades de las comunidades educativas a pesar de la distancia (Hodges *et al.*, 2020), reconociendo los desafíos que ha representado para los diversos agentes y la comunidad educativa en general la enseñanza en línea (Crompton *et al.*, 2021; Figueroa-Céspedes *et al.*, 2022). Por lo tanto, el presente artículo busca analizar la experiencia de un equipo docente y formador en torno a la implementación de una iniciativa de desarrollo profesional basada en la videoformación.

## Metodología

### Diseño

La investigación empleó un estudio de casos con enfoque narrativo (Riessman, 2008), dado que se busca analizar la particularidad de una experiencia de DPD desde la perspectiva de los actores. El caso corresponde a un programa de FC en el que se utilizan videograbaciones de interacciones pedagógicas para reflexionar y mejorar su calidad. El programa propone una visión inclusiva de los procesos pedagógicos, utilizando ciclos de investigación-acción a partir de los principios de las teorías socioculturales, con el propósito de articular una red de interacciones pedagógicas enriquecidas, expresadas principalmente en parámetros pedagógicos (Figueroa-Céspedes, 2016), orientados a la propensión al aprendizaje en niños y niñas (Feuerstein *et al.*, 2015).

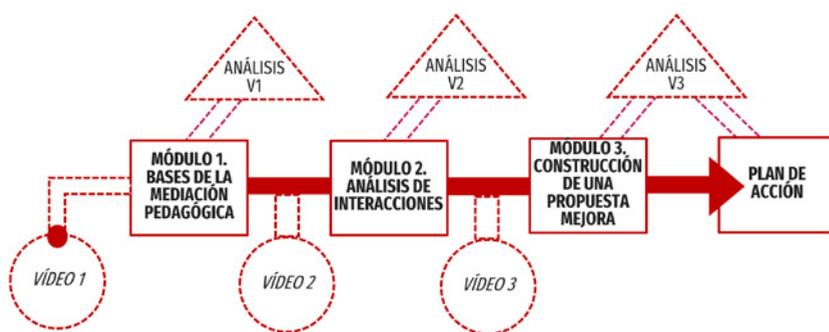
La propuesta formativa fue llevada a cabo entre mayo y julio del año 2021, con una duración de tres meses. Las sesiones se desarrollan semanalmente de forma remota, posterior al horario laboral de las participantes, los días martes entre las 16 y 18 horas, llevando a cabo un total de 11 jornadas. El proyecto se realiza con una escuela urbana de la Región de Valparaíso ubicada en un sector considerado de vulnerabilidad social.

El programa está dirigido a un equipo de aula de segundo nivel de transición (niños y niñas de cinco años de edad) compuesto por una educadora de párvulos, una técnica en educación parvularia y una educadora diferencial. En el sistema educativo chileno, la educadora de párvulos es aquella docente que diseña, ejecuta y lidera las experiencias de aprendizaje en el aula, en compañía de una técnica en educación parvularia, quien cumple una función de apoyo y colaboración para la gestión del aprendizaje y cuidado en el aula, conformando el equipo educativo (MINEDUC, 2018a; Subsecretaría de Educación Parvularia, 2021). La educadora diferencial es aquella docente que colabora en el abordaje de la diversidad en el aula, realizando prácticas de coenseñanza en el nivel, de acuerdo con las políticas de apoyo a niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales (MINEDUC, 2018a, 2018b).

En Chile, la educación infantil es un nivel educativo consolidado y atiende a niños de 0 a 6 años de edad; su propósito es favorecer el desarrollo integral de aprendizajes significativos y relevantes de los párvulos, de acuerdo con las bases curriculares (MINEDUC, 2018a). El segundo nivel de transición es el único obligatorio, ya que es la antesala para la educación general básica.

El programa formativo contempló tres módulos centrales: el primero, denominado bases de la mediación pedagógica, aborda el enfoque socio-cultural del aprendizaje. El módulo dos profundiza en el análisis de las interacciones, desde la teoría de la modificabilidad cognitiva con enfoque en la interacción mediada y los criterios de mediación (Feuerstein *et al.*, 2015). De forma transversal, el equipo de aula debe analizar y problematizar sus propias prácticas, diseñando colaborativamente mejoras en sus interacciones, dando lugar al módulo tres.

Se consideró la filmación de 3 videos, los cuales fueron retroalimentados por el equipo docente a través de dos vías: primero a través de un análisis por escrito y luego, en las instancias de clases (figura 1). Los docentes del programa colaboraron en el proceso, ocupando el papel de facilitadores colaborativos en el proceso de investigación-acción.



**Figura 1.**  
Desarrollo de la propuesta formativa

Fuente: elaboración propia.

## Participantes

Este estudio analiza la experiencia de tres participantes directos del programa: una educadora de párvulos (EP), una técnica en educación parvularia (TP) y una educadora diferencial (EDI). Además, se incorporan las perspectivas del director del establecimiento educativo y de los docentes formadores (tabla 1).

**Tabla 1.**  
Caracterización de la muestra

Participante	Género <sup>a</sup>	Profesión	Años EPE <sup>b</sup>	Función
P1	F	Técnico en Ed. Parvularia	12	Equipo aula
P2	F	Educación Parvularia	10	Equipo aula
P3	F	Educación Diferencial	20	Equipo aula
P4	M	Educación Diferencial	11	Director
P5	F	Fonoaudiología	5	Docente formador
P6	M	Psicología	15	Docente formador

<sup>a</sup>F = Femenino, y M = Masculino.

<sup>b</sup>Experiencia profesional en educación.

Fuente: elaboración propia.

## Materiales y análisis

Durante el proceso formativo, se produjeron una serie de materiales que incluyen la elaboración de doce notas de campo realizadas por el equipo investigador de forma simultánea mientras se realizaban las jornadas. Los escritos se orientaron a documentar dos dimensiones de interés con base en el objetivo de investigación y la revisión de la literatura: situaciones de aprendizaje en contexto virtual y la videoformación.

Luego, se procedió a realizar una entrevista semiestructurada a cada participante del equipo de aula y al director, y dos entrevistas individuales a cada docente formador. Las entrevistas buscan indagar narrativamente en la experiencia de los y las participantes, profundizando en la cronología del proceso formativo y la reflexión acerca del uso de videos como recurso de aprendizaje profesional. La entrevista consta de diez preguntas abiertas, orientadas a la expresión narrativa de cada participante, con preguntas tales como: ¿cómo llegaste al curso?; ¿cuáles fueron las situaciones más importantes en tu experiencia en el curso?; ¿cuáles fueron los facilitadores y barreras del proceso de videoformación? El guion de la entrevista fue sometido a dos procedimientos para garantizar su rigor metodológico: primeramente, fue revisado por los distintos miembros del equipo de investigación en un proceso de triangulación; luego, se realizó una aplicación piloto con la participante 1, en la que se ajustó la sintaxis y organización de los ítems acorde a los objetivos del estudio (Noreña *et al.*, 2012). Las entrevistas fueron realizadas por el equipo investigador entre julio y agosto del 2021, utilizando la plataforma Zoom. Cada entrevista tuvo una duración de aproximadamente una hora, siendo grabada y transcrita para su posterior análisis.

Los materiales se analizaron mediante un análisis narrativo temático (Riessman, 2008) a partir de la lectura crítica de las experiencias del caso. Posterior a la lectura, se procede a la identificación de los tópicos emergentes de las entrevistas y notas de campo, asignándose a cada fragmento del corpus, códigos para resumir y caracterizar los sentidos de la narrativa. Luego, se revisa cada código en función al objetivo de indagación y la literatura revisada, articulándose con aquellos aspectos que sobresalen en los relatos de los y las participantes (por ejemplo, las modalidades de grabación: presencial y remota, y las expectativas y emociones que se desprenden), permitiendo abordar la cronología de la experiencia. La construcción de temas consideró dimensiones preestablecidas y emergentes, acorde a los lineamientos de Riessman (2008), en tanto se trata de un análisis que se co-construye epistemológicamente entre los aspectos conocidos y los dispuestos por los sujetos de estudio en sus relatos; de esta forma, se agrupan los tópicos transversales en temas que describen y analizan, narrativamente, la experiencia de videoformación. Finalmente, se

revisa el funcionamiento de cada una de las categorías, realizándose una lectura integral y una triangulación analítica por la totalidad del equipo investigador, en tanto criterio de rigor y calidad de la investigación (Cornejo y Salas, 2011). Se utiliza para el análisis el software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti 8 ©.

En términos éticos, todos los participantes fueron informados de los objetivos de esta investigación y firmaron un consentimiento, validado por la universidad, para permitir el uso de sus videos, reflexiones y entrevistas con fines investigativos. Este estudio sigue todos los resguardos éticos necesarios para procesos investigativos (negociación, colaboración, confidencialidad y anonimato, equidad, imparcialidad y compromiso con el conocimiento) (Noreña *et al.*, 2012).

## Resultados

Los hallazgos de la presente investigación describen la experiencia de videoformación ordenándose en ocho temas que se corresponden con las etapas del programa formativo.

### Video 1. La problemática de grabarse

La formación se realiza en un contexto virtualizado debido a la pandemia COVID-19. Así, primeramente, se coordina con el director del colegio la filmación de una clase, como parte de un ejercicio preparatorio para el primer módulo del curso. El video fue grabado en modalidad remota, debido a las medidas sanitarias implementadas por el MINEDUC en ese momento. El equipo de aula manifestó haber experimentado temor e incertidumbre al ejecutar el registro, debido a que percibían el requerimiento como una evaluación externa de su quehacer. De este modo, el equipo se sintió presionado por desarrollar una clase de alta calidad, en un contexto en línea en el que aún se sentían inexpertas. Lo anterior adquiere relevancia considerando la expectativa del director hacia el curso, ya que para él la participación del equipo pedagógico permitiría “mejorar la calidad de su trabajo (...) [considerando que] la evaluación docente de ellas no fue tan buena, tuvo resultado básico” (P4, Entrevista).

La videograbación de la clase fue descrita por los participantes como accidentada, debido a problemas de intermitencia en la conexión, lo que generó una superposición de las voces de las educadoras, creando confusión en cuanto a la secuencia pedagógica empleada. Además, la grabación se complica en la medida en que el repertorio metodológico utilizado en el contexto presencial ya no es útil para resolver los problemas de conectividad en el formato remoto. Al respecto, la EDI señala:

El tema fue cuando empezamos a grabar, ahí fue que el internet no ayudó, que se acoplaban las voces [...]. Hablábamos cuando no teníamos que hablar, porque faltaba la mirada. Cuando uno está en la sala de clases, tú te miras con tu compañera y uno sabe cuándo puede hablar. Faltan los gestos; en la pantalla no tienes esas instancias... Entonces, se quebró todo el esquema y quedó la grande [...]. Como te digo, queríamos llorar, porque cuando miramos el video [...] —¡Oh qué mal!, esto no funcionó—. Fue caótico. (P3, Entrevista)

## “Videos de otros”. La importancia de la mirada descriptiva

Durante las jornadas, uno de los recursos pedagógicos utilizados fueron una serie de videos proporcionados por el equipo formador. Como parte del encuadre propuesto, se buscó promover una mirada descriptiva en lugar de una evaluativa en lo que respecta al trabajo docente. Para ello, se presentaron una serie de grabaciones audiovisuales con experiencias educativas o extractos de películas que destacaban la presencia-ausencia de acciones docentes o los contenidos relacionados con las interacciones pedagógicas.

En esta fase, el apoyo docente permitió a las participantes identificar y reconocer la situación de aprendizaje, los actores involucrados y la exploración de orientaciones y formas de actuación en cada uno de los videos mostrados. A modo de ejemplo, se destaca la interacción durante la primera sesión de formación, en la que un docente formador anticipa a las participantes, diciéndoles: “Lo que les pido es que miren el video sin prejuicios y siempre observando... mirar sin prejuicios quiere decir que no lo juzguen y que observen lo que pasa simplemente, para luego compartir qué es lo que vieron” (Nota de campo [NC] 1).

Lo señalado tuvo un impacto en la forma en que las participantes visualizaban las situaciones pedagógicas, ya que las pautas del equipo formador permitieron incorporar otras posibilidades para comprender su labor profesional. En este sentido, se destaca lo siguiente:

K. menciona que le llamó la atención la instrucción dada por el docente acerca de ver el video, pero sin entablar una evaluación. Menciona que al ver el video comenzó a cuestionar la experiencia educativa; lo que la llevó a reflexionar: —A lo mejor nosotros observamos y criticamos o vemos el lado malo, porque yo había empezado a ver, viendo el video de esa forma, como el lado... así ¿cómo está haciendo eso?, pero no en la forma de enseñanza que ella estaba haciendo a fin de cuentas [...]. Entonces hice un *click* [...] y ahí me di cuenta de que realmente estaba súper bueno—. (NC 2)

## Análisis del video 1. La complejidad de verse y analizarse

Una vez concluidas las primeras jornadas, el equipo del aula se enfrentó al desafío de analizar su primer video teniendo en cuenta la información revisada en clase. En ese contexto, las participantes expresaron su preocupación acerca de cómo se evaluaría su desempeño, ya que, basándose en sus experiencias con la evaluación docente, veían el análisis de sus prácticas desde una perspectiva punitiva. Por lo tanto, fue necesario que el equipo formador enfatizara el carácter pedagógico y formativo del análisis de la grabación presentada.

El análisis de videos es descrito como un proceso complejo en el que se toma conciencia acerca de las prácticas ejecutadas (¿qué hago o hacemos en las clases?), pero que carece de indicadores u orientaciones que permitan comparar o contrastar con claridad y especificidad el desempeño ejecutado. Al respecto, la TP afirma que: “De primera, nosotros lo encontramos difícil porque era verte a ti, verte en lo que estabas haciendo y llevarlo a un análisis. Nosotros decíamos: ¿cómo se va a analizar tu propia clase?” (P1, Entrevista).

En esta línea, las participantes se aproximan a un enfoque autocrítico de sus prácticas profesionales, identificando aspectos débiles en las interacciones que ofrecen y/o alguna falta en el desempeño profesional esperado. Así, la EP reflexiona en clase que:

P2: Uno se va dando cuenta de las cosas que faltan más que de las cosas positivas, uno siempre tiende a ver a las cosas negativas [...] a pesar de que fue una clase muy accidentada, puesto que la clase no estaba preparada de esa forma, pero coincidentemente nos tocó la grabación. Había muchos problemas de internet, de los materiales utilizados. (NC 4)

Por otro lado, la modalidad de análisis escrito fue vista como un aspecto desafiante para las participantes y para el equipo formador. En este sentido, las participantes reconocen estar disconformes con su desempeño en el análisis escrito, justificándose por la falta de tiempo para registrar su reflexión, causando una sensación generalizada de agobio y cansancio. Lo anterior se suma a la dificultad de comprender la lógica de análisis y retroalimentación propuesta inicialmente por el equipo formador. Un ejemplo de lo anterior es cuando la EDI expresa en clases al equipo formador su necesidad de realizar el análisis de forma oral, enfatizando en la ejemplificación y en un acompañamiento guiado de la reflexión, solicitud que es acogida para dar centralidad al recurso del análisis de video en la propuesta formativa.

## “Videos de otros”. La comprensión del papel del docente como mediador

En esta fase se da continuidad a la observación de videos con experiencias educativas con el objetivo de enriquecer los contenidos relacionados con la experiencia de aprendizaje mediado. En este periodo, la observación y análisis focalizados en clases de otros se caracterizó por comenzar desde la externalidad de la experiencia ajena, para aproximarse a las propias perspectivas respecto a las interacciones. De esta forma, las participantes, en conjunto con el equipo formador, logran comprender la teoría de la mediación, pudiendo vincularla con su propia práctica. Lo anterior, desde parámetros incipientes de reflexividad, lo que les permite reelaborar la importancia del rol mediador de aprendizajes y la necesidad de enriquecer sus experiencias pedagógicas. Este aspecto se puede ejemplificar en la siguiente cita:

Se visualiza un video en el que la educadora invita y desafía a los niños y a las niñas a la posibilidad de visualizar letras en el espacio. Esta situación permitió que las educadoras compartieran ejemplos cotidianos de desafío cognitivo. Por ejemplo, una participante manifiesta que, a partir de una serie de preguntas, pudo mediar, de manera incipiente, el desarrollo de habilidades matemáticas al ayudar a sus padres a poner la mesa y contar objetos. (NC 6)

De esta forma, las jornadas de análisis de video se transforman en un espacio de construcción colaborativa que produce la expansión de la reflexión pedagógica a distintos ámbitos del fenómeno educativo. En ese contexto se discute acerca de la evaluación de procesos, implicando la observación de espacios como el juego o los recreos y trascendiendo las pruebas y actividades, como espacios formalizados, enfatizando la necesidad de conocer aquellos procesos subyacentes al aprendizaje, como por ejemplo, la incorporación de los significados y conocimientos del estudiantado en las experiencias de clase, el impacto y efectos de las decisiones de los docentes en los niños y niñas, entre otros.

### Video 2. El video de la presencialidad como registro destacado

El segundo video se realizó en modalidad presencial debido a una mejora de los indicadores COVID-19 a nivel local. El objetivo de este registro era intencionar la mediación de aprendizajes en la experiencia de aprendizaje. Teniendo esto en cuenta, la grabación es caracterizada por participantes y docentes formadores como un registro destacado, puesto que representa la consecución exitosa de los elementos planificados para la clase, permitiendo observar una articulación de los contenidos con la práctica docente:

El video presencial también fue súper gratificante para nosotras porque notamos que había varios de los criterios y además que I. y P. fueron mostrando partes de nuestros videos, donde se veían algunos de los criterios y como que nosotros teníamos que reconocerlos y nosotras decíamos: —¡uy, lo hicimos!—, pero no fue planeado, o sea, no fue... empezamos como a hacer las preguntas que ellos mismos nos decían, profundizar más en la experiencia para que los niños pudieran como entender mejor la idea. (P1, Entrevista)

El diseño y grabación de este video mostró mayor seguridad y confianza en el equipo de aula, cuestión que es reconocida por el director del establecimiento educacional: “En este video, fue como algo de concretar y ¿sabes lo que pude ver en este relato de los videos de formación? No había temor, querían ver cómo lo estaban haciendo” (P4, Entrevista).

## **Análisis del video 2. Las repercusiones del análisis *en vivo***

El segundo video recoge los acuerdos de la primera experiencia, realizándose su análisis en la misma clase. La decisión no estuvo exenta de incomodidad y dificultades para el equipo formador, debido a que consideraban que el registro escrito complementa adecuadamente el proceso formativo, al facilitar la reflexividad y la sistematización de sus experiencias. Al respecto, uno de los docentes formadores señala que: “Yo creo que lo vieron como una actividad burocrática al inicio, como una cuestión a la que no le dieron importancia, pero también da cuenta de que no están habituadas a la escritura” (P6, Entrevista).

Además, esta decisión pedagógica asumió la flexibilización de los contenidos que se encontraban planificados y llevó al equipo formador a incorporar nuevas herramientas para propiciar la reflexión y concretar el desafío de entender, valorar y enriquecer las interacciones pedagógicas. De este modo, el equipo formador incorpora una postura mediadora en su docencia para orientar el análisis de la propia práctica, focalizando y proponiendo una efectiva construcción compartida de conocimientos. Ejemplo de lo anterior se refleja en la siguiente cita:

Yo, por lo menos, me sentí emplazada, así como... No estamos llegando a una persona que dice que su proceso se beneficiaría de esta manera, como que tenemos que hacer algo... Y en términos de carga laboral, para mí fue mucha más carga el tener que volver a tomar el video, seleccionar partes, editarlo, implementarlo en la PPT, ver cómo lo podíamos abordar para que no se viera como una evaluación dura de lo que había pasado y el hecho de que se alargara también para mí fue como problemático, porque eran ratos muy largos y teníamos poco tiempo. (P5, Entrevista)

La adopción del análisis de los videos *en vivo* en desmedro del análisis escrito resaltó la importancia del acompañamiento de los docentes formadores, facilitando la creación de un espacio seguro y catalizador de la emocionalidad de las participantes. Además, se da cuenta de una postura sensible ante la experiencia de videoformación al reconocerse la dificultad del equipo de aula para ejercer la autoobservación.

Las participantes valoran la acogida de los docentes formadores, reconociendo que el ajuste realizado permitió visualizar de manera más clara la relación entre la teoría y la práctica de la mediación pedagógica; lo que, a su vez, permite la transferencia del proceso de enseñanza-aprendizaje al contexto áulico. Por otro lado, se observa que las participantes migran progresivamente desde un enfoque evaluativo-punitivo hacia un enfoque pedagógico, gracias al acompañamiento de los docentes formadores en esta segunda parte del proceso.

En este sentido, el proceso analítico de esta fase se caracterizó por desarrollar una co-construcción de focos para la observación del aula, en donde las reflexiones se encuentran orientadas al enriquecimiento de las interacciones pedagógicas y el levantamiento de propuestas pedagógicas innovadoras. Sin embargo, estos desarrollos son aún incipientes, tanto en la conceptualización de la mediación como en su práctica. Estos aspectos fueron constantemente retroalimentados por el equipo docente formador.

También, los datos recopilados señalan que, a diferencia de la fase de análisis del video 1, se observa un proceso de *reafirmación profesional* del quehacer del equipo de aula, fortaleciéndose su sensación de autoeficacia en términos de la mediación pedagógica, tal como lo referencia la EP:

Al ver este video, también me hace sentir contenta, porque esta clase la grabamos antes de ver todos los criterios, lo que eso quiere decir que no lo estamos haciendo tan mal [...] hay muchas cosas que se hacen, pero no le sabemos el nombre, como también hay otras que no se hacen y las hemos podido ir poniendo en práctica. (P2, NC 7)

Este aspecto es visto por el equipo formador como una observación justa de parte de las participantes, al observar sus desafíos y potencialidades. Lo anterior se refleja en la siguiente referencia de uno de los docentes formadores:

Es como una observación hacia su propia práctica en el fondo, que sea justa y eso emerge a partir de un proceso de retroalimentación, donde nosotros le vamos mostrando su propia práctica [...] empezamos a trabajar con la propia experiencia, empezamos a espejar, mostrarles ese proceso, a actuar como amigos críticos sobre sus propios procesos. Ellas empiezan a mirar, obviamente, comparan las interacciones que nosotros proponemos y empiezan a ver que son cuestiones cotidianas, que están en sus recursos interactivos, y ahí empezamos a enseñarles

que no es solo el hecho de hacerlo, sino el ser conscientes de hacerlo, la conciencia, en el fondo, metacognitiva, reflexiva. (P6, Entrevista)

Asociado a lo anterior, para el equipo formador es relevante mantener una postura de equilibrio, ya que un posicionamiento exclusivamente centrado en la reafirmación profesional puede limitar la reflexividad y la autocrítica.

### Video 3. Reencuentros con las dificultades en línea

En la última fase de la propuesta, el equipo formador encomienda a las participantes el desarrollo de un nuevo registro audiovisual, orientado a identificar los nudos problemáticos para la construcción de una propuesta de mejora, en el marco de las lógicas de la investigación-acción participativa y considerando los distintos contenidos revisados durante la FC. Esta fase del programa coincide con el regreso de los confinamientos en territorio chileno, lo que obligó a desarrollar nuevamente la videograbación en formato remoto.

En este contexto, reaparecen las dificultades técnicas de la modalidad remota, ya que la EP, quien lideraba la clase, presenta intermitencias en su conexión a internet, lo que impidió el adecuado desarrollo de la clase tal como fue organizada y planificada:

Yo empecé con la clase y de repente, me dicen: —“Tía, no escuchamos nada hace como dos minutos”— [...]. A los chicos les estaba compartiendo un video porque estábamos trabajando matemáticas, números... ¡chuta!, yo iba casi en el 20 y los chiquillos recién iban en el 8, entonces, había una confusión. (P2, Entrevista)

Al encontrarse con la situación adversa, las participantes manifestaron frustración, desesperación y sensación de bloqueo por no saber cómo responder al suceso. Al respecto, describen que: “Hubo una desesperación como grupo [...] fue un momento estresante” (P1, Entrevista); “Ese video fue un fiasco, fue frustrante [...] yo me acuerdo de ese momento y todavía me da un poquito de lata” (P2, Entrevista); “Yo creo que estaba tan nerviosa ella, que se bloqueó (...) se frustró tanto, que le pasó lo que les pasaba a los niños (...) se molesta y se cierra y no vio más solución” (P3, Entrevista).

### **Análisis del video 3. Negociación y validación de la clase real como oportunidad de aprendizaje**

A partir de la accidentada filmación del video 3, la situación de análisis se tradujo en una negociación entre las mismas participantes respecto al valor de la experiencia grabada, ya que la EP se negaba a tomar en cuenta este registro como objeto de análisis. Lo anterior se contrapone a lo que

el resto del equipo de aula pensaba, debido a que en él se desarrollaban las problemáticas típicas de la enseñanza remota y que, además, suelen desafiarlas cotidianamente como docentes.

Dicha negociación se trasladó al momento de la clase, en donde el acompañamiento del equipo docente formador permitió que el proceso de análisis se focalizara en los aspectos que, efectivamente, funcionaron en la clase, así como en aquellos aspectos que posteriormente resultaron ser focos de su plan de mejora.

Mira lo que yo vi... gracias a los profesores, porque cuando empezamos a analizar las partes de esta clase, me hicieron ver que no fue todo tan malo, que aun así, a pesar de que tuve que cambiar toda la clase que yo tenía propuesta, se vieron momentos de interacciones súper importantes también dentro de este video. (P2, Entrevista)

Al respecto, el equipo formador señaló la importancia de acoger efectivamente la emocionalidad del equipo pedagógico, pero también problematizar crítica y activamente las posibilidades de acción durante los eventos registrados en el video. En este sentido, la docente formadora señala:

Era importante acoger lo que pasó, porque a todos nos puede pasar, pero es necesario planificarlo de una manera diferente y abordarlo de una manera diferente, y ahí yo creo que las otras dos integrantes del equipo podrían haber colaborado, más que solo organizar los turnos de habla de los niños. Y mi intención en comentarles después era como: “Pero esto ocurrió, esto es válido para los niños y las niñas, esto cuenta como una experiencia de aprendizaje, entonces justamente está la oportunidad para ver cómo lo podemos cambiar”. Y entonces sentí que ella estaba como incómoda, molesta de tener que analizar [...] me acuerdo de que ella dijo: “Pensamos en un minuto no mandar esto y grabar otro”, pero me imaginé un poco la evaluación docente, donde es como todo un escenario preparado, en donde los niños están como pautados y no es la realidad. Entonces, ¿cómo mejoramos algo que no es real? (P5, Entrevista)

El equipo formador evalúa que el programa cumple con su objetivo, especialmente considerando la variabilidad de experiencias en el desarrollo del ejercicio de videograbación, tanto en acto como en análisis. Esto se debe al contexto demandante, cambiante y aún novedoso de la pandemia y las decisiones político-gubernamentales asociadas (a nivel macro y micro). Además, señalan la importancia de tener en cuenta que el programa funciona como un apresto a la tarea de grabarse y analizarse, permitiendo cimentar las bases necesarias para instalar futuros procesos de DPD.

## Conclusiones

La investigación se planteó el objetivo de analizar la experiencia de un equipo docente y formador en torno a la implementación de una iniciativa de DPD basada en la videoformación. Se encontraron dos momentos transversales en la trayectoria de la experiencia: el *registro del video* y el *proceso de análisis y reflexión*. En el primer momento, se observa una trayectoria que se encuentra mediada por las modalidades de grabación (presencial o remota), ya que la seguridad de realización del registro audiovisual dependía de la forma positiva o negativa en que se triangulan las expectativas, emociones, planificación, la coenseñanza y la ejecución misma de la clase. En este sentido, la modalidad a distancia tendía a desarticular los aspectos señalados, al instante que fallaban los dispositivos o la conexión a internet, siendo parte de los desafíos contextuales de la educación remota (Crompton *et al.*, 2021).

Sin embargo, los *videos de otros* mantuvieron el perfil profesional al enlazar la teoría y la práctica, junto con la adquisición intencionada de una mirada descriptiva en lugar de un enfoque valorativo, que resulta amenazante para el equipo de aula. Dicho aspecto concuerda con los planteamientos de Seago *et al.* (2018), al considerar los registros audiovisuales de prácticas docentes ejemplares como parte del DPD, permitiendo facilitar y ejemplificar pedagógicamente las interacciones, además de construir criterios comunes para la observación de la práctica.

En cuanto al análisis de video, la propuesta centrada en un enfoque formativo, seguro y crítico desencadenó la implicación tanto del equipo de aula como del equipo formador en los procesos de retroalimentación. Esto permitió el enriquecimiento de la autoconciencia (Sahin *et al.*, 2021), las interacciones y reflexiones pedagógicas (Figueroa-Céspedes, 2016; Guerra *et al.*, 2017; Tripp y Rich, 2012). Asimismo, se establecieron nexos entre teoría y práctica (Fukkink *et al.*, 2019; Hatch *et al.*, 2016), favoreciendo la autonomía profesional y la reflexión sistemática (Guerra y Figueroa-Céspedes, 2017; Noor *et al.*, 2021), lo que constituye un aspecto relevante para la eficacia y calidad del DPD (Bissonnette y Caprino, 2014; Blau, *et al.*, 2011; Eurofound, 2015).

También el caso permite reportar un rechazo a la práctica de escritura para abordar los videos de parte de las participantes del programa, dando cuenta de la necesidad de generar condiciones institucionales para utilizar registros descriptivos y analíticos (Jarpa *et al.*, 2017), que permitan dar sustento y continuidad al ejercicio de reflexión sobre, para y en la práctica (van der Linden y McKenney, 2020).

Otro aspecto relevante del caso es que en la trayectoria del programa se da cuenta de un tránsito del equipo de aula desde un enfoque centrado en el déficit, que bloquea y dificulta el ejercicio reflexivo acerca de sus prácticas, a uno orientado hacia una evaluación equilibrada que reconoce e identifica tanto los desafíos como las potencialidades respecto a la construcción de interacciones de calidad. Estos aspectos profundizan la necesidad de formar docentes en una mirada centrada en las interacciones, abordando la ficción de la clase perfecta, efecto de una serie de construcciones abstraídas por la estandarización, rendición de cuentas y la performance de validación social (Mateluna, 2021). Lo anterior implica la necesidad de reposicionar el potencial de aprendizaje profesional, reconstruyendo la confianza y autoconcepto docente de las educadoras participantes. En este sentido, se rescata la necesidad de validar las actuaciones pedagógicas y acoger la emocionalidad de los equipos, para posteriormente desafiar hacia la mejora.

Estos resultados invitan a profundizar en el diseño, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas situadas y pertinentes que acojan las necesidades de los docentes en sus comunidades de práctica. No obstante, es necesaria la articulación de los espacios institucionales y de dispositivos reflexivos para una efectiva observación y análisis de videos, construyendo programas con un diseño flexible y receptivo a la experiencia de aprendizaje profesional, teniendo en consideración el contexto, las complejidades que se dieron en pandemia, y los retos que se configuran luego de la crisis sanitaria (Crompton *et al.*, 2021; Figueroa-Céspedes *et al.*, 2022; Hodges *et al.*, 2020). Lo anterior da cuenta de la necesidad de favorecer la apropiación participativa de la función del docente como mediador de aprendizajes en educación parvularia (Figueroa-Céspedes, 2016).

Por otro lado, los hallazgos dan cuenta de las formas en que la Evaluación Docente reconstruye escenarios de DPD. Mientras tanto, el aparataje normativo suele ignorar las condiciones singulares del docente (Díaz-Palacios, 2015; Mateluna, 2021; Ramírez *et al.*, 2019; Vargas *et al.*, 2021). Por ende, resulta prioritario examinar los riesgos y posibilidades que se desprenden de dicho proceso, abriendo líneas de acción a futuras investigaciones. Al mismo tiempo, es necesario replantear el enfoque de DPD para que se ajuste a las necesidades de las comunidades educativas de cada territorio. La videoformación, como práctica extendida, se presenta como una alternativa válida para mejorar la práctica docente.

Finalmente, este estudio ha focalizado el análisis en la experiencia formativa, sin explorar en profundidad los contenidos de las reflexiones producidas en el contexto de la videoformación. Aunque estos aspectos sobrepasan los objetivos iniciales, constituyen un campo prometedor para futuras investigaciones y publicaciones. Estas podrían ahondar en la interrelación entre los contenidos reflexivos —sobre la mediación pedagógica,

por ejemplo— y los cambios experimentados por los equipos pedagógicos participantes en programas similares. También podrían centrarse en sus concepciones sobre la interacción, las dinámicas de colaboración, la coenseñanza y la construcción de conocimiento, así como en los procesos de cambio institucional y aprendizaje profesional docente.

## Referencias

- Bissonnette, J. y Caprino, K. (2014). A call-to-action Research: Action Research as an Effective Professional Development Model. *Mid-Atlantic Education Review*, 2(1), 12-22.
- Blau, S., Cabe, R. y Whitney, A. (2011). *Evaluating IIMPac: Teacher and Student Outcomes through a Professional Development Program in the Teaching of Writing (Executive Summary)*. South Coast Writing Project at the University of California.
- Brunsek, A., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuk, O., Fletcher, B., Nocita, G., Kamkar, N. y Shah, P. (2020). A Meta-analysis and Systematic Review of the Associations between Professional Development of Early Childhood Educators and Children's Outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 217-248. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.003>
- Carvalho, A. y Schmidt, A. (2021). Práticas Educativas Inclusivas na Educação Infantil: uma Revisão Integrativa de Literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 707-724. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0231>
- Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>
- Crompton, H., Burke, D., Jordan, K. y Wilson, S. (2021). Learning with Technology During Emergencies: A Systematic Review of K-12 Education. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1554-1575. <https://doi.org/10.1111/bjet.13114>
- Cubillos, J. (2018). El significado de las competencias emocionales para educadoras de párvulos. *Paideia*, 62, 81-106.
- Díaz-Palacios, J. (2015). Re-significación y re-conceptualización de la categoría *calidad educativa*: una nueva mirada, una nueva perspectiva. *Revista Colombiana de Educación*, 68, 173-194. <https://doi.org/10.17227/01203916.68rce173.194>
- Egert, F., Fukkink, R. y Eckhardt, A. (2018). Impact of in-service Professional Development Programs for Early Childhood Teachers on Quality Ratings and Child Outcomes: A Metanalysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401-433. <https://doi.org/10.3102/0034654317751918>

- Eurofound. (2015). *Working Conditions, Training of Early Childhood Care Workers and Quality of Services. A Systematic Review*. Publications Office of the European Union.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. y Falik, L. (2015). *Beyond Smarter: Mediated Learning and the Brain's Capacity for Change*. Teachers College Press.
- Figueroa-Céspedes, I. (2016). Rol mediador de aprendizajes en educación parvularia: Procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en experiencia de aprendizaje mediado. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 33-44.
- Figueroa-Céspedes, I., Guerra, P. y Madrid, A. (2022). Ser educadora de párvulos en tiempos de incertidumbre: desafíos para su desarrollo profesional en contexto COVID-19. *Ciencias Psicológicas*, 16(2). <https://doi.org/10.22235/cp.v16i2.2692>
- Fukkink, R., Helmerhorst, K., Deynoot-Schaub, M. y Sluiter, R. (2019). Training Interaction Skills of Pre-Service ECEC Teachers: Moving from In-Service to Pre-Service Professional Development. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 497-507. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00928-6>
- Gebauer, M. y Narea, M. (2021). Calidad de las interacciones entre educadoras y niños/as en jardines infantiles públicos en Santiago. *Psykhé*, 30(2), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.22319>
- Grieshaber, S., Krieg, S., McArdle, F. y Sumsion, J. (2021). Intentional Teaching in Early Childhood Education: A Scoping Review. *Review of Education*, 9(3), e3309. <https://doi.org/10.1002/rev3.3309>
- Guerra, P. y Figueroa-Céspedes, I. (2017). Action-research and Early Childhood Teachers in Chile: Analysis of a Teacher Professional Development Experience. *Early Years*, 18, 1-15. <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2017.1288088>
- Guerra, P., Figueroa-Céspedes, I., Salas, N., Arévalo, R. y Morales, A. (2017). Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: análisis de una experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 175-192. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300010>
- Hatch, T., Shuttleworth, J., Jaffee, A. y Marri, A. (2016). Videos, Pairs, and Peers: What Connects Theory and Practice in Teacher Education? *Teaching and Teacher Education*, 59, 274-284. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.011>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

- Jarpa, M, Haas, V. y Collao, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del diario del profesor en formación en las prácticas iniciales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 163-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200009>
- Linden, S. van der. y McKenney, S. (2020). Uniting Epistemological Perspectives to Support Contextualized Knowledge Development. *Educational Technology Research and Development*, 68(2), 703-727. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09772-7>
- López, T., Castillo, C., Taruman, J. y Urzúa, A. (2021). Prácticas inclusivas centradas en el aprendizaje: un estudio de casos múltiples en educación infantil. *Revista Educación*, 45(1), 1-15. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40536>
- Mateluna, H. (2021). Política evaluativa docente y procesos de subjetivación neoliberal en el profesorado chileno. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 37-61. <https://doi.org/10.15366/rep2021.6.2.002>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2018a). *Bases curriculares Educación Parvularia*. Autor.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2018b). *Criterios técnicos para autorizar estudiantes que presentan NEE en programas de Integración*. Autor.
- Muñoz, G. (2020). Experiencia de educación emocional en la formación de las educadoras de párvulos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19, 45-55.
- Noor, M., Ahmad, S. y Zainudin, Z. (15 de junio del 2021). *Initiating a Professional Development on Action Research During the COVID-19 Pandemic*. Nali Simposium 2020.
- Noreña, A., Alcaraz-Morena, N., Rojas, J. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. <http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v12n3/v12n3a06.pdf>
- Pardo, M. y Adlerstein, C. (2015). *Informe nacional sobre docentes para la educación de la primera infancia: Chile. Proyecto Estrategia Regional Docente*. OREALC y Unesco.
- Ramírez, L., Baleriola, E. y Sisto, V. (2019). Pedagogía en la era de la rendición de cuentas: análisis del portafolio docente en Chile. *Educação & Sociedade*, 40, 1-20. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019209826>
- Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage.
- Rubilar, F. y Guzmán, D. (2021). Inclusive Processes of Preschool Education from the Perspective of Educational Agents. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-28. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i1.42517>

- Şahin, F., Yilmaz, A., Buldu, M., Aras, S., Buldu, M. y Akgül, E. (2022). Video Based Professional Development on Pedagogical Documentation: A Yearlong Study with Early Childhood Teachers. *Educational Studies*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2024428>
- Seago, N., Koellner, K. y Jacobs, J. (2018). Video in the Middle: Purposeful Design of Video-based Mathematics Professional Development. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(1), 29-49.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2020). Caracterización de la primera cohorte de Educación de Párvulos que ingresan a Carreras Docente, a partir de análisis de datos de bases administrativas. *Evidencias*, 5, 1-10.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2021). *Desarrollo profesional y carrera docente*. MINEDUC.
- Treviño, E., Toledo, G. y Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 50(1), 40-62. <https://doi.org/10.7764/PEL.50.1.2013.4>
- Tripp, T. y Rich, P. (2012). The Influence of Video Analysis on the Process of Teacher Change. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 728-739. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.011>
- Vargas, S., Narea, M. y Torres-Irribarra, D. (2021). Creencias epistemológicas en profesores y su relación con el desarrollo profesional desde la evaluación docente. *Psykhé*, 30(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.21809>
- Vezub, L. (2019). *Análisis comparativos de Políticas de Educación. Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. IIEP Unesco.



# TIC y escritura de tesis de posgrado: entre viejos problemas y nuevas oportunidades

ICT and Graduate Thesis Writing: between  
Old Problems and New Opportunities

As TIC e a redação de teses de pós-graduação:  
entre velhos problemas e novas oportunidades

**Esteban Cuello\***   
**Guadalupe Alvarez\*\*** 

---

Para citar este artículo: Cuello, E. y Alvarez, G. (2024). TIC y escritura de tesis de posgrado:  
entre viejos problemas y nuevas oportunidades. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 168-188.  
<https://doi.org/10.17227/rce.num91-16884>

---

Recibido: 16/06/2022  
Evaluado: 12/01/2023



pp. 168-188

N.º 91

- 
- \* Licenciado en Educación, Universidad Nacional de General Sarmiento. Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. [andrescuellodex@gmail.com](mailto:andrescuellodex@gmail.com)
- \*\* Doctora en Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. [galvarez@campu.ungs.edu.ar](mailto:galvarez@campu.ungs.edu.ar)

168

## Resumen

En el presente artículo de investigación se propone explorar, desde la perspectiva de tesis que realizan sus estudios de maestría y doctorado de Ciencias Sociales y Humanas en universidades argentinas, cómo operan y se articulan las TIC con los desafíos emergentes del proceso de escritura de tesis. Para ello, desde los estudios de las nuevas literacidades, se desarrolló una investigación cualitativa y exploratoria, llevando a cabo un análisis tanto lineal como recursivo que permitió comprender, sintetizar y teorizar sobre los datos en diálogo con los conceptos de la bibliografía. Los entrevistados se refirieron a un conjunto amplio de problemas que debieron atravesar en el proceso de investigación y escritura de la tesis: la tesis como actividad en solitario, el desconocimiento del género tesis, y la dimensión espacial y temporal. También, refirieron potencialidades y riesgos de las TIC en el proceso de tesis, que van desde las posibilidades comunicativas y de acceso ubicuo a la información, hasta los riesgos que suponen la sobreoferta y el costo de programas y aplicaciones tecnológicas valiosas para la praxis investigativa como señal de alarma. De esta manera, este estudio ha contribuido a comprender las formas en que estudiantes de posgrado se han apropiado de una multiplicidad de recursos digitales para enfrentar los desafíos de la escritura de la tesis.

## Palabras clave

posgrado; tesis; escritura; tecnología educacional

## Keywords

postgraduate studies; thesis; writing; educational technology

## Abstract

This research article aims to explore, from the perspective of master's and doctoral students in Social Sciences and Humanities in Argentine universities, how ICTs operate and intersect with the emerging challenges of the thesis writing process. Drawing on new literacy studies, the research employs qualitative and exploratory methods, incorporating linear and recursive analyses that allow a comprehensive understanding, synthesis, and theorization about the data in dialogue with previous concepts from the literature. Interviews with students reveal issues like the individual nature of the thesis, a lack of genre understanding, and considerations of spatial and temporal dimensions. Discussions also touch upon the benefits and risks of ICTs in the thesis process, from communicative advantages to potential pitfalls like the abundance and cost of technological tools. The study contributes to understanding how postgraduate students use digital resources to address thesis writing challenges.

## Resumo

Este artigo explora como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) se interseccionam com os desafios na redação de teses para estudantes de mestrado e doutorado em Ciências Sociais e Humanidades nas universidades argentinas. Baseando-se em estudos de novas literacias, a pesquisa emprega métodos qualitativos e exploratórios, incorporando análises lineares e recursivas. Entrevistas com estudantes revelam questões como a natureza individual da tese, a falta de compreensão do gênero e considerações sobre dimensões espaciais e temporais. As discussões também abordam os benefícios e riscos das TIC no processo de tese, desde vantagens comunicativas até armadilhas potenciais, como a abundância e custo de ferramentas tecnológicas. O estudo contribui para a compreensão de como os estudantes de pós-graduação utilizam recursos digitais para enfrentar desafios na redação de teses.

## Palavras-chave

estudos de pós-graduação; teses; escrita; tecnologia educacionais

## Introducción

A nivel mundial, en las últimas dos décadas, la oferta de estudios de posgrado ha experimentado un crecimiento sustancial (Fare y Lenz, 9 y 10 de diciembre del 2010; Marquina y Ferreiro, 2015; Fernández, 2018), lo que contrasta con las bajas tasas de graduación (Castelló, *et al.*, 2017; Devos *et al.*, 2017; Jeppesen *et al.*, 2004; Fare, 2008; Barsky y Dávila, 2016; Wainerman y Matovich, 2016). Una de las razones de este problema parece estar asociada a las dificultades que enfrentan los estudiantes al realizar tareas de escritura propias de las carreras, en especial la tesis (Abreu, 2015; Carlino, 2003; Chois y Jaramillo, 2016; Ferrer y Malaver, 2000; Reisin y Carlino, 2009; Rietveld y Vera, 2012). Paralelamente, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), cada vez más presentes en los diferentes ámbitos de la actividad humana, están empezando a transformar las prácticas de escritura en la universidad (Borgman, 2007; Fraiberg, 2010; Goodfellow, 2013; Weller, 2011). Por lo tanto, es necesario cuestionarse acerca de su papel en las prácticas de escritura en el posgrado.

Aunque existen enfoques recientes sobre la perspectiva de estudiantes de maestría y doctorado con respecto al uso de las TIC en la investigación y la escritura (Álvarez-Cadavid *et al.*, 2022; Gouseti, 2017), estos estudios no se centran en explorar los problemas asociados a las tareas de escritura en relación con las oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales para resolverlos. Por lo tanto, el presente trabajo tiene como objetivo explorar, desde la perspectiva de los tesisistas de posgrado en ciencias sociales y humanas, cómo operan y se articulan las TIC con los desafíos emergentes del proceso de escritura de tesis. De esta manera, se pretende contribuir a la comprensión de cómo los estudiantes de posgrado han adoptado una multiplicidad de recursos digitales para abordar los desafíos del proceso de escritura de la tesis.

## Marco conceptual

Lejos de asumir un enfoque acrítico y propio del “solucionismo tecnológico”, que deposita en la tecnología la resolución mágica de todos los problemas a partir de la introducción de más y nuevas tecnologías (Mozarov, 2016), nos alineamos con visiones más críticas que conciben de manera simultánea tanto las enormes potencialidades de las TIC como sus limitaciones y riesgos (Burbules y Callister, 2008). Así, por ejemplo, las TIC ofrecen oportunidades de aprendizaje que sobrepasan en volumen y diversidad a cualquier biblioteca, permiten el contacto instantáneo con otros y propician la inteligencia colectiva; empero, al mismo tiempo, ponen al descubierto y refuerzan las asimetrías sociales devenidas en brechas digitales, abren nuevas posibilidades para la segmentación social y el plagio.

Además, siguiendo los estudios sobre las nuevas literacidades (ENL), asumimos que los diversos modos de leer y escribir en un ámbito social e institucional configuran la literacidad de ese ámbito, y reconocemos las múltiples literacidades contemporáneas desde una dimensión sociocultural y crítica (Vargas, 2015). Por un lado, entonces, consideramos que las prácticas letradas actuales se ven interpeladas por el ritmo cada vez más vertiginoso de la aparición e inclusión de tecnologías (Casanova, 2014), y de acuerdo con esta premisa, concebimos nuestra investigación como un análisis de las literacidades académicas digitales enfocado en comprender la función de las TIC en la escritura de la tesis de posgrado.

Por otra parte, asumimos que la incorporación de TIC en la producción escrita de la tesis debe ser analizada y pensada en el marco de configuraciones sociales y culturales situadas históricamente. Por ende, dado que las sociedades capitalistas de hoy están atravesadas por desigualdades de todo tipo, nos parece pertinente introducir el concepto de *brechas digitales*, pensadas tanto desde la disponibilidad de dispositivos y conectividad como desde la predisposición y habilidad para su uso (Lugo y Kelly, 2011). En este sentido, los tesisistas no constituyen necesariamente un grupo homogéneo con idénticos niveles de acceso y uso de TIC para la escritura. A través de su perspectiva, también nos aproximaremos a esta compleja cuestión de las brechas digitales y sus formas de expresión en las prácticas escriturarias de posgrado.

## Metodología

La presente investigación, cualitativa y exploratoria, tomó una muestra constituida por tesisistas que se encontraban realizando en grado avanzado o habían finalizado recientemente posgrados en ciencias sociales y humanas de universidades públicas y privadas argentinas. Siguiendo los postulados de Hernández-Sampieri *et al.* (2014), se decidió configurar una muestra diversa o de máxima variación a la cual se llegó después de haber enviado encuestas autoadministradas a veinte tesisistas de posgrado a través de la técnica conocida como bola de nieve (Goodman, 1961). El cuestionario exploraba las carreras de posgrado cursadas o en curso, la experiencia en escritura académica, los posibles avances en la tesis y los desafíos enfrentados, y también los recursos digitales utilizados en la escritura.

Esta primera instancia permitió recabar información contextual y una descripción de la muestra general a partir de la cual se determinó la muestra base de nuestra investigación, que consistió en cinco tesisistas, tres mujeres y dos hombres, pertenecientes a maestrías o doctorados de la Universidad Nacional de Cuyo, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de General Sarmiento y la Universidad de San Andrés. Estos fueron seleccionados porque permitían explorar experiencias diversas de la relación entre TIC y escritura de la tesis.

El trabajo con estos tesisistas, a los que consideramos informantes clave, se desarrolló a partir de entrevistas abiertas en profundidad que posibilitaron acceder de primera mano tanto a las formas en que conceptualizan la tesis de posgrado y los desafíos emergentes relativos al proceso de escritura, como a los sentidos que otorgan al uso de tecnologías en el proceso de elaboración de la tesis. Para ello, se diseñó un instrumento con una guía orientativa de temas que recorrían diversos aspectos relevantes para nuestra investigación: experiencias previas en escritura de textos académicos, concepciones sobre el género *tesis*, uso de TIC en diferentes momentos de la producción escrita y representaciones en torno a los límites y aportes que los participantes atribuyen a las TIC aplicadas al desarrollo y escritura de la tesis. A modo de complementación y buscando ampliar las fuentes de análisis, se solicitó a los participantes del estudio que recopilaran y proporcionaran documentos y recursos que consideraran significativos respecto del uso que realizaron con tecnologías digitales en el proceso de escritura de la tesis. Ello permitió disponer de materiales diversos (sitios *web*, blogs, materiales compartidos a través de redes sociales y entornos virtuales de aprendizaje, intercambios vía WhatsApp, etc.) que enriquecieron el abordaje de la problemática en cuestión, favoreciendo la triangulación, el diálogo y la contrastación entre entrevistas y documentos.

Terminadas las primeras entrevistas y sus respectivos registros, se efectuaron, en los casos en que se evaluó necesario, nuevas entrevistas, esta vez de carácter semiestructurado, que buscaban hacer foco en aspectos detectados como analíticamente relevantes. El análisis de los datos obtenidos se realizó a lo largo de todo el proceso de investigación. Los dos autores del presente trabajo realizaron inicialmente una lectura al interior de cada entrevista y material, y posteriormente una lectura transversal de las entrevistas y materiales para identificar códigos de primer nivel de manera inductiva. Estos códigos establecían diálogos entre los datos y conceptos de la bibliografía. Así, de manera inductiva, surgieron temas a partir de los datos analizados. Esta codificación, que fue descriptiva y también analítica (Miles y Huberman, 1984), consideró la codificación simultánea de diferentes investigadores, es decir, una clase de codificación paralela independiente (Thomas, 2006). Luego se avanzó en un nivel más abstracto de análisis, agrupando los fragmentos ya codificados en categorías emergentes que, si bien recuperaban algunas particularidades halladas en la bibliografía previa, sumaban aportes nuevos. Estas categorías fueron: las TIC frente a la soledad del tesisista, las TIC y el (des)conocimiento del género discursivo “tesis de posgrado”, las TIC en relación con el espacio y el tiempo para la escritura, y aportes y limitaciones de las TIC en la investigación y su escritura.

Por último, es importante señalar que los entrevistados firmaron consentimientos informados y los datos comunicados han sido anonimizados para preservar la identidad de los participantes. Así, los entrevistados se identifican a partir de números: entrevistado(a) 1, 2, 3, 4 y 5.

## Resultados y discusión

Los entrevistados en la presente investigación se refirieron a un conjunto amplio de problemas que debieron atravesar en el proceso de investigación y escritura de la tesis, entre los cuales destacamos: la tesis como actividad en solitario, el desconocimiento del género tesis y la dimensión espacial y temporal. A continuación, en diálogo con estudios previos, nos referiremos a cada uno de estos problemas, así como a la búsqueda y utilización de herramientas y recursos vinculados a las TIC que han desplegado los tesistas para intentar abordarlos. En relación con los diferentes usos de recursos digitales, identificamos, finalmente, potencialidades y riesgos de las TIC en el proceso de elaboración escrita de la tesis.

### Las TIC frente a la soledad del tesista

A la hora de caracterizar los problemas que debe encarar un estudiante de posgrado en el proceso de producción y escritura de la tesis, algunos entrevistados señalaron con énfasis cierta sensación de soledad por la que deben atravesar:

La tesis es también una actividad solitaria que lleva mucho tiempo en cómo está pensada en años. (Entrevistado 3)

En la maestría, tenía un grupo, pero en el doctorado vos estás solo. La maestría tenía eso que mucha gente me lo criticó, pero a mí me ayudó, que era muy escolar. Tenías los compañeritos y todos cursábamos las mismas materias, era presencial, entonces tomábamos mates, nos reíamos, comíamos facturas, como que te haces amigos y ese grupo te va acompañando. Yo no tengo un grupo de doctorado. Si vos no haces algo para paliar esa soledad, es difícil porque no tenés, a veces no tenés ganas de cursar y vas a reírte igual [...]. Cuando vos no tenés ese envío de los compañeros que decís “estoy mal porque me separé, pero voy igual, así me distraigo”. No te ves con nadie, estás en tu casa. (Entrevistada 4)

Esa problemática, destacada en estudios previos (Carlino, 2003, 2005; Dakessian y Sabelli, 2005; Colombo y Cartolari, 2013), refiere a la falta de colegas o pares con quienes interactuar, fundamentalmente en carreras de doctorado, e incluso en ocasiones al escaso intercambio con directores o tutores. En ese sentido, los entrevistados citados remarcan —en el caso del entrevistado 3— la prolongada duración de la sensación de soledad y —en el caso de la entrevistada 4— el aspecto no menor del impacto anímico y emocional que supone la ausencia de un grupo de pares, particularmente en el doctorado.

Frente a esta problemática, los estudiantes de posgrado han apelado a diferentes estrategias mediadas por TIC, entre las cuales registramos la conformación de grupos de WhatsApp de tesistas, la constitución de grupos para la revisión a través de diferentes TIC (WhatsApp o aplicaciones de videollamadas, documentos compartidos, por ejemplo), el uso de videos de YouTube y la propia producción de contenidos digitales en formato de videos o entradas de blog.

En cuanto a los grupos de WhatsApp, se conforman con diferentes tesistas que contribuyen con la organización y la motivación de las tareas de escritura y también brindan acompañamiento, fundamentalmente emocional. Al respecto, uno de los entrevistados expresa:

Hay un grupo de WhatsApp y nos juntamos a escribir, lo armó un chico peruano que es lingüista. Se trabaja con la idea del Pomodoro, escribiendo cada 40 minutos. Este grupo tenía una suerte de estructura y regulación, creo que era los martes, jueves y sábados. Después se construyó como un vínculo con los que iban participando. Después, hubo movimientos con el grupo, de gente que dejaba de participar tan activamente. Después, se construyó un WhatsApp, y ya como que la escritura es por WhatsApp, nos escribimos cuando alguien quiere ponerse a escribir y necesita el acompañamiento de otro; avisa, y alguien se conecta o no. (Entrevistado 2)

Con respecto a los grupos de tesistas centrados en la revisión de borradores, recurren a diferentes aplicaciones para desarrollar este proceso: correo electrónico, documentos compartidos de Google y videollamadas o grabaciones a través de Meet para compartir avances y realizar devoluciones. Este tipo de intervención se orienta a recibir la mirada de otro que no necesariamente es un especialista en el objeto de estudio sujeto a revisión, pero que ofrece una mirada general y un sostén necesario desde lo afectivo. En relación con lo anterior, una de las entrevistadas relata:

Como te decía, tengo unas compañeras que no son de la disciplina; son profes que también investigan en la universidad y nos conocimos en el curso de la UNC Cuyo. [...] Cada 3 o 4 semanas nos vamos mandando un texto. Lo leemos y nos hacemos una devolución global con comentarios generales. Después, vamos marcando en el texto. El documento inicial lo mandamos por mail y cada una lo descarga y lo edita en su compu. Luego subimos todas las versiones a una carpeta compartida en Google Drive. También grabamos las reuniones virtuales que generalmente hacemos a través de Meet. Las grabamos, y la persona que está corrigiendo su texto puede recurrir para repasar lo que se habló, si dijiste algo, cómo mejorarlo, volvemos a eso. (Entrevistada 5)

En relación con el uso de videos de YouTube, los tesistas declararon utilizar diversas versiones de las producciones audiovisuales tituladas "Study with me". Según identificamos al analizar los recursos que han

compartido los testistas, esos videos muestran a personas que se han grabado estudiando con la finalidad de compartir el momento y, de ese modo, acompañar a otros en sus horas de estudio. En muchos casos, estos videos se organizan en torno a la técnica de estudio Pomodoro, que implica, como estrategia de atención, una respuesta orientada a favorecer la concentración y a reducir los niveles de *multitasking*, un fenómeno común en la era digital marcada por formas de atención fragmentada (Dussel, 2011).

De acuerdo con las declaraciones de los testistas, advertimos que el uso de estos videos responde a diversos motivos que van desde la búsqueda de acompañamiento y la organización de los tiempos hasta la necesidad de crear un ambiente, un clima de trabajo y estudio que favorezca la concentración y la producción académica. En palabras de una de las testistas consultadas:

Mis estudiantes me enseñaron a utilizar unos videos de unos chinos llamados “Study with me”. Son espectaculares. Has visto la técnica Pomodoro, ¿verdad? Es un chino que se sienta a estudiar y se filma estudiando con la técnica Pomodoro. Hay videos con música, con sonido de leña, con sonido de lluvia, de día, de noche, con vista al patio. Es como si estuvieras en la Universidad de Glasgow y ves lo mismo que ve la piba. Hay otro que está mirando a la piba. Y hay otro que me gusta a mí que tienen *timer*, entonces te avisa cuando parar y te organiza. (Entrevistada 4)

Con esta misma lógica de crear producciones para ayudar a otros estudiantes en situaciones similares, algunos testistas no solo se posicionan como consumidores de recursos digitales, sino también como “prosumidores” (Scolari, 2008), es decir, produciendo contenidos a través de blogs personales relacionados con la elaboración de una tesis y deciden compartirlos con otros en un acto de *compartir* muy propio de la cultura digital actual. Este es el caso de la entrevistada 4, quien creó su propio blog y describe su significado de la siguiente manera:

Así que, la investigación, los memes que envío, las series que veo, las cosas que me gustan, todo tiene que ver con eso, y ahí está el blog. A veces pongo música que utilizo para escribir. Sabes que la música para escribir es un poco peculiar porque si te gusta demasiado, te distraes, pero si no te gusta lo suficiente, te aburres. Debe ser algo que te guste, pero que no te fascine para que no te distraiga. Así que pongo música que me gusta y cosas que utilizo. (Entrevistada 4)

Al acceder y analizar el blog, denominado *La Tesista Errante*, se pueden observar diversas entradas donde comparte y sugiere múltiples materiales, como canciones, entrevistas, series, podcasts, etc., entrelazándolos con reflexiones y experiencias personales. Parece estar pensado para un público afín o involucrado en el proceso de producción de tesis.

Cabe destacar que, entre los materiales sugeridos, aparecen dos entradas dedicadas a sugerir diferentes videos de “Study with me”, que considera de gran utilidad.

En otro entrevistado, la idea de compartir en la red material o hallazgos de la investigación aparece como proyecto:

Tengo ganas de crear un canal de YouTube o alguna página, algo para empezar a publicar. También tengo la idea de, una vez que termine la tesis, porque considero que tengo material grabado muy bueno y testimonios muy valiosos, hacer un documental. Primero, terminar la tesis y luego comenzar con esa actividad. Crear un cortometraje o hacer capítulos de 10 o 15 minutos y subirlos, contribuyendo de esa manera. (Entrevistado 1)

## Las TIC y el (des)conocimiento del género discursivo *tesis de posgrado*

Desde la perspectiva de los tesisistas, otro de los desafíos fundamentales que deben superar está relacionado con el inicial desconocimiento del género discursivo “tesis de posgrado”. Como han señalado estudios previos (Álvarez y Difabio de Anglat, 2020; Stefano y Pereira, 2004), el producto “tesis”, con sus dilemas, reglas, exigencias y demandas, parece ser un proceso novedoso para muchos tesisistas, algo ajeno y extraño a las habilidades, competencias y conocimientos adquiridos en su formación previa de grado.<sup>1</sup> Las asimetrías resultantes, entre una formación de grado que, en algunos casos, se centraría predominantemente en la reproducción del conocimiento existente y una formación de posgrado que promueve la producción y aportación de conocimientos originales, suponen un viraje que puede resultar problemático para muchos. Además, la tesis se presenta como la comunicación escrita de un proceso de investigación, un tipo de comunicación en la que los tesisistas recién se inician. La mayoría de los entrevistados destacaron esta cuestión. Veamos algunos ejemplos:

Es un género que no se ha transitado, no se ha escrito; es un género nuevo para finalizar una carrera. Si bien hay seminarios en los que se aborda como un marco teórico, se podría haber realizado una monografía con el marco teórico, pero las tesis no se escriben previamente y, en cierto punto, este género es nuevo. (Entrevistado 2) [Fin de cita]

También, quizás cuando uno estudia en la universidad durante la carrera de grado, mayormente, o incluso en el posgrado, uno tiene que aprender

1 En Argentina, no todas las carreras de grado en ciencias sociales y humanas exigen la presentación de una tesis para culminar las carreras. De todas maneras, aun en los casos en que las carreras de grado exigen tesis, las características de este texto en el grado se diferencia de la tesis de posgrado, dado que la envergadura de la investigación que se comunica suele ser distinta.

los contenidos, leer la bibliografía de un autor, entender y explicar lo que ese autor quiere comunicar con su escritura. No estás involucrado en una producción de tus propias ideas, sino que estás reproduciendo lo que otro ya escribió. Justamente eso, aprender a hacer algo que nunca antes habías hecho, al menos en mi caso. (Entrevistado 1)

Más allá de las propuestas ofrecidas por el propio posgrado para que los estudiantes conozcan el género (por ejemplo, seminarios o talleres de tesis), los tesistas se dirigen de forma complementaria o a modo de refuerzo, y por iniciativa propia, hacia el auxilio de recursos TIC para adentrarse en los secretos de la investigación y la producción de tesis. En ese camino, algunos suelen visitar y seguir páginas o blogs científicos especializados que se centran en esta temática, entre otras. Aquí hay algunas pruebas de lo dicho:

Está “La tesis: principios para un final”, el grupo de Carlino lo tengo ahí, lo consulto de vez en cuando. Luego, está la red ALES [...]. Principalmente, estos son los que me vienen a la mente que consulto o que tengo a mano por si necesito algo puntual.” (Entrevistado 2)

En relación con “La tesis: principios para un final”, cuyo enlace nos ha sido proporcionado por los entrevistados, se trata de un blog que se presenta como “una red de aplicaciones para orientar la Tesis”, lo que comprende un blog, un canal de YouTube, una *fanpage* de Facebook y un usuario de Instagram. El blog ofrece una sección llamada “Recursos” en la que se pueden encontrar un conjunto de videos que, a su vez, están subidos a YouTube. Estos videos han sido elaborados por diferentes investigadores, incluso las propias responsables del espacio, que se centran en el análisis, reflexión y desarrollo teórico en torno a los procesos y componentes principales de una tesis. Estos temas incluyen la conceptualización de la tesis, el título, el planteamiento del problema, la revisión de la literatura, los tipos de marcos teóricos, el marco institucional, y la defensa de la tesis, entre otros. Además, cuenta con una sección denominada “Voces” en la que diferentes profesionales e investigadores que han atravesado la experiencia de producir tesis ofrecen tres ideas en videos de corta duración (2 minutos) para quienes están elaborando una tesis.

En cuanto al llamado “Grupo de Carlino,” señalado como espacio de consulta por el entrevistado 2, se alude al Grupo para la Inclusión y Calidad Educativa a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM). En este sitio *web*, especializado en los procesos de lectura y escritura en diferentes niveles del sistema educativo (Secundaria, Universidad, etc.), se ofrece una sección titulada “Posgrado” en la que el usuario puede acceder a un conjunto de publicaciones, de autoría de los diferentes integrantes del grupo, relativas a los problemas que rodean y atraviesan la escritura de tesis.

Con respecto a la red ALES, mencionada por uno de los tesisistas, hay que decir que se refiere al sitio *web* de la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales, una organización académica orientada al intercambio y fomento de la investigación y enseñanza de la escritura en educación superior y en contextos profesionales. Desde el portal se difunden sobre el área diferentes congresos a realizarse, cursos, noticias relevantes para quienes se especializan en la temática de interés y también se pone a disposición una biblioteca virtual de libre acceso con libros y monografías. Una pasada ligera sobre dicha biblioteca nos permite identificar abundante bibliografía sobre diferentes aspectos de la escritura académica que podría ofrecerse de gran ayuda para quien esté justamente transitando el proceso de la escritura de una tesis.

En conclusión, blogs o páginas de consulta como la mencionada cumplen una función importante y se ofrecen como sitios virtuales de referencia a modo de apoyatura para los tesisistas. A diferencia de la formación ofrecida curricularmente por los posgrados, estos sitios alojados en la red ponen a disposición del usuario desde bibliografía específica hasta materiales digitales didácticos, altamente calificados, de mediana o corta duración siempre a la mano para quienes se encuentran trabados en alguna o varias de las etapas inherentes a la elaboración de la tesis y permiten conocer el género, recibir sugerencias, ideas, preguntas o conceptos centrales que inciden en el producto tesis.

## Las TIC en relación con el espacio y el tiempo para la escritura

Junto con los problemas ya señalados, relativos a la sensación de soledad vivenciada en el prolongado derrotero hacia la escritura de la tesis o al desconocimiento del género, los tesisistas aluden como escollo de orden mayor a la carencia de espacio fijo para trabajar y a la escasez de tiempo. Esta dimensión espaciotemporal aparece en el relato de los tesisistas del siguiente modo:

Creo que el desafío principal es llegar con los tiempos. Por ejemplo, con mi directora tenemos un plan, diseñamos un cronograma y yo le voy a entregar 1 capítulo, 1 avance y bueno, el primero lo logré, el segundo no, no llegué, me pasaron cosas, una ponencia, otras cosas, se me fue el tiempo, no llegué, entonces esa es un poco la frustración, creo que ese es un desafío. (Entrevistada 3).

Ando con la computadora por todos lados, no tengo un lugar de trabajo. Un día voy a la biblioteca, otro día estoy aquí. Hice casi toda la tesis de maestría en la biblioteca del Congreso, después escribí mucho en la biblioteca de la universidad, en la biblioteca de la UNSAM, entonces no

tengo un lugar, necesito tener todo en la nube porque nunca sé dónde voy a estar mañana trabajando. (Entrevistada 4)

La premura por optimizar el tiempo, la necesidad de llevar adelante la producción de la tesis en diversos lugares, mientras concilian todo ello con tareas laborales, responsabilidades familiares, profesionales, etc., obliga a los tesisistas a diagramar estrategias y ensayar respuestas que en muchos casos encuentran en las TIC como aliadas. En este sentido, las tecnologías móviles y algunas de las propiedades que les son inherentes, como la ubicuidad, portabilidad, movilidad, conectividad y permanencia (Valero *et al.*, 2012), abren posibilidades valiosas a los fines de economizar tiempos y flexibilizar los espacios de trabajo. Entre ellas, son frecuentes la realización virtual de entrevistas, el acceso virtual a archivos y repositorios digitales y el uso de dispositivos móviles en tareas de investigación.

Así, los entrevistados refieren a tareas propias de la investigación, específicamente a entrevistas, realizadas en la virtualidad cuando las distancias territoriales con los potenciales entrevistados son considerables. El contacto virtual (vía aplicaciones como Meet, Zoom u otras), con sus limitaciones y potencialidades, supone el ahorro de tiempo que implica el traslado del investigador a un lugar de encuentro lejano con el entrevistado. Con esto no queremos afirmar que las entrevistas virtuales equivalen a las presenciales, dado que ello es un debate que nos excede, pero sí señalar, a partir de lo dicho por nuestros entrevistados, que lo virtual en estos casos se erige como un recurso más para la toma de decisiones del investigador quien, según sus circunstancias, pericia y concepto, determinará si hacer uso o desechar esa posibilidad. Al respecto, el entrevistado 1 nos dice:

Me pongo a pensar, entrevistado, que he ido muy lejos si se hubiese difundido este tipo de redes. ¿Qué hubiese hecho? ¿Hubiese ido o la hubiera hecho virtual? Por pragmatismo y tiempo, decís, bueno, uso la plataforma virtual, uso la videollamada. (Entrevistado 1)

En cuanto al acceso virtual a archivos o repositorios digitales, según los entrevistados, libera al investigador del tiempo de traslado hacia bibliotecas o archivos donde se encuentran las versiones impresas de esos materiales. No es novedad decir que la creciente digitalización de bibliografía y documentación valiosa para el desarrollo de investigaciones y su consecuente disponibilidad en la *web* constituye una oportunidad interesante en las instancias de producción y circulación del conocimiento. Contextualizando, entendemos que el aporte de la digitalización es mucho mayor para aquellos investigadores e investigadoras que residen o se encuentran muy distantes geográficamente de las instituciones que reúnen, conservan y permiten el acceso al público de esa documentación o bibliografía científica. Un ejemplo de ello nos lo da la entrevistada 4:

Ahora está, por ejemplo, el archivo histórico de Revistas argentinas, el AHIRA, casi todas las revistas están escaneadas. Entonces, si vos vivís en Malvinas Argentinas y tenés que ir hasta la Hemeroteca del Congreso, ¿cuánto tiempo perdés? Y tenés todo *online*. Me parece que es buenísimo. (Entrevistada 4)

Por otra parte, los dispositivos móviles permiten trabajar en diferentes espacios y capitalizar los tiempos anteriormente improductivos. Estas tecnologías han venido a aportar a la educación, no solo movilidad, sino también conectividad, permanencia y ubicuidad, propiciando que los usuarios-estudiantes no precisen estar en un lugar determinado para aprender, posibilitando el aprendizaje en cualquier momento y en cualquier lugar (Valero *et al.*, 2012). En el caso de tesis sobrecargados con tareas y obligaciones extrínsecas a la tesis, que manifiestan dificultades para encontrar tanto un espacio como un tiempo estable para la producción y escritura de la tesis, la ubicuidad de las TIC y el uso de dispositivos móviles parecen abrirles un cauce de salida. Esta tendencia al aprendizaje y la construcción del conocimiento ubicuo —que ya aparece señalado en otro estudio aquí citado (Álvarez Cadavid *et al.*, 2021)— parece reafirmarse también en el nuestro. En ese sentido, muy elocuente es el relato del entrevistado 1, quien refleja esta situación del siguiente modo:

Cuando mi hija se va a natación, yo me voy a una Shell y me pongo a trabajar en algo, desgrabar algo, escribir algo, y son ratitos que vas aprovechando, pero claro, no tenés una rutina fija [...]. Para ganar tiempo, también me compré una tarjeta de memoria grande para el celular, con mucha capacidad, entonces los videos que grabe los pongo aquí. Entonces, cuando tengo que hacer tiempo por algún motivo en algún lugar, me pongo a escuchar con el auricular y desgrabo con papel en mano. Entonces, ahí dos horas que estoy haciendo nada, estoy ahora no sé, desgrabando entrevistas. En 2 horas de espera desgrabé tal vez media hora de entrevista. Eso me hizo ganar un montón de tiempo. Los huecos, los espacios [...]. Ni hablar que podés trabajar en cualquier tiempo y lugar, y continuar ese trabajo después en otro lugar. Yo trabajo así ahora. Hago mucho esto. En estos 2 últimos años empecé a hacer mucho de esto. Agarro el celular, trabajo con el celular. Termino ahí después me voy a la máquina de escritorio y voy avanzando así porque no tengo tiempo disponible de corrido. (Entrevistado 1)

Este relato viene a confirmar lo señalado por Valero, Redondo y Palacín (2012), para quienes “los teléfonos móviles dejaron hace tiempo de ser meros mediadores comunicativos para convertirse en centros de información, comunicación, registro y edición de audio y video, depósito de recursos y contenidos” (p. 9). Para tesis con problemas para hallar un tiempo y un espacio determinado, regular o fijo, la portabilidad, ubicuidad y flexibilidad provistas por los dispositivos móviles permiten

el trabajo en movimiento, deslocalizado, valioso para el avance de la producción de tesis. En definitiva, los análisis previos parecerían indicar que las TIC favorecen la temporalidad propia de los estudios de posgrado en la actualidad, que, de acuerdo con lo que sugieren varios autores, dejaría de pensarse como un recorrido lineal en una sola dirección hasta un punto final, para configurarse como un trayecto con interrupciones en los cuales adquieren gran valor los micromomentos rizomáticos, irregulares y emergentes (Gravett, 2019; Manathunga, 2019).

## Aportes y limitaciones de las TIC en la investigación y su escritura

Como afirmamos anteriormente, el aporte sustancial realizado por las TIC al progreso de las investigaciones y a la escritura de las tesis de los estudiantes de posgrado se deja entrever en el relato, asociado con una alta valoración positiva de las personas entrevistadas. Los relatos destacan como productivos aportes realizados por las TIC que van desde el acceso y la gestión de la información, las posibilidades de almacenamiento ofrecidas por la nube, el ahorro económico que supone la digitalización al disponer de material abundante sin necesidad de imprimir todo imperiosamente, hasta la posibilidad de contactar a personas relevantes para la investigación a través de diferentes aplicaciones muy difundidas durante la pandemia o la participación en jornadas científicas virtuales que, de realizarse de manera presencial, se harían en lugares muy distantes. También se reconocen las oportunidades abiertas por el carácter ubicuo de las TIC, es decir, la capacidad que ofrecen para trabajar en diferentes tiempos y lugares. Tomemos algunos relatos significativos a modo de ejemplo:

A mí todo eso me sirvió en la construcción de mi tesis, porque pude, a raíz de las búsquedas que realicé de cierto material que eran PDF, acceder a publicaciones de diferentes intelectuales y vincularme con gente que era mencionada en esos trabajos; vincularme después me abrió juego a un montón de personas más. Eso sin internet no lo podría hacer [...]. Te vas dando cuenta de que se va abriendo un mundo de posibilidades dentro de las tecnologías. (Entrevistado 1)

Para mí fue un antes y un después con el tema de la diagramación de la tesis en sí misma, conocer las herramientas de Word. Eso desde el vamos. Y después el gestor de Mendeley que más uso. Te ayuda en la lectura, no tenés que contar con el papelerío que siempre tenía. Yo en la maestría imprimía y marcaba en los *papers*, esas carpetas las tiré a todas, las hice asado. Así que ahora todo en la computadora. Y después lo que sería el uso del Tool, si no fuera por esa herramienta no podría hacer el tipo de análisis que hago porque es muy detallado, muy cualitativo, entonces va todo quedando marcado en el texto. Entonces para mí es esencial el manejo de las TIC. (Entrevistada 5)

Cabe destacar, además, como cuestión relevante, que algunos experimentan un cambio de visión en torno a las TIC luego de su utilización:

Yo siempre insistía en que el intercambio es mejor presencial, pero quizás porque ya soy grande. Pero ahora pues sí. De hecho, estuve en un congreso, mejor dicho, en un seminario en Brasil y entonces la profesora que era la moderadora como que me dio un montón de ideas para mi trabajo, me dijo: “Ay sí, me parece no sé qué cosa...”: me dijo que le escriba al mail y ahora estamos pensando que voy a hacer una pasantía allá. Como que el intercambio, y yo no la conozco, he visto su foto, nunca he hablado con ella, el contacto ha sido por correo electrónico. (Entrevistada 3)

En simultáneo a las ponderaciones positivas, fueron resaltados aspectos negativos o limitaciones asociadas a la utilización de las TIC. Algunos entrevistados señalan la sobreoferta de aplicaciones, programas o recursos digitales y la falta de conocimiento o criterios sólidos para decidir cuál seleccionar. Los entrevistados lo expresan así:

Y lo que sería negativo es como que siempre son muchas cosas, y a veces es difícil decidirse qué uno usa, qué no, cuáles son esos criterios por los que debería usar esto o aquello, cuál sería mejor. A veces les pregunto a mis colegas, pero ellos tampoco saben o nunca lo han escuchado: “¿Eso qué es?” Entonces uno termina dejándose llevar por un foro según las mejores opiniones, a ver qué dicen de esto, como cuando uno busca una cafetería y ese no debería ser el criterio principal. (Entrevistada 3)

Este tipo de testimonios funcionan, de alguna manera, como un llamado de atención a los espacios de formación tanto en las carreras de grado como de posgrado, en el sentido del escaso lugar que se les da en muchos casos —con excepciones— a la incorporación de herramientas digitales aplicadas a la investigación.

Por otra parte, los tesisistas destacan la cantidad de tiempo que hay que invertir para aprender o dominar técnicamente el recurso, programa o aplicación digital, sobre todo cuando, como mencionamos al principio, el tiempo aparece en muchas ocasiones como un bien escaso y de difícil gestión:

Otra cosa negativa es el tiempo que se debe invertir para aprender a usarlo, lo cual no me parece tan terrible. Sin embargo, hay personas que no son muy amigas de la tecnología y les resulta intimidante, especialmente si son reticentes a aprender. (Entrevistada 5)

A su vez, hay testimonios que marcan la necesidad de actualización permanente, ya que las herramientas digitales se renuevan y actualizan constantemente.

Otra cosa que pueda ser negativa es que cambian, que hay que actualizarlos, que vos tenés que actualizarte porque cambia la interfaz, porque cambia lo que sea. (Entrevistada 5)

El costo económico de algunos programas o recursos, según algunos relatos, abre una brecha, sin duda, entre aquellos que pueden acceder a ellos y aquellos que no. Este tema introduce la cuestión de las brechas digitales de acceso, no solo a Internet, sino a los recursos muy específicos que facilitan la investigación. La conciencia sobre esta problemática aparece con insistencia:

Y después del lado de las limitaciones algunas tienen una licencia. Hay un *software* que se llama Nvivo, que me lo va a prestar mi directora que lo tiene con una licencia de un proyecto que tiene y sí, yo todavía no lo uso, lo voy a usar para cruzar información para triangular lo que yo marqué en los textos con Nvivo con nubes de palabras, pero hay que pagar licencia, lo mismo con la descarga de los artículos si no existiera SCI-HUB. ¿De dónde lo sacas? Tenés que pagar. O sea, todo eso viene con un precio. (Entrevistada 5)

Lo que pasa es que es una universidad de mucha plata, acá hay una cuestión fundamental que tiene que ver con el recurso económico. Esta es una universidad de elite en términos de recursos. Yo voy y uso todo lo que puedo. Tiene las mejores bases de datos. (Entrevistada 4)

En resumen, la experiencia de nuestros maestrandos y doctorandos parece reflejar la idea central de la ambigüedad que traen consigo las nuevas tecnologías, en este caso aplicadas a la producción de conocimiento. Al mismo tiempo, las TIC ofrecen, como señalaron Burbules y Callister (2008, p. 8), “una mezcla de posibilidades transformadoras con otras muy inquietantes; no se trata de costos y beneficios que puedan sopesarse uno frente al otro, sino de dimensiones inseparables del cambio que representan estas tecnologías”.

## Conclusiones

Quizás soy alguien que, recién ahora, me estoy familiarizando con estas tecnologías, y quizás haya un montón de cosas más que se podrían usar y yo desconozco todavía. Pero a mí me sirvieron un montón las tecnologías con las que cuento y el conocimiento mínimo que tengo para avanzar con lo mío. Me abrió un montón el campo. (Entrevistado 1)

En el estudio comunicado en este artículo, exploramos, desde el punto de vista de tesis de posgrado en ciencias sociales y humanas, las TIC y sus usos para enfrentar los desafíos que surgen al escribir la tesis de posgrado.

Hemos reconocido, en este sentido, que en ese proceso de escritura convergen y emergen un conjunto de desafíos de alta envergadura (Reisin y Carlino, 2009; Rietveld y Vera, 2012; Choís y Jaramillo, 2016) difíciles de sortear. En este contexto, algunas TIC pueden aparecer ante los ojos de los tesistas como una oportunidad para ensayar ciertas respuestas de índole práctica, operativa y emocional que promuevan el avance. De esta manera, en la era digital, el uso pertinente de TIC permitiría el encuentro de soluciones a problemas cada vez más complejos. Por lo tanto, las tecnologías tienen el potencial de constituirse en grandes aliadas del investigador (Souza y Bonilla, 2012), al mismo tiempo que traen consigo problemas, riesgos y desafíos (Burbules y Callister, 2008).

A lo largo del recorrido, hemos podido constatar, al menos en la muestra seleccionada, el importante nivel de penetración e inmersión que han alcanzado las TIC en los procesos de escritura de tesis de posgrado, tal como han mostrado otros estudios sobre las prácticas escriturarias de grado (Borgman, 2007; Fraiberg, 2010; Goodfellow, 2013; Weller, 2011). Estas tecnologías se han insertado estratégicamente en las prácticas de los estudiantes de posgrado con el objetivo de resolver problemas concretos y complejos que enfrentan en la práctica investigativa y la comunicación escrita de la investigación. Las TIC, por ejemplo, parecen desempeñar un papel central en el proceso de acceso y gestión de la información y el conocimiento. En menor medida, pero con una participación creciente, se están extendiendo los programas de análisis de datos, y se observa una utilización extensiva y generalizada de redes sociales académicas y aplicaciones de encuentros virtuales que se han propagado vertiginosamente con la irrupción de la pandemia del COVID-19.

En este punto, nos parece relevante destacar que algunas de las propiedades que traen consigo las TIC, como la ubicuidad (Valero *et al.*, 2012), parecen sincronizarse muy bien con las necesidades y demandas de un perfil de tesista con dificultades para hallar condiciones espaciotemporales adecuadas. Esto nos invita a pensar en el papel que están desempeñando las tecnologías para amortiguar o mitigar una mayor deserción de estudiantes de posgrado. Gracias a los recursos digitales, encuentran un andamio desde donde sostener y proyectar la finalización de los posgrados. En este sentido, como mencionamos anteriormente, parecería que las TIC son compatibles con la temporalidad actual experimentada en este nivel educativo, configurada más como trayectos con disrupciones y micro-momentos emergentes, que como una linealidad en una sola dirección (Gravett, 2019; Manathunga, 2019).

Las situaciones descritas, sin embargo, también revelan limitaciones y problemas. Así, parece que fenómenos ligados al estímulo institucional con respecto al uso de tecnologías en el espacio de formación de posgrado, la mediación y el asesoramiento de los supervisores de tesis, la disponibilidad

de recursos económicos que permitan el acceso a recursos y programas costosos, aparecen como límites para una mayor y mejor apropiación de las TIC y para fortalecer los recursos con los que operan, gestionan y elaboran los tesis. Esto proyectaría la posibilidad de un cierto ensanchamiento de las brechas digitales entre los tesis.

De todos modos, sin desconocer los riesgos y las limitaciones asociados, la ponderación general que hacen los estudiantes entrevistados sobre las potencialidades de las TIC y su aporte a la investigación y la escritura de tesis privilegia lo positivo.

A modo de cierre, entendemos que las tendencias constatadas y las conclusiones a las que hemos llegado, basadas en una muestra reducida, requieren ser puestas en tensión y contrastadas por un cuerpo más amplio de datos. También necesitamos nuevos estudios que indaguen acerca de lo que está ocurriendo y cómo evoluciona después de la pandemia la cuestión aquí abordada: la utilización de las TIC orientadas a la producción y escritura de tesis de posgrado.

Creemos que el impulso general dado a las nuevas tecnologías por la pandemia podría haber tenido nuevos efectos en cuanto al nivel de penetración e inmersión de las TIC tanto en las prácticas de investigación como en los espacios de formación de estudiantes de posgrado. Urge resolver, cada vez más, las formas de alcanzar una integración institucionalizada de la formación en prácticas investigativas y escriturarias mediadas por tecnologías digitales.

## Referencias

- Abreu, J. (2015). Síndrome todo menos tesis (ТМТ). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 10(2), 246-249.
- Álvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2020). Writing a Dissertation: Expanding the Borders of the Virtual Teaching and Learning Process. En M. di Gesú y M. González (eds.), *Cultural Views on Online Learning in Higher Education* (pp. 157-176). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-63157-4\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-63157-4_9)
- Álvarez-Cadavid, G., Álvarez, G. y Cano-Sampedro J. (2022). Usos de TIC en la escritura de la tesis de posgrado. Un análisis desde la perspectiva de tesis de maestría. *Academia y Virtualidad*, 15(1), 87-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8433938>
- Barsky, O. y Dávila, M. (2016). El desarrollo de las carreras de posgrado en la Argentina: características generales, problemas recurrentes y desafíos. *Revista de Educación Superior del Sur Global*, 2, 64-86. <https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/23>

- Borgman, C. (2007). *Scholarship in the Digital Age*. The MIT Press.
- Burbules, N. y Callister, T. (2008). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Granica.
- Cantillo-Valero, C., Roura-Redondo, M. y Sánchez-Palacín, A. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La Educ@ción Digital Magazine*, 147. [http://www.educoas.org/portal/la\\_educacion\\_digital/147/pdf/ART\\_UNNED\\_EN.pdf](http://www.educoas.org/portal/la_educacion_digital/147/pdf/ART_UNNED_EN.pdf)
- Carlino, P. (2003). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil*. II Congreso Internacional de la Cátedra Unesco Lectura y Escritura, Pontificia Universidad Católica de Chile de Valparaíso, Valparaíso. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/196>
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y *magistri* exitosos. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 9(30), 415-420. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19980/2/articulo19.pdf>
- Casanova, M. (2014). La comunicación en la universidad: escritura académica y TIC. En J. Durán Medina (ed.), *La era de las TIC en la nueva docencia* (pp. 69-79). McGraw-Hill.
- Castelló, M., Sala-Bubaré, A. y Bautista, A. (2017). Being a Researcher Is Not Only a Matter of Publishing: Learning to Review Scientific Articles. *Journal for the Study of Education and Development*, 40(3), 599-656.
- Chois, P. y Jaramillo, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4622>
- Colombo, L. y Cartolari, M. (2013). *La escritura de las tesis: el rol de las relaciones entre pares* (ponencia). V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX Jornadas de Investigación, Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-054/416>
- Dakessian, M. y Sabelli, M. (2005). (Más) reflexiones, obstáculos y alternativas para la escritura de una tesis. *Aprendizaje Hoy*, 62, 35-43.
- Devos, C., Boudrenghien, G., Linden, N. van der., Azzi, A., Frenay, M. y Galand, B. (2017). Doctoral Students' Experiences Leading to Completion or Attrition: A Matter of Sense, Progress and Distress. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 61-77.
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Fundación Santillana.
- Fare, M. de la. (2008). La expansión de carreras de posgrado en Educación en Argentina. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2(2), 103-120. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3178/pr.3178.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3178/pr.3178.pdf)

- Fare, M. de la. y Lenz, S. (9 y 10 de diciembre del 2010). *La política de posgrado en la Argentina y la expansión de carreras*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-027/592.pdf>
- Fernández, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. UAI Editorial; Teseo. <https://www.uai.edu.ar/media/111208/fastuca-pedagogia-de-la-formacion-doctoral.pdf>
- Fraiberg, S. (2010). Composition 2.0: Toward a Multilingual and Multimodal Framework. *College Composition and Communication*, 62(1),100-126.
- Goodfellow, R. (2013). Literacy, literacies, and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 131-144.
- Goodman, L. (1961). Snowball Sampling. *Annals of Mathematical Statistics*, 32, 148-170. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177705148>
- Gouseti, A. (2017). Exploring Doctoral Students' Use of Digital Technologies: What do They Use Them for and Why? *Educational Review*, 69(15), 638-654. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1291492>
- Gravett, K. (2019). Disrupting the Doctoral Journey: Re-imagining Doctoral Pedagogies and Temporal Practices in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 26(3), 293-305. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1853694>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill Education.
- Jeppesen, C., Nelson, A. y Guerrini, E. (2004). Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Argentina. IESALC-Unesco.
- Lugo M. y Kelly, V. (2011). *Una herramienta para planificar las tecnologías de la información y la comunicación en instituciones educativas*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIFE-Unesco.
- Manathunga, C. (2019). 'Timescapes' in Doctoral Education: The Politics of Temporal Equity in Higher Education. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1227-1239. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1629880>
- Marquina, M. y Ferreiro, M. (2015). *La formación de doctores en Argentina en el contexto regional y global: tradiciones y políticas recientes*. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Educación y Futuro: Debates y Desafíos en Perspectiva Internacional, Buenos Aires, Argentina. <http://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab124.pdf>
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative Data Analysis. A Source Book of New Methods*. Sage.
- Morozov, E. (2016). *La locura del solucionismo tecnológico*. Capital Intelectual.

- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa.
- Souza, J. de. y Bonilla, M. (2012). Articulações entre cursos de formação de professores, escolas e projetos de inclusão digital: possibilidades para a vivência plena da cultura digital. *Linhas*, 13(2), 99-122. <https://doi.org/10.5965/1984723813022012099>
- Stefano, M. di. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En VV. AA., *Textos en contexto: Leer y escribir en la universidad* (pp. 23-39). Asociación Internacional de Lectura.
- Thomas, D. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27, 237-246. <http://dx.doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Folios*, 42, 139-160. <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios139.160>
- Wainerman, C. y Matovich, I. (2016). El desempeño en el nivel doctoral de educación en cifras: ausencia de información y sugerencias para su producción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450110.pdf>
- Weller, M. (2011). *The Digital Scholar: How Technology Is Transforming Scholarly Practice*. Bloomsbury Academic.



# *Grit*, compromiso académico y perspectiva temporal en estudiantes de posgrado

Grit, Academic Commitment, and Time Perspective in Postgraduate Students

Grit, compromisso acadêmico e perspectiva temporal em estudantes de pós-graduação

**Florencia Daura\***   
**María Cecilia Barni\*\*** 

Para citar este artículo: Daura, F. y Barni, C. M. (2024). *Grit*, compromiso académico y perspectiva temporal en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 189-212. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-14349>



Recibido: 11/08/2021  
Evaluado: 24/02/2023

\* Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. CONICET, Universidad Austral, Escuela de Educación. [fdaura@austral.edu.ar](mailto:fdaura@austral.edu.ar)  
\*\* Doctora en Psicopedagogía, Pontificia Universidad Católica, Argentina. Universidad Austral, Escuela de Educación. [cbarni@austral.edu.ar](mailto:cbarni@austral.edu.ar)

## Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación en la que se plantearon cuatro objetivos: 1) describir los niveles de *Grit*, compromiso académico y perspectiva temporal (PT) de estudiantes de posgrado dirigidos a desarrollar competencias de liderazgo; 2) analizar si existen diferencias entre las capacidades aludidas según el sexo; 3) estudiar la correlación existente entre los tres constructos; y 4) identificar el valor predictivo de la perspectiva temporal sobre los índices de *Grit* y de compromiso global de los participantes. Para ello, se efectuó un estudio cuantitativo, correlacional, descriptivo y predictivo, conformándose una muestra —no probabilística, por conveniencia— con 219 alumnos de tres carreras, que completaron los instrumentos seleccionados para el caso: un cuestionario sociodemográfico, la Escala *Grit-O* y la *UWES-SS*; a su vez, entre los estudiantes, 100 contestaron el Inventario de Perspectiva Temporal. Se realizaron análisis de *t* de Student, correlaciones *r* de Pearson y análisis de regresión lineal. De esta manera, se encontró que las mujeres obtuvieron puntajes más elevados y significativos en la mayoría de las variables; igualmente, se identificó que la perspectiva temporal, en particular, el factor futuro, posee un potencial poder predictivo del *Grit global* y del compromiso académico global. Aunque se consideró que los resultados deben ser profundizados con una muestra más representativa, estos facilitaron dos aspectos importantes: por un lado, profundizar la indagación de los tres constructos mencionados en población universitaria de posgrado; por el otro, guiar el planteamiento de nuevos interrogantes con los cuales orientar la atención de estas capacidades que, en última instancia, conducen a la mejora del bienestar estudiantil.

## Palabras clave

perseverancia; compromiso del estudiante; perspectiva temporal; metas; educación superior

## Keywords

perseverance; learner engagement; temporal perspective; goals; higher education

## Abstract

This article presents the results of a research study in which four objectives are presented: 1) describe the levels of *Grit*, academic engagement, and time perspective (TP) of postgraduate students focused on developing leadership competencies; 2) analyse whether there are differences between the referred abilities according to sex; 3) study the correlation between the three constructs; and 4) identify the predictive value of time perspective on the indices of *Grit* and global engagement of the participants. For this purpose, a quantitative, correlational, descriptive, and predictive study was conducted, utilizing a non-probabilistic sample, for convenience, of 219 students from three careers, who completed the instruments selected for the case: a socio-demographic questionnaire, the *Grit-O* Scale, and the *UWES-SS*; additionally 100 completed the Temporal Perspective Inventory. Data were analyzed using student's *t*-tests, Pearson's *r* correlations, and linear regression analyses. Therefore, the findings revealed that women obtained higher and significant scores in most variables; moreover, it was identified that Temporal Perspective, in particular, the future factor, has a potential predictive power for *global Grit* and global academic engagement. Although the results should be further explored with a more representative sample, they facilitated two important aspects: on the one hand, to deepen the investigation of the three aforementioned constructs in the postgraduate university population; on the other hand, to guide the formulation of new questions to orient attention to these capacities that, ultimately, lead to the improvement of student well-being.

## Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve quatro objetivos: 1) descrever os níveis de *Grit*, compromisso acadêmico e perspectiva de tempo (PT) dos estudantes pós-graduados focados no desenvolvimento de competências de liderança; 2) analisar se existem diferenças entre as capacidades mencionadas de acordo com o sexo; 3) estudar a correlação entre as três construções; e 4) identificar o valor preditivo da perspectiva temporal sobre o *Grit* e os índices de compromisso global dos participantes. Para este fim, foi realizado um estudo quantitativo, correlacional, descriptivo e preditivo; utilizando uma amostra não-probabilística, por conveniência, com 219 estudantes de três carreiras, quem completaram os três instrumentos selecionados para o caso: o questionário sociodemográfico, a Escala *Grit-O* e o *UWES-SS*; por sua vez, entre os alunos, 100 completaram o Inventario de Perspectiva Temporal. Foram realizados os testes *t* Student, as correlações *r* de Pearson e análises de regressão linear. Desta forma, constatou-se que as mulheres alcançaram pontuações mais elevadas e significativas na maioria das variáveis; igualmente, identificou-se que a Perspectiva Temporal, em particular, o fator futuro, tem poder preditivo para o *Grit global* e o compromisso acadêmico global. Embora se tenha considerado que os resultados devam ser aprofundados com uma amostra mais representativa, eles facilitaram dois aspectos importantes: por um lado, aprofundar a investigação das três construções acima mencionadas na população universitária de pós-graduação; por outro lado, orientar a formulação de novas questões com as quais orientar a atenção a essas capacidades que, em última análise, levam à melhoria do bem-estar dos estudantes.

## Palavras-chave

perseverança; envolvimento do aluno; perspectiva de tempo; metas; educação superior

## Introducción

Los cambios vertiginosos producidos en la posmodernidad impactan irremediablemente en la sociedad, la cultura y la política. También influyen sobre la educación y sobre cada individuo en particular, quien debe prepararse para dar y desarrollar los conocimientos y las habilidades necesarios con el fin de adaptarse a las demandas del contexto en el que se encuentra inserto y que exceden la mera posesión de conocimientos teóricos. Frente a ello, la adquisición de capacidades cognitivas y socioemocionales en el nivel universitario se hace cada vez más acuciante, más aun para propiciar la consecución de objetivos de corto, mediano y largo plazo vinculados con el desarrollo académico, profesional o de otras dimensiones personales del estudiante. Aun así, el planteo y la concreción de metas pueden verse obstaculizados por la incertidumbre del entorno y la procrastinación concomitante que conducen al desaliento, el abandono, la apatía y la desesperanza (Reker, 2007). Entre las capacidades que facilitan la elección y el logro de metas se destacan tres que guardan vinculación con el desarrollo de la personalidad: la tenacidad (*Grit*), el compromiso académico y la perspectiva temporal (PT).

El *Grit* se define como la pasión y la perseverancia o persistencia sostenida para lograr metas a largo plazo, que llevan meses, años o incluso décadas para ser concretadas (Duckworth *et al.*, 2007). Por su parte, el *compromiso académico* se comprende como un estado mental positivo caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción hacia el trabajo y el estudio (Schaufeli *et al.*, 2002, p. 79) y que, en última instancia, facilita realizar una actividad con energía, entusiasmo y compenetración hasta finalizarla. Por su parte, la *perspectiva temporal* se comprende como la capacidad para centrarse (de forma positiva o negativa) en el pasado, el presente o el futuro (Zimbardo y Boyd, 1999). Todas estas capacidades pueden modificarse a través de la acción educativa y la práctica de determinadas acciones. Además, están relacionadas con el sentido que se brinde al propio proyecto de vida y cómo se lo despliegue (Barni, 2021).

Dado que existen vínculos conceptuales entre estos constructos, el presente estudio se plantea preguntas dirigidas a comprender las variables que los conforman y cómo se relacionan en estudiantes de posgrado: a) ¿qué niveles de *Grit*, compromiso académico y perspectiva temporal poseen los estudiantes de posgrado que simultáneamente estudian y trabajan?; b) ¿existen diferencias en estas capacidades según el sexo de estos sujetos?; c) ¿cómo interactúan entre sí en estos estudiantes?; y d) ¿La perspectiva temporal predice niveles elevados de *Grit* y compromiso académico global?

Estas preguntas también plantean los objetivos de esta investigación: a) describir los niveles de *Grit*, compromiso académico y perspectiva temporal que poseen estudiantes de posgrado enfocados en desarrollar competencias de liderazgo; b) analizar si existen diferencias en estas tres capacidades según el sexo de los estudiantes; c) analizar las correlaciones entre las tres capacidades; y d) identificar si la perspectiva temporal predice niveles elevados de *Grit* y compromiso académico global.

De acuerdo con esto, en primer lugar, se presenta un breve marco teórico en el que se define y profundiza en el estudio de cada uno de los constructos: *Grit*, compromiso académico y perspectiva temporal, así como en el papel que compete a las instituciones universitarias para estimular su desarrollo. En segundo lugar, se describe el diseño metodológico implementado, de carácter cuantitativo, en una muestra no probabilística integrada por 219 estudiantes de posgrado, seleccionada por conveniencia.

Dado que este estudio presenta características particulares, no solo llena un vacío de conocimiento en el contexto argentino y latinoamericano, donde no se encontraron trabajos que vinculen las variables principales de indagación, sino que también abre el camino para futuras investigaciones que, como otras (Fong y Kim, 2021; Jiang y Luy, 2017), ayuden a incrementar el conocimiento sobre los constructos mencionados.

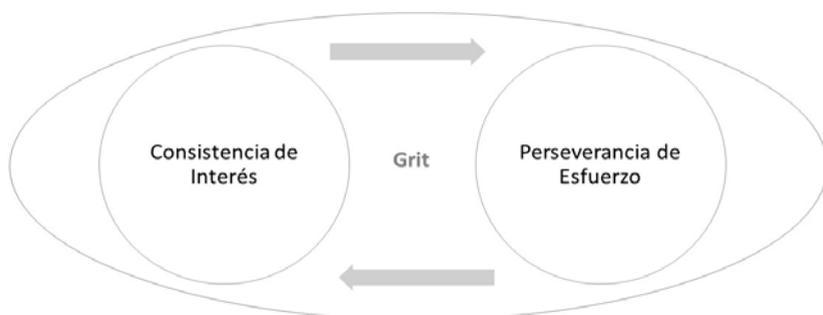
## ***Grit*: la tenacidad para concretar metas a largo plazo**

El *Grit* es la capacidad que permite mantener la pasión y la perseverancia para alcanzar metas que se encuentran lejanas en el tiempo (Duckworth *et al.*, 2007; Duckworth y Quinn, 2009). El interés en su abordaje radica en tres puntos fundamentales: su novedad, su poder predictivo y la flexibilidad-adaptabilidad que lo caracterizan.

- » El primero de ellos, la novedad, está dado por tratarse de un constructo que cuenta con menos de 15 años de antigüedad de indagación a partir de que su autora (Duckworth, 2017) lo desarrolló y definió, proporcionando un marco teórico sobre él y profundizándolo empíricamente a través de un cuestionario de probada validez (Duckworth *et al.*, 2007; Duckworth y Quinn, 2009).
- » El segundo se refiere a la capacidad predictora que el *Grit* posee sobre la obtención de elevados niveles de éxito académico, deportivo y laboral, independientemente del cociente intelectual que se posea. De hecho, este punto fue uno de los factores que motivaron a Duckworth (2017) a iniciar el estudio sobre el *Grit* (Duckworth *et al.*, 2009; Duckworth *et al.*, 2010).
- » El tercero, la flexibilidad y la adaptabilidad, hacen del *Grit* una capacidad que puede desarrollarse a partir de una acción educativa más efectiva y del empeño del propio sujeto para incrementarla.

A diferencia de lo que señalan otros estudios en los que se explica como un rasgo no cognitivo de la personalidad (Maesa-Febriawan y Maulina, 2019), en nuestro concepto es motivacional y cognitivo, ya que conlleva la aplicación de facultades intelectuales que permiten reconocer el valor de un aspecto de la realidad y que se desea obtener, y facultades afectivo-motivacionales, con las que se elige o se opta por aquello que se considera *valioso*, volcando en esa elección afectos, emociones y sentimientos.

Originalmente, el *Grit* se explica a través de un modelo bipartito, conformado por dos variables: consistencia de interés (CI) y perseverancia de esfuerzo (PE), que se refieren, en el primer caso, a la tendencia a mantenerse firme en los objetivos elegidos y, en el segundo, a trabajar intensamente ante las dificultades sin preocuparse especialmente por el reconocimiento o las recompensas (Duckworth, 2017; Duckworth *et al.*, 2007).



**Figura 1.**

*Modelo Bipartito del Grit*

Fuente: elaboración propia a partir de Duckworth (2017) y Duckworth *et al.* (2007).

Posteriormente, Datu *et al.* (2017), al validar y adaptar la Escala *Grit-O* y *Grit-S* a otro contexto sociodemográfico, presentaron el modelo triádico del *Grit*, compuesto por tres variables: CI, PE y adaptabilidad (Triarchic Model of *Grit-TMG*) (Datu *et al.*, 2017) (figura 2). Esta nueva dimensión, la adaptabilidad, hace alusión a la flexibilidad, la aceptación de los cambios y la creatividad para superar las dificultades que se pueden presentar en la consecución de una meta (Datu *et al.*, 2017; Jordan *et al.*, 2019).

Maesa-Febriawan y Maulina (2019), al analizar este modelo, explican que la CI y la PE facilitan especialmente el sostenimiento de las metas a largo plazo. Por su parte, la adaptación propicia la superación de los límites y de las situaciones desafiantes que se pueden presentar en su consecución.



**Figura 2.**

*Modelo triádico del Grit*

Fuente: elaboración propia a partir de Duckworth (2017) y Duckworth *et al.* (2007).

El *Grit*, al poseer un basamento en la dimensión cognitiva y motivacional del hombre, guarda similitud conceptual con la autoconciencia. Del mismo modo, las variables que lo conforman tienen aspectos en común con la resiliencia, la motivación, el optimismo, la proactividad, la autorregulación, el compromiso, la satisfacción vital (Credé *et al.*, 2017; Daura *et al.*, 2020; Perkins-Gough, 2013) y el desarrollo de una *perspectiva temporal balanceada*, concepto derivado de la perspectiva temporal futura.

## El compromiso hacia las actividades académicas

El compromiso académico es un multiconstructo al que Schaufeli, Salanova *et al.* (2002), desde la perspectiva de la psicología positiva, comprenden como “un estado mental positivo relacionado con el trabajo y la actividad académica, que se caracteriza por el vigor, la dedicación y la absorción” (p. 79).

Además del modelo propuesto por los autores mencionados, existen otros con una fundamentación teórica distinta que surgieron en consonancia con el recorrido que fue teniendo la indagación del constructo, en el que se identifican tres etapas diferenciadas: los antecedentes; su vinculación con la teoría de la participación estudiantil; y su desarrollo pleno.

- » Los antecedentes: esta primera etapa está dada por el estudio de la deserción y la retención académica a fin de comprender los factores que favorecen el abandono y la continuidad en los estudios (Tinto, 2006-2007).

- » Su vinculación con la teoría de la participación estudiantil: esta etapa se inicia con posterioridad al surgimiento de esta teoría (Astin, 1984), en la cual la participación se comprende como la cantidad y la calidad de energía física y psicológica utilizada en el desempeño académico (Astin, 1984). Ciertamente, esta teoría brindó las bases para que se iniciara el estudio del compromiso o involucramiento estudiantil.
- » Su desarrollo pleno: este momento inició a partir de 1990 tomando como referencia las ideas previas y sustentándose en diversos marcos teóricos (Daura, 2015): constructivista (Krause y Coates, 2008), socioconstructivista (Kuh *et al.* 2005; Porter, 2006), socio-crítico (McMahon y Portelli, 2004; Portelli y McMahon, 2004) y la psicología positiva (Schaufeli, Martínez, *et al.* 2002; Schaufeli, Salanova, *et al.*, 2002).

Posteriormente, el compromiso académico comenzó a indagarse en Latinoamérica (Daura, 2015; 2016; Daura y Durand, 2018), en donde aún abundan los trabajos centrados en la deserción y en la retención estudiantil, posiblemente por la influencia de políticas universitarias centradas en el libre acceso a la educación superior, englobadas en la discusión por la búsqueda de la inclusión e igualdad educativa (Capelari, *et al.* 2019; Venegas-Ramos, 2018).

## Perspectiva temporal

En el campo de la psicología y en el de la psicología de la educación, desde hace más de setenta años son notorios los esfuerzos por comprender cómo el hombre percibe el tiempo, centrándose en el pasado, el presente o el futuro, y cómo esta percepción influye en el desarrollo de su personalidad.

Si en una línea de tiempo marcamos el recorrido que tuvo su estudio, se reconocen tres hitos caracterizados por referentes en la temática y con bases epistemológicas diversas: en el primer hito se destaca Lewin (1942); en el segundo hito, Nuttin (1985); mientras que en el tercer hito se encuentran Zimbardo y Boyd (1999).

- » Primer hito: en este se considera que la obra de Lewin, titulada *Perspectiva temporal y moral*, publicada en 1942, es el elemento fundante y la primera referencia concreta sobre la teoría de la perspectiva temporal (Stolarski, *et al.*, 2015). En ella, el autor introduce el concepto de *perspectiva temporal* como una dimensión de la conducta humana, dando lugar a numerosos trabajos con distintos enfoques.
- » Segundo hito: aquí se reconoce a Nuttin (1985) como su principal representante, por haber desarrollado la teoría de la perspectiva

temporal futura (PTF) (Nuttin, 1953; 1985), constructo que define como la distancia cognitiva con la cual, en el presente, se brinda un sentido a las vivencias del pasado y se orientan las metas futuras (Nuttin, 1985, en Gaeta-González *et al.*, 2020). En efecto, el comportamiento humano se dirige intencionalmente a concretar objetivos vitales; es en esa dirección que la perspectiva temporal futura influye sobre la orientación que se brinda a la conducta. De esta manera, el pasado y la percepción del futuro inciden en la conducta presente.

- » Tercer hito: en este mojón se ubican Zimbardo y Boyd (1999) por ser quienes elaboraron la teoría de la perspectiva temporal, en la que definen este constructo como “un proceso que frecuentemente es inconsciente, que permite asignar categorías temporales a las vivencias personales y sociales, brindándoles orden, coherencia y significado” (p. 1271). Las categorías en él incluidas pueden referirse al pasado, presente o futuro impregnando la percepción del tiempo en una forma particular, influyendo a que predomine una visión negativa o positiva del pasado, hedonista o fatalista del presente, o próspera y trascendente del futuro.

Según estos autores (Zimbardo y Boyd, 1999), la perspectiva temporal constituye un rasgo de personalidad relativamente estable, que puede modificarse de acuerdo con el estado de salud en general, las vivencias personales, la influencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se participe y la etapa del ciclo vital en la que el sujeto se encuentre. Sobre esto último, diversas investigaciones muestran cómo la perspectiva temporal tiene asociaciones prototípicas de acuerdo con la edad de los sujetos. Los autores explican que la orientación hacia el presente es propia de la juventud, se centra en vivir el momento, experimentar nuevas vivencias y conocer el mundo; la tendencia hacia el futuro aumenta entre la adultez temprana y adultez madura que, a medida que se las transita, se focalizan en los aspectos significativos de la vida, se reduce el interés por incrementar las redes sociales y vivir cosas nuevas; mientras que, con la llegada de la adultez mayor, se retorna a mirar el presente y el pasado (Bouffard *et al.*, 1994; Carstensen *et al.*, 1999, en Brenlla *et al.*, 2016; Zimbardo, 2009). Estos cambios están supeditados también a los horizontes temporales posibles de ser vividos, que se perciben lejanos y amplios en la juventud y se visualizan cercanos y acotados con el incremento de la edad.

Lo expuesto puede explicar cómo la orientación futura que predominantemente se posea incide en la obtención de mayores niveles de *Grit* y de compromiso académico; así como también en considerar cuán imprescindible es orientar estas capacidades en el ámbito universitario de grado y de posgrado, en el que las variables aquí abordadas se deben poner en juego para conseguir objetivos a largo plazo.

## Metodología

### Diseño metodológico

El presente trabajo adoptó un enfoque cuantitativo, optando por utilizar una metodología de carácter correlacional, descriptiva y predictiva a fin de explicar la relación entre las variables de estudio (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). Se plantearon los siguientes objetivos de estudio:

- » Describir los niveles de *Grit*, compromiso académico y perspectiva temporal que poseen estudiantes de posgrado dirigidos a desarrollar competencias de liderazgo.
- » Analizar si existen diferencias en las tres capacidades según el sexo de los estudiantes.
- » Analizar cómo correlacionan el *Grit*, el compromiso académico y la perspectiva temporal.
- » Identificar el valor predictivo de la perspectiva temporal sobre los índices de *Grit* y de compromiso global de los estudiantes.

### Participantes

El estudio se realizó con alumnos universitarios de posgrado por dos motivos: la posibilidad para acceder a esta población y la oportunidad de ampliar los conocimientos teórico-empíricos sobre la temática en estudiantes argentinos que pertenecen a una franja etaria en la que no abundan este tipo de indagaciones, además de presentar bajos porcentajes de egreso —menores al 10 %— (Ministerio de Educación, 2020).

A partir de ello, se conformó una muestra no probabilística y por conveniencia, integrada por 219 estudiantes, de acuerdo con los permisos obtenidos por las instituciones de pertenencia. Los alumnos cursaban carreras de posgrado dirigidas a formar competencias de liderazgo en tres ámbitos profesionales: el educativo, el empresarial y el militar. Entre ellos, 175 (79,9 %) eran mujeres y 44 (20,1 %) varones, y su edad promedio era de 42,1 años. Particularmente, 187 pertenecían a posgrados orientados a formar directivos de instituciones educativas; 6 cursaban una maestría en dirección de empresas, y 26 cursaban un posgrado para directivos de instituciones de las fuerzas armadas. La totalidad de la muestra completó tres de los instrumentos seleccionados para el estudio: un cuestionario sociodemográfico, la Escala Grit-O y la UWES-SS. A su vez, 100 de ellos (79 mujeres y 21 hombres, 53,47 %), que pertenecían a un mismo posgrado de educación, pudieron tomar el tiempo para responder el Inventario de Perspectiva Temporal.

## Instrumentos

### Cuestionario sociodemográfico

Se diseñó y aplicó un cuestionario dirigido a obtener información referente al sexo, la edad y la carrera de pertenencia.

### Escala Grit-Original (*Grit-O*)

Se empleó la Escala *Grit-O* (Duckworth *et al.*, 2007) en la versión adaptada para población argentina (Tortul *et al.*, 2020). La escala posee un diseño tipo Likert, con 5 opciones de respuesta y está conformada por 12 ítems que se distribuyen de manera equitativa en los dos factores que integran el modelo bipartito del constructo de estudio: a) consistencia de interés: que explora la tendencia a mantener los objetivos e intereses que se hayan propuesto; y b) perseverancia de esfuerzo (PE): que mide la inclinación a trabajar intensamente ante los contratiempos y las dificultades.

### Escala Utrecht sobre compromiso para estudiantes

Se aplicó la Utrecht-Work Engagement Scale (UWES-SS, escala de compromiso laboral de Utrecht) (Schaufeli, Martínez *et al.*, 2002; Schaufeli, Sanlanova *et al.*, 2002), en su adaptación para estudiantes, y en la versión validada en Argentina (Mesurado *et al.*, 2016). El instrumento posee un diseño de escala Likert, con siete alternativas de respuesta y está conformado por 14 ítems que evalúan tres dimensiones del compromiso académico: a) vigor (5 ítems): que se refiere a la presencia de energía, resistencia mental y disposición al esfuerzo durante el desarrollo de una actividad académica; b) dedicación (5 ítems): que explora el entusiasmo, la inspiración y el reto que una tarea proporciona y que permite brindar sentido a la tarea; y c) absorción (4 ítems): dimensión que se refiere al estado de felicidad y de concentración que se experimenta mientras se está realizando una tarea.

### Inventario de perspectiva temporal

El inventario de perspectiva temporal de Zimbardo —Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI)— (Zimbardo y Boyd, 1999) explora las diferencias individuales en la orientación temporal, en particular, la tendencia que se posee para centrarse en aspectos del pasado, el presente y el futuro. El instrumento, al igual que los anteriores, tiene un formato de escala de respuestas tipo Likert, con cinco alternativas de respuesta y 56 ítems que exploran cinco factores temporales claramente identificados: *pasado negativo* (PN): que expresa el rechazo o la visión pesimista que se tiene sobre la vida pasada; *pasado positivo* (PP): que evalúa los sentimientos positivos y de nostalgia hacia las experiencias vividas; *presente hedonista* (PH):

que mide la orientación a buscar el placer en el momento presente, sin reflexionar en demasía sobre las consecuencias que tiene en el futuro; *presente fatalista* (PF): que refleja una actitud de indefensión, desesperanza y resignación frente a la vida y al futuro; y *futuro* (F): que muestra cómo el sujeto se dirige hacia objetivos y recompensas futuras.

## Procedimiento

Se solicitó el permiso a las autoridades de cada carrera para administrar los cuestionarios. A su vez, a los estudiantes se les brindó información sobre los objetivos del trabajo, el carácter confidencial y voluntario de su participación, y se les entregó un documento que firmaron para brindar su consentimiento informado. Quienes integraron la muestra resultante emplearon aproximadamente 40 minutos para completar las escalas.

## Análisis de los datos

Dada la naturaleza del trabajo, se calculó el valor promedio de las dimensiones que integran la Escala *Grit-O*, la *UWES-SS* y el Inventario de perspectiva temporal. En el caso particular de la Escala *Grit-O*, también se computó el puntaje del *Grit* global; este oscila entre 1 y 5 puntos que, respectivamente, corresponden a sujetos que poseen un nivel bajo y alto en la capacidad. Para efectuar este cálculo se utiliza un procedimiento muy sencillo, que consiste en sumar los valores alcanzados por el sujeto en todos los ítems del cuestionario y dividirlos por el número total de ítems (12). Para el propósito del presente estudio, se considera que los individuos poseen un nivel superior de *Grit* si alcanzan una valoración superior a 2,50 puntos; en cambio, tienen un nivel inferior en esta capacidad si obtienen una puntuación menor al valor mencionado.

En lo que se refiere a la *UWES-SS*, niveles elevados de compromiso académico se corresponden con puntuaciones superiores en las tres dimensiones de la escala. En este caso, para análisis posteriores también se calculó el compromiso académico global, fruto del cual, los sujetos que obtienen una puntuación inferior a 3 puntos son considerados con bajo nivel de compromiso.

A fin de realizar los análisis estadísticos, se conformó una base en Excel que luego se importó al paquete estadístico *SPSS* versión 23.0. A continuación, y respetando el orden de los objetivos planteados, se efectuaron sucesivos análisis: a) para describir los niveles medios de *Grit*, compromiso académico y perspectiva temporal, y analizar si existen diferencias en ellas según el sexo de los estudiantes, se realizaron análisis descriptivos y la prueba *t* de Student para muestras independientes, tanto con la muestra total como con la submuestra que participó en el estudio; b) para analizar si existen correlaciones positivas y significativas entre los niveles de *Grit*, compromiso académico y los factores temporales, se efectuaron dos

correlaciones de Pearson; c) para identificar si la perspectiva temporal predice niveles elevados de *Grit* y de compromiso académico global, se realizaron análisis de regresión lineal. Para obtener el tamaño del efecto y la potencia estadística en las pruebas *t* de Student y de regresión lineal, se empleó el paquete estadístico G\*Power (Erdfelder et al., 1996; Faul et al., 2007).

## Resultados

### Niveles de *Grit*, compromiso académico y perspectiva temporal: análisis descriptivo y diferencias según el sexo de los estudiantes

Los resultados de la tabla 1 indican que las mujeres alcanzaron puntajes superiores en la mayoría de las dimensiones evaluadas, siendo superadas por los hombres en el factor *pasado negativo*. El análisis de *t* de Student arrojó diferencias estadísticamente significativas en los niveles de *vigor* ( $t(217) = -2810$ ,  $p = < 0,05$ , IC95 %[-0,81; -0,14],  $1 - \beta = 0,76$ ,  $d = 0,45$ ); *absorción* ( $t(217) = -2623$ ,  $p = < 0,09$ , IC95 %[-0,84; -0,11],  $1 - \beta = 0,73$ ,  $d = 0,43$ ) y *compromiso académico global* ( $t(217) = -2751$ ,  $p = < 0,06$ , IC95 %[-0,69; -0,11],  $1 - \beta = 0,77$ ,  $d = 0,46$ ) a favor de las estudiantes.

**Tabla 1.**

*Diferencias en las dimensiones del UWES-SS, los factores de la escala Grit y del ZPTPI, según el sexo*

Variable	Factor	Sexo	N	M	DE	gl	t	p
Grit	Perseverancia de esfuerzo	Masculino	44	4,14	0,60	217	-0,149	0,881
		Femenino	175	4,15	0,45			
	Consistencia de Interés	Masculino	44	3,49	0,70		-1,77	0,077**
		Femenino	175	3,68	0,61			
	Grit Global	Masculino	44	3,82	0,57		-1,32	0,187
		Femenino	175	3,92	0,42			
Compromiso Académico	Vigor	Masculino	44	4,00	1,14	217	-2,81	0,005*
		Femenino	175	4,48	0,97			
	Dedicación	Masculino	44	4,95	0,89		-1,78	0,076**
		Femenino	175	5,21	0,86			
	Absorción	Masculino	44	4,10	1,12		-2,62	0,009*
		Femenino	175	4,58	1,08			
Compromiso Académico global	Masculino	44	4,35	0,92		-2,75	0,006*	
	Femenino	175	4,76	0,86				

\* Probabilidades significativas estadísticamente.

\*\* Probabilidades cercanas a diferencias estadísticamente significativas.

Fuente: elaboración propia.

Al tomar la submuestra de alumnos que completaron los tres instrumentos, los resultados también son favorables para las mujeres, que solo son superadas por los hombres en el factor *pasado negativo* ( $X = 2,28$ ), sin que en ello se presenten diferencias estadísticamente significativas.

Estos resultados se corroboran por el análisis *t* de Student, que arrojó diferencias estadísticamente significativas que benefician a las alumnas en la variable *CI* ( $t(98) = -2179$ ,  $p = < 0,03$ ,  $IC95 \% [-0,58; -0,02]$ ,  $1 - \beta = 0,50$ ,  $d = 0,48$ ) de la Escala Grit-O; en las dimensiones *vigor*, ( $t(98) = -2722$ ,  $p = < 0,08$ ,  $IC95 \% [-1,24; -0,19]$ ,  $1 - \beta = 0,74$ ,  $d = 0,64$ ) y *absorción* ( $t(98) = -2310$ ,  $p = < 0,02$ ,  $IC95 \% [-1,25; -0,09]$ ,  $1 - \beta = 0,65$ ,  $d = 0,58$ ) de la *UWES-SS*; y en el factor *futuro* del *ZTPI*: ( $t(98) = -2033$ ,  $p = < 0,05$ ,  $IC95 \% [-1,25; -0,09]$ ,  $1 - \beta = 0,48$ ,  $d = 0,47$ ) de la misma escala.

**Tabla 2.**

*Diferencias en las dimensiones del UWES-SS, los factores de la escala Grit y del ZTPI, según el sexo*

Variable	Factor	Sexo	N	M	DE	gl	t	p
Grit	Perseverancia de esfuerzo	Masculino	21	4,08	0,61	98	-0,43	0,66
		Femenino	79	4,13	0,44			
	Consistencia de Interés	Masculino	21	3,33	0,67		-0,17	0,32
		Femenino	79	3,63	0,55			
	Grit Global	Masculino	21	3,70	0,55		-1,67	0,96
		Femenino	79	3,88	0,40			
Compromiso Académico	Vigor	Masculino	21	3,72	1,20	98	-2,72	0,008*
		Femenino	79	4,45	1,05			
	Dedicación	Masculino	21	4,89	0,93		-0,56	0,57
		Femenino	79	5,02	0,99			
	Absorción	Masculino	21	3,75	1,06		-2,31	0,23
		Femenino	79	4,42	1,22			
	Compromiso Académico global	Masculino	21	4,12	0,89		-2,13	0,36
		Femenino	79	4,63	1,00			
Perspectiva Temporal	Pasado Negativo	Masculino	21	2,28	0,53	98	0,48	0,62
		Femenino	79	2,22	0,50			
	Pasado Positivo	Masculino	21	3,48	0,52		-1,41	0,16
		Femenino	79	3,64	0,46			
	Presente Hedonista	Masculino	21	2,80	0,55		-1,27	0,90
		Femenino	79	2,82	0,44			
	Presente Fatalista	Masculino	21	1,89	0,37		-0,34	0,72
		Femenino	79	1,92	0,42			
	Futuro	Masculino	21	3,59	0,43		-2,03	0,04*
		Femenino	79	3,78	0,36			

\* Probabilidades significativas estadísticamente.

Fuente: elaboración propia.

## Correlaciones entre el *Grit*, el compromiso académico y la perspectiva temporal de los estudiantes

Se efectuaron dos análisis de correlación. En el primero de ellos, se empleó el total de la muestra a fin de asociar las variables de la Escala Grit-O y de la UWES-ss (tabla 3). Los resultados muestran asociaciones positivas y significativas entre el factor *perseverancia de esfuerzo, consistencia de interés y Grit global* entre sí y las dimensiones de la UWES-ss. Estos efectos, además de coincidir con los hallados en estudios previos (Daura *et al.*, 2020), muestran que la posesión de altos niveles de *Grit* coincide con niveles superiores de compromiso académico.

**Tabla 3.**

*Correlaciones entre las dimensiones de la UWES-ss y los factores de la Escala Grit según el sexo*

Dimensiones	1	2	3	4	5	6	7
1. pe							
2. ci	0,357**						
3. Grit global	0,783**	0,861**					
4. Vigor	0,339**	0,375**	0,434**				
5. Dedicación	0,283**	0,292**	0,349**	0,692**			
6. Absorción	0,287**	0,293**	0,351**	0,762**	0,695**		
7. CA	0,336**	0,355**	0,420**	0,911**	0,869**	0,920**	

Nota: PE: perseverancia de esfuerzo; CI: consistencia de interés; CA: compromiso académico; PN: pasado negativo; PP: pasado positivo; PH: presente hedonista; PF: presente fatalista; F: futuro.

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

Fuente: elaboración propia.

En el segundo (tabla 4) se empleó la submuestra que completó la Escala Grit-O, la UWES-ss y el ZTPI. Este análisis arrojó que el factor *pasado negativo* se asocia en forma significativa y negativa con la *perseverancia de esfuerzo* ( $r = -0,306$ ), la *consistencia de interés* ( $r = -0,342$ ) y con el *Grit global* ( $r = -0,395$ ). Esta misma asociación se encontró entre el presente fatalista y el factor consistencia de interés ( $r = 0,206$ ) y el *Grit global* ( $r = 221$ ). En cambio, el factor futuro presentó una relación significativa y positiva con todas las dimensiones de la Escala *Grit-O* y de la UWES-ss.

**Tabla 4.**

Correlaciones entre las dimensiones de la UWES-ss y los factores de la Escala Grit según el sexo

Dimensiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
PE												
CI	0,357**											
Grit global	0,783**	0,861**										
Vigor	0,339**	0,375**	0,434**									
Dedicación	0,283**	0,292**	0,349**	0,692**								
Absorción	0,287**	0,293**	0,351**	0,762**	0,695**							
CA	0,336**	0,355**	0,420**	0,911**	0,869**	0,920**						
PN	-0,306**	-0,342**	-0,395**	-0,097	-0,054	-0,141	-0,111					
PP	0,130	-0,033	0,049	-0,012	0,006	-0,034	-0,017	0,079				
PH	0,121	-0,063	0,024	-0,012	-0,012	-0,026	-0,019	0,273**	0,116			
PF	-0,153	-0,206*	-0,221*	-0,125	-0,175	-0,252*	-0,207*	0,454**	-0,137	0,368**		
F	0,435**	0,383**	0,492**	0,324**	0,291**	0,340**	0,355**	-0,242*	0,042	-0,011	-0,299**	

Notas: PE: Perseverancia de esfuerzo; CI: Consistencia de interés; CA: Compromiso Académico; PN: Pasado Negativo; PP: Pasado Positivo; PH: Presente Hedonista; PF: Presente Fatalista; F: Futuro.

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

Fuente: elaboración propia.

## Análisis de regresión

Para conocer cómo la perspectiva temporal puede predecir el *Grit global* y el compromiso académico, se llevaron a cabo análisis de regresión mediante el modelo *enter*. Los resultados de la tabla 5 muestran que los índices de significancia, potencia estadística y tamaño del efecto son adecuados y que, en conjunto, las variables pronostican el 34,6 % del *Grit total* o global.

En efecto, se encontró que el indicador de Durbin-Watson ( $DW = 1.901$ ) se ubica dentro de las dos unidades. Asimismo, el factor PN posee una relación significativa y negativa con el *Grit global*; mientras que el factor futuro se asocia significativa y positivamente con el *Grit global*.

Del mismo modo, los indicadores de tolerancia son mayores que 0,20 y los del factor de inflación de varianza (VIF) son inferiores a 10, lo que explica la inexistencia de correlaciones elevadas entre las variables del modelo.

Finalmente, la potencia estadística y el tamaño del efecto superan los mínimos exigidos (-0,80 y 0,35, respectivamente) (Furr, 2004; Faul, 2014).

**Tabla 5.**

*Análisis del efecto predictivo de la perspectiva temporal sobre el Grit global de los estudiantes*

Modelo	Resultado	Predictor	B	Error Estándar	$\beta$ ,	$\tau$	Sig.
Modelo 1	<i>Grit global</i>	Pasado negativo	-0,32	0,089	-0,371	-3,646	0,001
		Pasado positivo	0,030	0,082	0,032	0,367	0,714
		Presente hedonista	0,085	0,089	0,090	0,956	0,341
		Presente fatalista	0,046	0,113	0,043	0,409	0,683
		Futuro	0,454	0,107	0,392	4,249	0,001

$F(5,94) = 9,588$ ;  $R^2 = 0,346$ ;  $AR^2 = 0,30$ ;  $p = 0,001$ ;  $1 - \beta = 0,99$ ;  $f = 0,52$ .

Fuente: elaboración propia.

Resultados similares se encontraron en el segundo análisis de regresión que se llevó a cabo, cuyos resultados se presentan en la tabla 6. Estos últimos indican que los índices de significancia, la potencia estadística y el tamaño del efecto también son adecuados; asimismo, que las variables pronostican el 19 % del compromiso académico global.

En este caso, se halló que el indicador de Durbin-Watson se ubica dentro de las dos unidades ( $DW = 1.921$ ); y que el factor futuro es el único que posee una relación significativa y positiva con el compromiso académico global.

Los indicadores de tolerancia son mayores que 0,20 y los del factor de inflación de varianza (VIF) son inferiores a 10, lo que explicaría la inexistencia de correlaciones elevadas entre las variables del modelo.

Por último, el tamaño del efecto se acerca a los valores medios convencionalmente aceptados ( $1 - \beta = 0,23$ ); mientras que la potencia estadística los supera ( $1 - \beta = 0,95$ ) (Furr, 2004; Faul, 2014).

**Tabla 6.**

*Análisis del efecto predictivo de la perspectiva temporal sobre el compromiso académico de los estudiantes*

Modelo	Resultado	Predictor	B	Error Estándar	$\beta$ ,	$\tau$	Sig.
Modelo 1	<i>Compromiso académico</i>	Pasado Negativo	-0,112	0,223	-0,057	-0,505	0,615
		Pasado Positivo	-0,206	0,205	-0,099	-1,003	0,318
		Presente Hedonista	-0,008	0,223	-0,004	-0,037	0,971
		Presente Fatalista	-0,237	0,283	-0,098	-0,836	0,405
		Futuro	0,680	0,268	0,260	2,533	0,013

$F(5,94) = 3,638$ ;  $R^2 = 0,190$ ;  $AR^2 = 0,138$ ;  $p = 0,003$ ;  $1 - \beta = 0,95$ ;  $f = 0,23$ .

Fuente: elaboración propia.

## Discusión

A partir de los objetivos planteados, se discuten los resultados más significativos. En primer lugar, tanto en la muestra total participante como en la submuestra que completó los tres instrumentos, las mujeres se destacan por haber alcanzado los puntajes estadísticamente más elevados y significativos en la mayoría de las variables evaluadas.

En el caso del total de la muestra, estos efectos las ayuda a manifestar energía, entusiasmo e inspiración frente a las actividades académicas. Mientras que a las alumnas que integran la submuestra les permitiría ser más tenaces y, en particular, a mantener el interés por las metas a largo plazo; también a concentrarse o compenetrarse más para realizar tareas académicas y tener una visión más positiva sobre el futuro.

Aunque estos resultados coinciden con algunos de los rasgos psicológicos característicos del sexo femenino, como la perseverancia, la fortaleza y la responsabilidad para efectuar diversas tareas, así como también a poseer metas más claras (Dennis *et al.*, 2004), deben interpretarse a la luz del tamaño del efecto y de la potencia estadística (Castillo-Blanco y Alegre, 2015).

Efectivamente, de acuerdo con los valores referenciales establecidos para interpretar el tamaño del efecto en las pruebas *t* ( $d = 0,20$  = pequeño;  $d = 0,50$  = mediano; y  $d = 0,80$  = grande) (Cárdenas-Castro y Arancibia-Martini, 2014), en casi todos los casos, el puntaje obtenido posee un efecto entre pequeño y mediano, cercano al 0,50, lo que muestra que las diferencias encontradas en el estudio, si bien en su mayoría no poseen una gran magnitud, deben ser consideradas y profundizadas. De la misma manera, están vinculadas con los puntajes de la potencia estadística obtenidos tras efectuar los análisis de *t* de Student y que es cercano al 80 %, parámetro convencionalmente utilizado para explicar que existe un 20 % de probabilidad para aceptar la hipótesis nula cuando es falsa (Cohen, 1992).

En segundo lugar, en lo que respecta a las correlaciones efectuadas, las asociaciones negativas y significativas entre el factor *pasado negativo* y las tres variables de la Escala Grit-O, evidencian que el recuerdo de las vivencias desagradables no ayuda a que el individuo se planteen metas a largo plazo, como así tampoco a que persevere para concretarlas. Un efecto similar se encuentra entre el factor presente fatalista y la consistencia de interés, lo que muestra que la percepción trágica de la vida nubla o mengua la pasión y el interés frente a los objetivos existenciales, cuestión lógica ya que propiciaría que la atención se centre más en eventos amargos del pasado y poco prósperos, dejando de reconocer un sentido de la vida que facilite sobreponerse al fracaso o al error y el respeto por ellos mismos como por otros (Reker, 1999).

Resultados totalmente opuestos se hallaron entre el factor futuro y todas las dimensiones de la Escala Grit-O y de la UWES-SS, lo que refuerza la idea de que la percepción de un futuro favorable y posible de ser alcanzado propicia mayores niveles de *Grit*, efectos que coinciden con algunos de los hallados por Barrera-Hernández *et al.* (2022), y de compromiso académico.

En tercer lugar, los análisis de regresión mediante el modelo *enter* evidencian cuestiones a destacar: por un lado, que la perspectiva temporal y, particularmente, el factor futuro, tiene un potencial poder predictivo tanto del *Grit global* como del compromiso académico global; por el otro, que los efectos encontrados, si bien responden al tipo de muestra que participó en el estudio, ameritarían ser avalados y generalizados en una muestra conformada en forma estadística. Los efectos encontrados en el análisis de correlación y de regresión apoyarían la idea de Fong y Kim (2021) referente a la asociación intuitiva que existe entre el *Grit* y la perspectiva temporal futura, a las cuales las *explayan* en un estudio dirigido para probar si estos dos constructos, junto con el optimismo académico, son diferentes o no, y si predicen el rendimiento académico.

Los hallazgos encontrados se distinguen por explicar la vinculación existente entre el *Grit*, el compromiso académico y la perspectiva temporal, aspecto que se debe ahondar más en el campo de la investigación educativa y de la psicología de la educación, particularmente, en Latinoamérica y en la República Argentina.

Teniendo en cuenta las características con las cuales se conformó la muestra y los efectos resultantes tras la aplicación y el análisis de los resultados, es necesario efectuar nuevos estudios con muestras representativas para así asegurar el aumento de la potencia de los estadísticos aplicados, siempre y cuando se mantenga el tamaño del efecto y el  $\alpha$  (Cohen, 1992). Asimismo, cabe mencionar que los participantes pertenecían, mayoritariamente, a la adultez temprana y madura, y cursaban carreras de posgrado realizadas durante la vida profesional, situación que no permitió realizar análisis diferenciados por edad al no contar con un número suficiente de participantes de las otras etapas de la adultez. A su vez, el número de alumnas que participaron en el estudio se justifica, en parte, por dos aspectos: por un lado, porque en toda la población universitaria de Argentina el porcentaje de mujeres es mayor al 60 %, superando al de los hombres; y por el otro, por pertenecer a carreras vinculadas al ámbito educativo, en el que se presenta una matrícula que ampliamente es cubierta por el primer género mencionado.

## Conclusiones

El presente estudio adoptó una metodología cuantitativa, correlacional, descriptiva y predictiva a fin de responder las preguntas iniciales que reflejan la problemática de partida y que se traducen en los objetivos de investigación. Entre estos se encuentran: describir los niveles de *Grit*, compromiso académico y perspectiva temporal que poseen estudiantes de posgrados dirigidos a desarrollar competencias de liderazgo; en segundo lugar, analizar la existencia de diferencias en las tres capacidades según el sexo de los estudiantes; en tercer lugar, analizar la correlación existente entre el *Grit*, el compromiso académico y la perspectiva temporal; y en cuarto lugar, identificar el valor predictivo que la perspectiva temporal tiene sobre los índices de *Grit* y de compromiso global de los alumnos.

La riqueza del trabajo se encuentra en posibilitar la indagación de los tres constructos mencionados en universitarios de posgrado; ambos aspectos de por sí novedosos en el contexto geográfico en el que fue llevado a cabo. La principal dificultad que se encontró durante su desarrollo se concretó en el acceso a los participantes ya que, si bien se obtuvieron los permisos institucionales para llevar a cabo la indagación, la participación de los estudiantes fue voluntaria, variable que limitó el acceso a la población y la conformación definitiva de la muestra —no probabilística y por conveniencia—.

A partir de los datos recabados y de su discusión, surgen nuevas incógnitas que deben abordarse en futuras indagaciones y que tendrían un impacto diverso en cuanto a su capacidad de transferencia. En un primer nivel, se pueden ubicar aquellos interrogantes dirigidos a llevar a cabo indagaciones descriptivas y cuasiexperimentales en el microcontexto: ¿cómo influyen el *Grit*, el compromiso académico y la perspectiva futura en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio, universitario de grado y de posgrado?; ¿existen propuestas pedagógicas que fomenten estas capacidades? Y, en caso afirmativo, ¿cuál es su valor predictivo con relación a los índices de *Grit*, compromiso académico y perspectiva futuro?

En un segundo nivel se encuentran aquellos relacionados con investigaciones en el macrocontexto, que requerirían el empleo de otras metodologías. ¿Existe un interés real por parte de las políticas educativas de cada Estado en fomentar estas capacidades en los alumnos? ¿A través de qué medidas se materializan?

Finalmente, estos últimos planteamientos, junto con los hallazgos previamente expuestos, hacen necesario considerar la capacitación de los formadores en estas variables para que puedan guiar a los alumnos, especialmente teniendo en cuenta los resultados positivos que implica prestar atención a todas las dimensiones del ser humano —cognitiva,

afectiva, social y espiritual—. Esto contribuiría a obtener mayores niveles de bienestar y menores índices de frustración en la búsqueda de metas vitales y de largo alcance.

## Referencias

- Astin, A. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 25, 297-308.
- Barni, C. (2021). *El sentido de la educación integral. Proyecto de vida*. Centro Pedagógico José Kentenich.
- Barrera-Hernández, L., Sotelo-Castillo, M., Cabrera-Aguilar, D., Ramos-Estrada, D. y Molina-Torres, L. (2022). Grit, orientación al futuro y rendimiento académico en universitarios. *Know and Share Psychology*, 3(1), 53-65. <https://doi.org/10.25115/kasp.v3i1.6545>
- Bouffard, L., Bastin, E. y Lapierre, S. (1994). *The Personal Future in Old Age*. En Z. Zaleski (ed.), *Psychology of Future Orientation* (pp. 75-94). Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Brenlla, M., Willis, B. y Germano, G. (2016). Estimación del tiempo y perspectiva temporal en distintas etapas de la adultez. *Investigaciones en Psicología*, 21(1), 27-34.
- Capelari, M., Nápoli, F. y Tilli, P. (2019). Relaciones entre políticas de inclusión y tutoría en educación superior: tendencias nacionales y latinoamericanas. *Cuadernos de Educación*, 17(17), 99-108. <https://doi.org/10.1787/9789264180710-11-es>
- Cárdenas-Castro, M. y Arancibia-Martini, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G\*Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & Sociedad*, 5(2), 210-224. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2014.0002.00006>
- Carstensen, L., Isaacowitz, D. y Charles, S. (1999). Taking Time Seriously: A Theory of Socioemotional Selectivity. *American Psychologist*, 54(3), 165-181. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.54.3.165>
- Castillo-Blanco, R. y Alegre, A. (2015). Importancia del tamaño del efecto en el análisis de datos de investigación en psicología. *Persona*, 18, 137-148.
- Cohen, J. (1992). Cosas que he aprendido (hasta ahora). *Anales de Psicología*, 8(1-2), 3-18.
- Credé, M., Tynan, M. y Harms, P. (2017). Much Ado About Grit: A Meta-Analytic Synthesis of the Grit Literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(3), 492-511. <https://doi.org/10.1037/pspp0000102>

- Datu, J., Yuen, M. y Chen, G. (2017). Development and Validation of the Triarchic Model of Grit Scale (TMGS): Evidence from Filipino Undergraduate Students. *Personality and Individual Differences, 114*, 198-205. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.012>
- Daura, F. (2015). El estudio del compromiso académico. Panorama general sobre su abordaje. *Diálogos Pedagógicos, 13(25)*, 54-75.
- Daura, F. (2016). El compromiso emocional de los estudiantes hacia el contexto educativo. Su vinculación con factores temporales y con variables demográficas. *Revista de Orientación Educativa, 30(58)*, 54-73.
- Daura, F. y Durand, J. (2018). ¿Cuán involucrado estoy? Un estudio exploratorio sobre el compromiso académico y la orientación temporal en estudiantes argentinos. *Revista Panamericana de Educación, 20(1)*, 73-95.
- Daura, F., Barni, M., González, M., Assirio, J. y Lúquez, G. (2020). Evaluación del compromiso académico y Grit. Fortalezas de carácter a desarrollar en estudiantes de postgrado. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 14(1)*. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1172>
- Dennis, D., Muller, S., Miller, K y Banerjee, P. (2004). Spirituality Among a College Student Cohort: A Quantitative Assessment. *American Journal of Health Education, 35(4)*, 220-227. <https://doi.org/10.1080/19325037.2004.10603645>
- Duckworth, A. (2017). *Grit: el poder de la pasión y de la perseverancia*. Urano.
- Duckworth, A., Kirby, T., Tsukayama, E., Berstein, H. y Ericsson, K. (2010). Deliberate Practice Spells Success: Why Grittier Competitors Triumph at the National Spelling Bee. *Social Psychological and Personality Science, 2(2)*, 174-181. <https://doi.org/10.1177/1948550610385872>
- Duckworth, A., Quinn, P. y Seligman, M. (2009). Positive Predictors of Teacher Effectiveness. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to Furthering Research and Promoting Good Practice, 4(6)*, 540-547. <https://doi.org/10.1080/17439760903157232>
- Duckworth, A. y Quinn, P. (2009). Development and Validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of personality assessment, 91(2)*, 166-174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, M. y Kelly, D. (2007). Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 92(6)*, 1087-1101.
- Erdfelder, E., Faul, F. y Buchner, A. (1996). G\*POWER: A General Power Analysis Program. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 28*, 1-11.

- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. y Buchner, A. (2007). G\*Power 3: A Flexible Statistical Power Analysis Program for the Social, Behavioral, and Biomedical Sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191.
- Faul, F. (2014). *G\*Power version 3.7.9.2*. Universität Kiel.
- Fong, C. y Kim, Y. (2021). A Clash of Constructs? Re-examining Grit in Light of Academic Buoyancy and Future Time Perspective. *Current Psychology*, 40, 1824-1837. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0120-4>
- Furr, R. (2004). Interpreting Effect Sizes in Contrast Analysis. Understanding Statistics. *Statistical Issues in Psychology, Education, and the Social Sciences*, 3, 1-25.
- Gaeta-González, M., Reyes-Vergara, M., González-Rabino, M., García-Béjar, L., Espinoza-Jiménez, M., Gutiérrez-Niebla, Ma. y Benítez-Ríos, Y. (2020). Perspectiva de futuro, patrones de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Estudios Pedagógicos*, 39, 9-31. <https://doi.org/10.15581/004.39.9-31>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education.
- Jiang, H. y Luy, H. (2017). Adolescent's Future Time Perspective and Academic Achievement: The Mediating Role of Grit. *Psychological Development and Education*, 33(3), 321-327.
- Krause, K. y Coates, H. (2008). Students' Engagement in First-year University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505. <https://doi.org/10.1080/02602930701698892>
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J. y Whitt, E. (2005). Never Let It Rest: Lessons about Student Success from High-Performing Colleges and Universities. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 37(4), 44-51. <https://doi.org/10.3200/chng.37.4.44-51>.
- Lewin, K. (1942). Time Perspective and Morale. En G. Watson (ed.), *Civilian Morale* (pp. 48-70). Boston Houghton Mifflin.
- Maesa-Febriawan, I. y Maulina, D. (2019). Development of the Employee Grit (E-Grit) Measurement: Dimensionality, Convergent Validity, and Reliability. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 494, 272-289. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201125.023>
- McMahon, B. y Portelli, J. (2004). Engagement for What? Beyond Popular Discourses of Student Engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 59-76. <https://doi.org/10.1076/lpos.3.1.59.27841>
- Mesurado, M., Richaud, M. y Mateo, N. (2016). Engagement, Flow, Self-Efficacy, and Eustress of University Students: A Cross-National Comparison between the Philippines and Argentina. *The Journal of Psychology*, 150(3), 281-299. <https://doi.org/10.1080/00223980.2015.1024595>

- Ministerio de Educación de la República Argentina. (2020). *Síntesis de información estadística universitaria (2018-2019)*. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis\\_2018-2019\\_sistema\\_universitario\\_argentino\\_-\\_ver\\_final\\_1\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2018-2019_sistema_universitario_argentino_-_ver_final_1_0.pdf)
- Nuttin, J. (1985). *Future Time Perspective and Motivation*. Leuven University Press y Lawrence Erlbaum.
- Perkins-Gough, D. (2013). The Significance of Grit: A Conversation with Angela Lee Duckworth. *Educational Leadership*, 71(1), 14-20.
- Pintrich, P. (2000). The Role of Goal-Orientation in Self-Regulated Learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Portelli, J. y McMahon, B. (2004). Why Critical-democratic Engagement? *Journal of Maltese Educational Research*, 2(2), 39-45.
- Porter, S. (2006). Institutional Structures and Student Engagement. *Research in Higher Education*, 47(5), 531-558.
- Reker, G. (1999). *Life Attitude Profile-Revised Manual*. Student Psychologists Press.
- Reker, G. (2007). *Manual LAP-R. Life Attitude Profile-Revised*. Trent University Press.
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. (2002). The Measurement of Burnout and Engagement: A Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Stolarski, M., Fioulaine, N. y Beek, W. van. (2015). Time Perspective Theory: The Introduction. En M. Stolarski, N. Fioulaine y W. Van Beek (eds.), *Time Perspective Theory, Review, Research and Application. Essays in Honor of Philip G. Zimbardo* (pp. 1-16). Springer International Publishing.
- Tinto, V. (2006-2007). Research and Practice of Student Retention: What next? *College Student Retention*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.2190/4ynu-4tmb-22dj-an4w>
- Tortul, M., Daura, F. y Mesurado, B. (2020). Análisis factorial, de consistencia interna y de convergencia de las Escalas Grit-O y Grit-S en

universitarios argentinos. Implicancias para la orientación en educación superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 109-128.

Venegas-Ramos, L. (2018). *Gestión de la acción tutorial en la universidad chilena*. (tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2019/hdl\\_10803\\_666801/lvr1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2019/hdl_10803_666801/lvr1de1.pdf)

Zimbardo, P. (2009). *La paradoja del tiempo*. Paidós.

Zimbardo, P. y Boyd, N. (1999). Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable, Individual-Differences Metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(6), 1271-1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>



# Detecting Areas of Improvement in Secondary Education: Listening to Management Teams and Teachers

Detectando áreas de melhoria no Ensino Médio: ouvindo as equipes diretivas e os professores

Detectando áreas de mejora en la Educación Secundaria: escuchando a los equipos directivos y a los profesores

**Nahia Intxausti Intxausti\*** 

**Esther Uria-Iriarte\*\*** 

**Ander Azkarate-Morales\*\*\*** 

---

Para citar este artículo: Intxausti Intxausti, N., Uria-Iriarte, E. y Azkarate-Morales, A. (2024). Detecting Areas of Improvement in Secondary Education: Listening to Management Teams and Teachers. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 213-238. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16620>

---



Recibido: 26/02/2022

Evaluado: 13/02/2023

---

\* Doctor, University of the Basque Country. Faculty of Education, Philosophy and Anthropology. Department of Didactics and School Organization. San Sebastian. Spain. [nahia.intxausti@ehu.eus](mailto:nahia.intxausti@ehu.eus)

\*\* Doctor, University of the Basque Country. Faculty of Education, Philosophy and Anthropology. Department of Educational Sciences. San Sebastian. San Sebastian. Spain. [mariaesther.uria@ehu.eus](mailto:mariaesther.uria@ehu.eus)

\*\*\* Doctor, University of the Basque Country. Faculty of Education, Philosophy and Anthropology. Department of Didactics and School Organisation. San Sebastian. San Sebastian. Spain. [ander.azkarate@ehu.eus](mailto:ander.azkarate@ehu.eus)

## Abstract

The general aim of this research study is to detect needs and possible areas of improvement in the Basque education system. To this end, this paper describes and compares the discourses of different informants, using a qualitative methodology based on a census sample of secondary schools and students in the Autonomous Community of the Basque Country (ACBC). Although our research is located in a specific geographical and cultural context, the detailed contextualisation of the study may shed light on an international level and may be transferable to other contexts that come close to the characteristics described in this article. Thus, a total of 18 secondary schools from the ACBC were selected in accordance with their effectiveness level, calculated on the basis of the results obtained in the Diagnostic Assessments (DAs) across five years. Likewise, professionals involved in the study (18 inspectors, 18 management teams, and 50 educational agents) identified certain priority areas, such as teaching-learning methods, promoting diversity, fostering an evaluative culture and leadership, resource provision, stability of the teaching staff, relationships with families, and optimisation of constructive conflict resolution. This research can help to carry out other research on other education systems based on the dimensions analysed in this article, as they have been found to be a priority for educational agents.

## Keywords

educational efficiency;  
educational improvement;  
educational quality;  
educational evaluation

## Palavras-chave

eficiência da educação;  
melhoria da educação;  
educação de qualidade;  
avaliação da educação

## Resumo

O objetivo geral deste estudo de pesquisa é detectar as necessidades e possíveis áreas de melhoria no sistema educativo basco. Para tal, propõe-se descrever e comparar os discursos de diferentes informantes, através de uma metodologia qualitativa que se baseia numa amostra de censo de escolas secundárias e estudantes pertencentes à Comunidade Autónoma do País Basco (CAPB). Embora nossa pesquisa esteja situada em um contexto geográfico e cultural específico, a contextualização detalhada do estudo pode lançar luz em nível internacional e ser transferível para outros contextos que se aproximem das características descritas neste artigo. Assim, foram selecionados um total de 18 centros de ensino secundário do CAPB, de acordo com o seu nível de eficácia, calculado com base nos resultados obtidos nas Avaliações Diagnósticas (ADs) ao longo de cinco anos. Da mesma forma, os profissionais envolvidos neste estudo (18 inspetores, 18 equipes diretivas e 50 agentes educativos) identificaram algumas áreas prioritárias, como métodos de ensino-aprendizagem, promoção da diversidade, acesso de uma cultura de avaliação e liderança, disponibilização de recursos, estabilidade do corpo docente, relacionamento com as famílias e otimização da resolução construtiva de conflitos. Esta pesquisa pode auxiliar na realização de outros estudos sobre outros sistemas educacionais com base nas dimensões analisadas neste artigo, uma vez que foram identificadas como prioritárias para os agentes educacionais.

## Resumen

El objetivo general de este estudio de investigación es detectar las necesidades y posibles áreas de mejora en el sistema educativo vasco. Con este fin, se plantea describir y comparar los discursos de diferentes informantes, a través de una metodología cualitativa que parte de una muestra de censo de escuelas secundarias y de estudiantes pertenecientes a la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). Aunque nuestra investigación se ubica en un contexto geográfico y cultural específico, la detallada contextualización del estudio puede arrojar luz a nivel internacional y ser transferible a otros contextos que se asemejen a las características descritas en este artículo. Por lo tanto, se seleccionaron un total de 18 centros de educación secundaria de la CAPV, de acuerdo con su nivel de efectividad, calculado en función de los resultados obtenidos en las Evaluaciones Diagnósticas (EDs) durante cinco años. Asimismo, los profesionales involucrados en este estudio (18 inspectores, 18 equipos directivos y 50 agentes educativos) identificaron algunas áreas prioritarias, como los métodos de enseñanza-aprendizaje, fomento de la diversidad, impulso de una cultura evaluativa y liderazgo, dotación de recursos, estabilidad del personal docente, relaciones con familias y optimización de la resolución constructiva de conflictos. Esta investigación puede ayudar a llevar a cabo otros estudios sobre otros sistemas educativos basándose en las dimensiones analizadas en este artículo, ya que se ha determinado que son prioritarias para los agentes educativos.

## Palabras clave

eficiencia de la educación;  
mejora de la educación;  
educación de calidad;  
evaluación de la educación

## Introduction

The school effectiveness and improvement movement has attempted to provide insight into how students' learning outcomes interact with institutional, school, and classroom contexts (Chapman, et al., 2016; Reynolds, et al., 2014). Many different explanatory frameworks have been proposed that take the following levels of analysis into consideration: student characteristics (Kyriakides, et al., 2018); the classroom and the school (Creemers, 1994; Kyriakides, et al., 2015); school district and education system (Creemers & Kyriakides, 2008; Murillo, 2007); approaches that integrate perspectives based on change and improvement (Kyriakides, et al., 2010); and studies on school ineffectiveness (Hernández-Castilla, et al., 2013). Therefore, we understand effectiveness as the ability of schools to improve student outcomes, taking into account the contexts in which they work (Murillo, 2005, 2011; Reynolds, et al., 2014; Scheerens, 2016).

This movement, which is known internationally as *Educational Effectiveness and Improvement*, has been further strengthened by the emergence of different institutions or organisational structures such as the *American Educational Research Association* (AERA), the *European Association for Research on Learning and Instruction* (EARLI), the *British Educational Research Association* (BERA), and, in Spain, the *Centro de Investigación y Documentación Educativa* (Center for Educational Research and Documentation) (CIDE).

Some of the most-used resources, which have become key sources of information regarding school and environmental factors, as well as the outcomes of the educational process, are large-scale international assessments such as the TIMSS, TALIS, IALS, PIRLS, and PISA surveys (Fuentes, 2009). These assessments enable policy-makers to orient education policy towards improving student performance. Indeed, the existence of the resulting databases (particularly PISA) has prompted a large and varied body of research (Cordero, et al., 2013) based on predictive analyses and causal inference, as well as many comparative studies focusing on different countries, ethnic backgrounds, socioeconomic levels, and educational stages (OECD, 2004; Strand, 2010).

One seminal study in this field is that carried out by Barber and Mourshed (2008), which explores why certain education systems or certain educational reforms are successful, while others are not. The authors conclude that it is vital to develop teachers' capacities and to provide them with ongoing training and support in order to guarantee teaching practices that are effective for all students. Moreover, other similar studies carried out in this field include those by Creemers (1994, 2002); Kyriakides, et al. (2009); Nye, et al. (2004); Opdenakker and Van Damme (2000); Slater, et al. (2012); Stronge, et al. (2011); and Van Petegem, et al. (2008).

For his part, Murillo (2011) argues for the development of a school effectiveness improvement model adapted to the specificities of each particular context, and states that both teaching, and management staff should be providing with ideas for designing and applying school improvement plans. These ideas refer to aspects such as establishing shared goals, fostering professional leadership, ensuring the professional development of teachers, and highlighting the importance of school climate, among others. For their part, Peniche, et al. (2020) describe the factors that affect secondary school teacher performance, and Figueroa (2017) concludes that some of the factors most closely linked to school effectiveness and improvement are teamwork, school management, positive expectations by both management and faculty, a greater mastery of the subject matter being taught, the use of diverse methodological strategies and, finally, a positive relational climate. Other examples of studies focusing on this topic including those carried out by Aristimuño, et al. (2007), Cornejo and Redondo (2007), Duarte, et al. (2011), Fernández (2004), Guzmán and Padilla (2017), Padilla, et al. (2018), and Reimers (2003).

Additionally, in Spain, Organic Law of 29th December (LOMLOE, 2020) stipulates those educational administrations may establish evaluations for diagnostic purposes aimed at school improvement. At local level, specifically in the Basque education system, the so-called Diagnostic Evaluation (DE) is being developed. This is an evaluation process aimed at improving schools, which, in the case of the Autonomous Community of the Basque Country (ACBC), has been applied in the year 4 of primary (year 5 in the UK) and year 2 of secondary (year 9 in the UK) since the 2008-2009 school year. The DAs measure three specific competencies: language competency in Spanish, language competency in Basque and mathematical competency. Moreover, depending on the year, they may also measure other competencies such as foreign language competency, competency in scientific culture, technology and health, and social and citizenship skills. Following the assessment, schools receive confidential reports that provide an overview of both their specific situation and that of the education system in general, with the aim of helping them define areas of possible improvement.

Also, as part of its *Plan Heziberri 2020*, the Basque Government (2016) has published a Plan for Improving Education in the Autonomous Community of the Basque Country, which aims to ensure the optimal development of basic competencies among all students in a normalised and inclusive setting. The areas of improvement envisaged in the plan are as follows: training of the educational community, inclusive education and attention to diversity, bilingualism in the framework of a multilingual education, teaching materials and information and communication technology, assessment and research, as well as a greater degree of autonomy for public schools.

The education system in the ACBC comprises three different types of school: public, private, and semi-private. As their name suggests, semi-private schools are halfway between public and private schools, and although they are privately administered, they are principally funded by the Basque Regional Government. According to enrolment data for the 2020-2021 (Basque Government Department of Education, 2020a, 2020b) academic year, of the 332 secondary schools in the region, 132 (39.75%) are public and serve 40,842 students (46.72% of the total student body). Semi-private and private schools account for the remaining 200 secondary schools in the region (60.24%), and together serve 46,568 students (53.27% of the student body).

Based on the results obtained in external assessments, the Basque Institute for Research and Evaluation in Education (ISEI-IVEI, 2016) has concluded that the main strengths of the Basque education system are its equality, low rate of retake students, low rate of early school dropout, attention to specific educational needs, the systematisation of external assessment, and the development of improvement plans by schools. On the other side, as regards weaknesses, ISEI-IVEI highlights the low number of students with high performance rates, the need to improve school-family collaboration, the lack of teacher assessment, the absence of career opportunities for teachers, low teacher status in society, low level of school autonomy, and low performance rates in science.

Hence, this framework provided the starting point for the present study, which aims to reflect the opinion of educational stakeholders regarding the general functioning of the school system in the ACBC. Although the Diagnostic Assessments and their respective improvement plans, as well as various research initiatives, have already identified both strengths and weaknesses in the Basque education system, this work reinforces these investigations as there are few studies in the Basque Country that collect the voices of a diversity of agents with different professional positions in the educational context. Therefore, the main objective of this work consists of detecting possible lines of improvement based on the perceptions gathered from a diversity of professionals (teachers, management staff, and inspectors) from Secondary Education schools in the ACBC selected on the basis of efficiency criteria (Lizasoain-Hernández, 2020).

## Method

This research was mainly based on a qualitative methodology. Just as in quantitative research, quality criteria are expressed through reliability and validity, in qualitative research they are expressed through concepts such as credibility, transferability, dependability, and confirmability (Guba, 1989). In the following, we indicate the extent to which these criteria are addressed in this research.

*Credibility* is used in order to ensure that the results are in line with reality, data collection was triangulated using a variety of sources (inspectors, management staff, and teachers) and tools (semi-structured interviews and focus groups) to reinforce the description of the phenomenon studied. Also, *Transferability* refers to the possibility that the information obtained can provide knowledge in other contexts. The results obtained have been returned to the schools in the form of a report. In addition, several seminars (e.g., summer courses of the University of the Basque Country) have been held for various educational services and agents (Training and Educational Innovation Support Centres, school leadership teams, etc.).

Additionally, *Dependency*, in terms of data consistency, possible instability of data has been addressed through contextual description of the schools, thorough descriptions of informants during data collection, and clear establishment of the researcher's role throughout the study process. Finally, *Confirmability*, in reference to providing information aimed at objectivity and neutrality, the data obtained was returned to each reporting school, and a confirmation process was conducted through an inter-judge agreement in the task of categorising the data.

## Participants

This research analyses, through a qualitative methodology, the proposals for improvement expressed by the different professionals at schools in the ACBC. It is based on a census sample of secondary schools and students belonging to the ACBC on the basis of the Diagnostic Evaluation (DE) applied in 2015 in 326 secondary schools (20,221 students). In the first phase, the pertinent statistical analyses were carried out and the schools were ranked according to effectiveness criteria (Lizasoain-Hernández, 2020). In a second phase, 18 schools gave the permission to carry out the qualitative data collection. Therefore, the characteristics of these schools are given in Table 1 below.

**Table 1.**  
*Characteristics of the schools.*

		N	%
Funding model	Public schools	6	27,78
	Semi-private schools	12	66,67
Language model	A (Spanish)	2	11,11
	B (Basque and Spanish)	6	33,33
	D (Basque)	7	38,89
	Mixed model	3	16,67

		N	%
Socioeconomic and cultural index of the school	Low	7	38,89
	Medium	6	33,33
	High	5	27,78
Size of the school	Small	5	27,78
	Medium	7	38,89
	Large	6	33,33
% Immigrant students	Low	5	27,78
	Medium	8	44,44
	High	5	27,78
% Retake students	Low	6	33,33
	Medium	6	33,33
	High	6	33,33

Source: Created by the authors, (2022).

## Instrument and Data Collection Procedure

The data for this study were collected from 18 individualised semi-structured interviews with 18 professionals from the Basque Government's Education Inspection Service, 18 semi-structured group interviews with school management teams in which 50 educational agents participated, and four discussion groups in which 32 professionals from the teaching staff took part.

The interviews and discussion groups were based on the categorical framework drawn up from the results and conclusions of the 2012-2014 research (Lizasoain et al., 2015). This categorical framework is composed of these eight variables: Training and innovation projects, teaching methods, attention to diversity, assessment, leadership, school organisation and management, school climate, and families. The eight dimensions have been collected as a basis for focusing on possible lines of improvement.

Prior to the study, the procedures required by the Ethics in Research Commission of the University of the Basque Country (CEID) were completed in order to ensure compliance with the ethical requirements established in Spanish law.

In order to respect participants' anonymity, the following coding system was used to identify the different informants:

1. Informant: Inspector<sup>1</sup>/Management team/Teacher.
2. School reference code: a numerical coding system was used (e.g., 30580).

<sup>1</sup> In relation to inspectors, no school reference code or information regarding effectiveness level is provided.

## Data Analysis

This study is part of a wider research project which analyses a wide range of aspects about schools efficacy. This document focuses only on the data corresponding to aspects concerning the lines of improvement proposed by the schools. All interviews and focus groups were transcribed and entered into NVivo 10 (see Annex 1) according to the type of informant (inspectors, management staff, and teachers) and node.

With the aim of meeting the objectives of the study, the analysis followed a deductive-inductive process (Massot Lafon et al., 2016; Ruiz Olabuénaga, 2012) to create a matrix of categories that describe the lines of improvement suggested by the agents interviewed. The deductive process is based on the categorical framework used in the fieldwork. Regarding the inductive process, new categories were created based on the comments made by the participants on different aspects linked to the objectives of this research. Therefore, the contents were organised through the creation of a matrix of categories and sub-categories pertinent to the study (see Annex 1). The categorisation and analysis of these data were accompanied by an inter-judge analysis with a high degree of agreement ( $K=.89$ ).

**Table 2.**

*Matrix of categories in relation to areas of improvement.*

Category framework of reference	Emerging sub-categories	References (%)
Training and innovation projects	Teaching-learning methods	14.68
	Promotion of student autonomy (inter-stage interaction)	1.83
Teaching methods	Principal aim being competency development, not just achieving good grades	4.59
	Individual monitoring of students (by teachers and tutors)	1.83
	Prioritising of core subjects	3.67
	Educational innovation, which includes ICT, multiple intelligences, emotional intelligence, foreign languages, and peer-learning	2.75
	Fostering diversity	7.34
Attention to diversity	Reducing school segregation	1.83
	Ensuring the integration of immigrant students and their families	3.67
	Offering positive role models for success	1.83

Category framework of reference	Emerging sub-categories	References (%)
Assessment	Evaluative culture	11.01
	Process/product	5.50
	Key role of the pedagogic commission	1.83
	The importance of context	3.67
Leadership	Fostering leadership	13.76
	Strategies for promoting stable management teams (reducing paperwork, sharing responsibilities, specific training, incentives, etc.)	7.34
	Better communication with the external institutional system	4.59
	Planning processes of change (minimising risk)	1.83
School organisation and management	Resource provision	15,60
	Human resources	4.59
	Based on need rather than on type of school	2.75
	Decreasing the teacher-student ratio	4.59
	Remodelling of physical spaces and time distribution	3.67
	Support of external staff	1.83
	Teaching stability	30,28
	Teacher selection, stability, and training	0,92
	Incentives	3.67
	Specialist training	6,42
	OA-Orientation, supervision, and accompaniment	7.34
	Voluntary adherence to the school's vision and mission	4,59
	Respect for personal time	3,67
Recognition of the social value of teaching	3,67	
School climate	Optimising constructive conflict resolution	4.59
	Activation of positive conflict resolution measures (dialogue hubs, positive conflict management, shared responsibility, appreciating the work done by others, etc.)	4.59
Families	Relationship with families	8.26
	Construction of positive relationships with families (complicity and cooperation)	4.59
	Opening up the school to families	3.67

Source: Created by the authors, (2022).

## Results

The results are presented below based on the emerging categories described in the previous Table 2.

### Teaching-learning Methods

Informants from schools said it was important to encourage activities that foster student autonomy, including interactions between different ages and school years, as a means of enriching learning.

It's a big building and we don't engage in activities alongside students from different stages. I think it would be enriching. It really has an impact on students and strengthens relationships, and it helps teachers too. Some excellent ideas often come out combining different age groups, areas, and stages. The mix you create is very enriching. (Teacher\_30580)

Also, schools highlighted the need to optimise teaching and learning methods. They suggested prioritising core subjects such as languages and mathematics, both in everyday methods and in measures designed to cater to diversity.

There is increasing support from the tutor and classroom teacher, in terms of language, for example. You have to teach in Basque, but what if you have a student who has just arrived from Valladolid? Well, you know full well that their family speaks Spanish at home, so you have to work to expand that student's vocabulary. In class, you have to make an effort to help and support them. (Management team\_30162)

Schools highlighted the importance of investing more time and energy in ensuring a better quality of individual attention and student monitoring by both teachers and tutors.

There are teachers at this school who, even if it's not their student, know whether they leave class to go to the toilet or are outside in the corridor; they know what to say and what not to say to them. (Teacher\_35068)

In relation to teaching method, schools highlighted that, as part of the compulsory education system, secondary schools should prioritise the development of basic competencies. Nevertheless, there seems to be a certain tendency among parents to value numerical grades more highly in secondary than in primary. This may be due to the fact that, for many years, students' grades were more important than the evolution of their learning. If teachers do not internalise this idea of learning (as a process aimed mainly at acquiring basic competencies), then it is unlikely they will convey this

attitude to families. Conversely, if teachers perceive the opinions held by families in a negative manner, this will constitute an obstacle for engaging in processes of mutual collaboration. In this sense, informants highlighted the need to incentivise collaboration between teachers and families in order to open up channels for promoting a greater recognition of secondary school teachers' professional merit.

We work in a strictly competency-based environment, and the publishing house we work with is EDB. (...) This philosophy, which is applied to the diagnostic tests, is a positive one. Families sometimes don't fully understand it, and their reaction is often 'yes, but what about the marks you give them?' But they are different things; sometimes they don't understand that. They only understand marks. This means we have to spend a lot of time explaining and managing this issue. (Management team\_26180)

Likewise, schools made proposals for educational innovation, including the activation of strategies linked principally to areas such as ICT, as well as others associated with multiple intelligences, emotional intelligence, foreign language learning, and peer learning.

Yes, we're working on the project now. In Catalonia they already apply it in secondary school classrooms. They don't call it *EntusiasMat*, but rather *OnMat*. It's not exactly the same methodology. This is based on multiple intelligences. And we've also been attending training courses on emotional issues, because we think this may be an area we should work on. We've started with preschool and are now looking to continue in primary and secondary. (Management team\_28644)

## Fostering Diversity

Schools mentioned fostering cultural diversity in the classroom and efforts to ensure the integration of immigrant students and their families, as examples of positive action.

We haven't had any more problems. (...) indeed, the inspector told us that some people wanted to label us a ghetto school due to the high percentage of immigrant students we had, so we asked them to come and visit us. The inspector wrote a report arguing that a ghetto, I mean, the term ghetto, refers to a series of characteristics that are simply not present in our school. It's true we have a lot of students from immigrant families; I think at that time it was about thirty percent of the total student body. But they are completely integrated and part of a community; so, it's by no means a ghetto. (Management team\_31240)

Schools with high and low extreme scores stressed the need for public education policies to make the necessary effort to reduce school segregation in the ACBC. They particularly emphasised the importance of schools offering students positive role models for success from cultures or subcultures with which they are familiar in order to expose them to alternative life experiences and professional career pathways.

T2: We would like there to be more diversity.

(...)

T1: This is a ghetto. And ghettos simply don't work. (Teacher\_26224)

(...) nowadays we get all types [of students] and we don't have role models. Well, just the role models they give us (...) We were making headway with innovation, but this new situation is different; we have to find a way of establishing cooperative groups, for example, one way or another. (Teacher\_30580)

## Evaluative Culture

Schools talked about the need to develop an evaluative culture. In this sense, evaluation strategies should help encourage formative reflection throughout the entire community, while at the same time being sensitive enough to include different forms of pedagogic action. Therefore, both the process and the result should be assessed. In this way, processes of change should be considered moments of instability and should be included in evaluations.

When you get given the [ISEI-IVEI] report, they say 'look and see what your weak points are and try to establish areas for improvement...'. I would like them to take a little more notice of the improvement areas we identify. Because I teach maths, and when you get together with other colleagues at conferences or seminars, you realise we're all saying the same thing, right? It may seem inconsequential, but they always set the maths tests second. First, they set Spanish or Basque or whatever, and then the kids have to do the maths test second. And they complain about that. (Teacher\_35068)

Moreover, schools highlighted the need to improve evaluation policies. One school with increasing residuals stated that it aimed to review its own evaluation system. Informants explained that they wanted to move away from the DAs as the principal benchmark and instead, place more emphasis on the results obtained by students in the school itself. To this end, they said they planned to give the pedagogic commission a more prominent role and to ensure better coordination between this body and the management team.

First, we aim to define and strengthen the role played by the pedagogic commission. In *Bachillerato* (equivalent to A levels in the UK) and vocational training, the department head will meet frequently with the management team, allowing the pedagogic commission to play a more prominent role; second, we will complement the results of the Diagnostic Assessment with the marks the student earns at school. (Inspector 29480)

Schools said that in order for the results of the DAs to be relevant, they should take context into account, considering not just the residual but also its evolution over time. DAs should be more attuned to real teaching and should enable the planning of an adapted teaching response with the aim of increasing their credibility, practical value and usefulness, as well as fostering a greater appreciation of the work done in the classroom.

We attach greater importance to written and oral communication competencies, and I sometimes ask myself, what's going on? How come we're still at the lowest level? There's something not right; not right at all. (...) these kids have so much more potential than is reflected in the Diagnostic Assessments. (Management team\_26180)

## Fostering Leadership

Schools stressed the importance of fostering the leadership of stable management teams. It is vital to value and incentivise the work of the management team. The tendency not to want to engage in management tasks should be recognised and dealt with, and those who do carry out these tasks should be valued. In this sense, it is important to implement different strategies aimed at reducing paperwork, ensuring a fairer distribution of responsibilities, fostering specific training, providing incentives, increasing teaching tasks, and ensuring those engaging in these tasks are liberated from other duties.

We're starting, but in truth... we get bogged down in paperwork. We get bogged down in paperwork and in problems. (Management team\_28644)

I sometimes think there simply aren't enough hours in the day. I wish we had a magic wand that would enable us to rearrange time. It's just that we are so engaged and want to do so much that we often come up against the time barrier, either due to the number of students or the sheer volume of paperwork, as you said. (Teacher\_35068)

Furthermore, one school talked about the need for better communications with the external institutional education system and less red tape.

This was one of the things we complained about above. For example, in the Diagnostic Assessment, we don't understand why we do the tests in March but don't get the results until November that same year. It's absurd! (Management team\_28644)

As regards informants' perceptions of the results obtained by their school, some schools said that it was important to minimise risk in processes of change, or at least to do so as far as possible. They also said that foreseeable risks should be dealt with by better planning things and paying greater attention to the consequences of the changes being implemented.

We saw this last year, and the year before. There was concern (for the changes introduced) about the examiners and problems with the IT system, because many USBs failed. This year again, we've seen (in our case at least, I don't know about anyone else) a fairly serious lack of control over the situation. (Management team\_26180)

## Resource Provision

In general, schools expressed the need for more human resources (both professionals and volunteers) in order to deal effectively with diversity. Semi-private schools in particular argued in favour of resource provision based on real needs rather than on the type of school.

We're the ones who stand to benefit from a solution, right? So, let's see what other resources we can gain access to. (Management team\_32120)

Yes, we discussed this. I think we need more resources. I teach PE and the law says that in order to take the kids out of the school grounds I have to have someone else with me. But when it comes to assigning resources, we only get one PE teacher. (Teacher\_26224)

Schools emphasised the need to lower student-teacher ratios, which they believe are currently too high, in order to enable them to give students more individualised attention.

In my opinion, the number of students in some classes, I mean the teacher-student ratios we have, prevent you from getting involved and getting close to all your students. (Teacher\_35068)

Schools highlighted the need to rethink and adapt physical spaces and time management to 21st-century society and methods that require unconventional spaces.

You simply can't do it (manage your time effectively). The only thing you can control is when you leave, or, for example, in this meeting, we could have obligatory breaks. But tomorrow, I'm going to a

*Berritzegune*<sup>2</sup> meeting and I can manage my time better there. (Management team\_26224)

Schools expressed a very positive opinion of the support provided by external staff (social service professionals, community associations, and family and community volunteers who participate in the teaching-learning process in the classroom and at the school).

It really boosts the work they are doing. We also have the *Osatuz*<sup>3</sup> service, which consists of a psychologist who comes to help deal with two specific cases. (Management team\_26224)

## Teaching Stability and Teacher Training

Educational improvement in schools is linked to processes inherent to their functioning, such as selection, stability, and training processes for teachers and management staff. Informants from these schools highlighted the need to foster the stability of the teaching staff by ensuring greater recognition and identifying which professional incentives are most likely to improve teacher retention. They also talked about the need for specialist teacher training in order to guarantee continuity.

I think new members of staff should undergo a training period. (...). And there needs to be greater continuity, staff should be selected by the management team, who should build trust with those who work here; I think this is fundamental. (...) people need to want to be here. (Teacher\_26224)

When a new teacher joins the school, they need to go through an orientation, training, supervision, and mentoring process. This is vital to ensuring that their professional practice is in line with the characteristics of both the school and its students.

I'm not just talking about getting to know the students. I'm talking about being tutored by another teacher so they can learn how the school works, how to act in the event of an incident or when you have a problem with a student, and how you are expected to treat students. (Teacher\_26224)

Other measures were proposed too, such as the 100% voluntary commitment of teachers to the school project.

It's really about giving those of us who are responsible for the project a free hand. (Teacher\_26224)

2 Basque name for the Pedagogic Innovation Centre.

3 Basque name that means 'completing'.

Informants from schools also mentioned the need to promote dynamics that enhance the stability of the teaching staff. For example, caring for teachers and respecting their personal time, since demanding continued dedication outside working hours may lead to burnout.

We have organised things so that there is more than one teacher in the classroom, but of course, this relies on the goodwill of the teaching staff. (Management team\_26092)

Schools with high extreme residuals also stress the importance of training teachers, especially recent arrivals, by involving them in projects designed to stimulate and motivate teachers.

T1: I really appreciated it. It was a long time ago, though! Eloy, the teacher in charge of students with special needs, would pop in several times, often with the flimsiest of excuses. He'd stand at the back and listen, then give me feedback: 'Well, I think you should do this or that; or you explained it like this, but I think they'd understand you better if you explained it this way'; stuff like that.

T5: I have been working as a teacher for six years and I've never had anyone give me feedback; not in six years. (Teachers\_35068)

Schools with decreasing residuals emphasised the need to pay attention to foster and promote the social value of pedagogy in general, and teaching in particular, in order to facilitate the personal and professional growth of those working in this field, and to improve teaching functions in schools. Educators should be role models for students, as well as respected, valued and appreciated figures in society.

## Optimising Constructive Conflict Resolution

Schools emphasises the importance of implementing positive conflict resolution measures. It is important to foster strategies designed to promote a good working climate at schools. The following optimisation mechanisms should be generated (among others): dialogue hubs, positive conflict management, shared responsibility, engagement, and appreciation of everyone's work.

We at the bottom are all very friendly. You go into class and say, 'hi, how are you?'. You see what they are doing. And there have been times at which I couldn't help myself, and I said 'hey, why don't we try ...?'. She may be doing something in class, trying to do an activity, and I say, 'why don't you try doing it this other way?', [and she says:] 'Right; yes, I hadn't thought of that'. And I think this helps build trust between colleagues, and I think that is important. (Management team\_35068)

## Relationship with Families

Schools mentioned the need to involve families. Informants discussed about building positive relationships with families through strategies that foster their complicity and cooperation. To this end, it is important to develop actions and activities designed to open up schools more to families.

We invest a lot of time in accompanying students and working with their families. So, you could say we provide a personal service. We often spend over an hour with families when they come. (Management team\_30162)

You have to make an effort to integrate families, to help them get to know and understand our customs. Sometimes they don't even speak the language. There's a service that helps us with this, and it's great, by the way. (Teacher\_35068)

## Discussion and conclusions

The main objective of this work consisted of analysing the possible aspects of improvement that could be activated in secondary schools in the Basque Country, in such a way that it could serve as a point of reflection for the activation of improvements in the different educational systems. For this purpose, the diversity of voices of the different educational agents has been gathered around the main needs they encounter in their day-to-day work. These educational agents are the teaching staff, the management team, and the educational inspector staff. In this way, it has been possible to infer those aspects of improvement that respond to the needs expressed.

One of the key areas of improvement mentioned refers to the need to rethink schools' evaluative culture. Assessment strategies should contribute to encouraging formative reflection among all members of the school community. Consequently, as Reyzábal (2012) argues, both the process and the result should be taken into consideration. As this author points out, the evaluation of the process is more important in competency assessment than in other cases, since the aim is to reinforce achievements and correct dysfunctions in order to ensure that all students develop basic competencies, albeit to differing degrees.

In this sense, the results also point to the importance of external evaluations (Diagnostic Assessments) not becoming the principal benchmark for evaluating students' competencies. External evaluations are generic and fail to faithfully reflect specificities. They tell you nothing about the idiosyncrasies, individual characteristics, conflict resolution model, areas of improvement or specific goals of each community and school, and

therefore do very little to foster processes of change (Hernández de la Torre & Murillo Estepa, 2017). In order to improve their credibility and value, the Diagnostic Assessments should strive to provide a more accurate reflection of the actual teaching that goes on in a school and should help the school community plan an educational response that is better adapted to the work carried out in the classroom. Therefore, it is necessary to give the pedagogic commission a more prominent role and to ensure better coordination between this body and the management team.

Another area of improvement is linked to the need for more material and human resources. The results of our study point to the importance of rethinking and adapting physical spaces and time organisation, as well as reducing teacher-student ratios in the classroom. This would enable teachers to respond better to the diversity of students in their class and the different problems they may have. Also, it would decrease their feeling, being overburdened and helping avoid burnout (Prieto Ursúa & Bermejo Toro, 2006).

An additional area of improvement identified is the need to allocate resources based on real needs rather than on type of school. In their study, Azorín and Mujis (2018) demonstrated the importance of establishing collaborative networks involving different schools, as well as placing a pool of resources at the disposal of different stakeholders in order to guarantee equity, reduce existing gaps between schools, and ensure all parties equal access to the same materials and proposals.

Moreover, our result highlights the need for schools to try and forge closer ties with their local community. The support provided by external staff (social service professionals, community associations and family, and community volunteers who participate in the teaching-learning process in the classroom and at the school) is something that is valued very highly (Azorín & Mujis, 2018).

Likewise, it is important to foster the stability of the teaching staff by ensuring greater recognition and identifying which kinds of professional incentives are most likely to improve teacher retention. Informants mentioned the need to foster dynamics that promote the stability of the teaching staff. For instance, taking care of teachers and respecting their personal time, since demanding continued dedication outside working hours may lead to burnout (Intxausti-Intxausti, et al., 2022; Prieto Ursúa & Bermejo Toro, 2006).

Another aspect worth emphasised is the need for teacher training, especially in relation to new members of the teaching staff, in order to guarantee continuity (Azkarate, et al., 2019; Azpillaga, et al., 2021; Darling-Hammond, et al. 2013; Lizasoain, et al., 2016). Whenever a new teacher joins the staff, it is vital to foster peer support networks designed to

aid knowledge exchange through a process of formative accompaniment that includes orientation, advice, supervision, and feedback (Azorín & Mujis, 2018; Bolívar-Botía, 2004), with the aim of ensuring that they adapt to the characteristics of both the school and the students in their everyday professional activities.

Additionally, the results highlight the importance of paying attention to, fostering, and promoting the social value of pedagogy in general, and teaching in particular, in order to facilitate the personal and professional growth of those working in this field, and to improve teaching functions in schools. Educators should be role models for students, as well as respected, valued and appreciated figures in society. As Sánchez Lull, et al. (2015) point out, teachers' self-realisation does not just depend "on a process in which relations between the school, families and community progress in a consistent manner, but also on a real improvement in how teachers are seen by society, and what kind of training they receive" (p. 255).

The majority of the management teams participating in the study expressed a certain degree of dissatisfaction regarding the functions assigned to the school management body. They stated the need to reduce paperwork, foster better communications with the external institutional system and promote a fairer distribution of responsibilities, coupled with releases and incentives. The idea is to foster distributed leadership with values that include collaboration and mutual care, with the aim of promoting a sense of institutional affiliation (Intxausti, et al., 2016; López Yáñez, et al., 2011; Ordoñez-Sierra et al., 2020).

Furthermore, our results highlight the need for processes of change in schools to be more carefully planned and for those involved to have a greater awareness of their consequences and possible resistance from teachers. As Hernández de la Torre and Murillo Estepa (2017) argue, if the aim is to promote processes of improvement and innovation, then change must be generated from within the schools themselves. It is necessary to gain teachers' agreement and approval through a process of joint reflection on their own practice; something which will inevitably have an impact on the organisational structure.

Another area of improvement identified was to develop strategies for optimising teaching-learning methods (Bartau-Rojas, et al., 2017). It is important to encourage activities that foster student autonomy, including interactions between different age groups and school years as a means of enriching learning. As Escarbajal-Frutos, et al. (2015) point out, one avenue of improvement would be to implement teaching-learning methods involving collaborative and cooperative processes. These authors also highlight the importance of investing more time in and paying more attention to student monitoring processes by both tutors and teachers. Similarly, as Azorín and Mujis (2018) argue, teachers should try and tune in to the individual needs of each student.

Some of the principal innovation strategies identified were those linked to areas such as ICT (Bartau Rojas, et al., 2017), multiple intelligences, emotional intelligence, foreign language learning, and peer learning.

An additional aspect of school improvement is related to the provision of resources for dealing with diversity. The results point to the need to activate public education policies designed to reduce school segregation in the ACBC. School segregation, defined as the phenomenon by which students are unevenly concentrated in certain schools in accordance with their characteristics or conditions (Murillo et al., 2018) is a factor that prevents all students from receiving an equal and high-quality education. Consequently, fostering cultural diversity in the classroom and efforts to ensure the integration of immigrant students and their families are seen as examples of positive action. As Azorín and Mujis (2018) state, society is calling for dialogue between cultures, and is urging communities to initiate processes of exchange designed to help us find our shared humanity. Therefore, it is important for schools to offer students positive role models for success from other cultures or more minority sub-cultures.

Likewise, the results highlight the need for positive conflict resolution measures. It is important to develop strategies designed to promote a good working climate at schools, and to generate mechanisms for optimising them, such as dialogue hubs, positive conflict management, shared responsibility, engagement, and appreciation of everyone's work, among others. As Etxeberria et al. (2017) remark, this implies fostering positive interactions that promote teamwork, the democratic participation of different community stakeholders (students, teachers, and families), reduced conflict, an appreciation of differences between students and the creation of an environment in which teachers feel protected and recognised.

Finally, the study points out the need to incentivise collaboration between teachers and families in order to open up channels for promoting a greater recognition of secondary school teachers' professional merit. The aim is to build positive relationships with families through strategies designed to foster their complicity and cooperation (Bartau et al., 2019).

Although our research is located in a specific geographical and cultural context, the detailed contextualisation of the study may shed light on an international level and may be transferable to other contexts that come close to the characteristics described in this article. This research can help to carry out other research on other education systems based on the dimensions analysed in this article, as they have been found to be a priority for educational agents.

## Acknowledgements

The research was carried out within a project [PGC2018-094124-B-I00] subsidised by the Spanish Ministry of Science, Innovation and Universities (MCIU), the State Agency for Research (AEI) and the European Regional Development Fund (ERDF), and within the GANDERE Research Group [GIU21/056] funded by the University of the Basque Country (UPV/EHU).

## References

- Aristimuño, A., Baracchini, L. & Bentancur, L. (2007). Diálogo entre las corrientes de la eficacia escolar y la mejora escolar a través de tres investigaciones empíricas realizadas en Uruguay sobre procesos de cambio. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 271-276
- Azkarate, A., Bartau, I. & Lizasoain, L. (2019). Educación en valores y formación del profesorado de secundaria. El caso de la UPV-EHU. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 493-516. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11240>
- Azorín, C. & Mujis, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado: Revista de curriculum y formación de profesorado*, 22(2), 7-27. In: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7845>
- Azpillaga, V., Bartau, I., Aierbe, A. & Intxausti, N. (2021). Formación y desarrollo profesional docente en función del grado de eficacia escolar. *Revista de Educación*, 393, 155-179
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Mckinsey & Company, PREAL.
- Bartau I., Azpillaga, V. & Joaristi, L. M. (2017). Metodología de enseñanza en centros eficaces de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 93-112. In: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.225141>
- Bartau, I., Azpillaga, V. & Aierbe A. (2019). Colaboración familia-escuela-comunidad según los equipos directivos de centros de Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 17(2), 86-102. <http://reined.webs.uvigo.es/>
- Basque Government (2016). Plan de Mejora del Sistema Educativo de la CAPV. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura.
- Basque Government Department of Education (2020a). Número de centros por territorio, nivel y red. [https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/matricula\\_2020\\_2021\\_tablas/es\\_def/adjuntos/centros.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/matricula_2020_2021_tablas/es_def/adjuntos/centros.pdf)

- Basque Government Department of Education (2020b). Alumnado por niveles y modelos. [https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/matricula\\_2020\\_2021\\_tablas/es\\_def/adjuntos/alumnado.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/matricula_2020_2021_tablas/es_def/adjuntos/alumnado.pdf)
- Bolívar-Boitía, A. (2004). Formación permanente del profesorado y desarrollo del currículum. *Revista Colombiana de Educación*, (47). In: <https://doi.org/10.17227/01203916.5513>
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P. & Teddlie, C. (Eds.). (2016). *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: Research, policy, and practice*. Routledge.
- Cordero, J. M., Crespo, E. & Pedraja, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España. *Revista de educación*, 362, 273-297. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-161>
- Cornejo, R. & Redondo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 155-175.
- Creemers, B. P. M. (2002). *The Comprehensive Model of Educational Effectiveness: Background, Major Assumptions and Description*. University of Groningen.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. Cassell.
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness*. Routledge.
- Darling-Hammond, L., Newton, S. P. & Wei, R. C. (2013). Developing and assessing beginning teacher effectiveness: the potential of performance assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 25, 179–204. In: <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9163-0>
- Duarte, J., Bos, M. S. & Moreno, M. (2011). *Los docentes, las escuelas y los aprendizajes escolares en América Latina: Un estudio regional usando la base de datos del SERCE*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Escarbajal-Frutos, E., Arnaiz Sánchez, P. & Giménez Gualdo, A. (2015). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 28(2) 427-443. In: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n2.49423](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49423)
- Etxeberria, F., Intxausti, N. & Azpillaga, V. (2017). School Climate in Highly Effective Schools in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain). *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 5-26. In: <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.001>
- Fernández, T. (2004). De las escuelas eficaces a las reformas educativas de segunda generación. *Estudios Sociológicos*, 22(65), 377-408.

- Figueroa-Gutiérrez, V.I. (2017). Eficacia escolar en entornos vulnerables de la República Dominicana: Estudio de casos múltiples. [Doctoral Thesis]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Fuentes, A. (2009). *Raising education outcomes in Spain*. OECD Economics Department Working Papers.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In J. Gimeno-Sacristán. & A. Pérez- Gómez (Ed.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. pp. 148-165. Akal.
- Guzmán, C. & Padilla, L. E. (2017). Exploración de dos Telebachilleratos Comunitarios desde la perspectiva de la eficacia y mejora escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 111-125. <https://doi.org/10.21703/rexe.2017321111257>
- Hernández de la Torre, H. & Murillo-Esteba, P. (2017). ¿Las evaluaciones externas repercuten en mejoras y cambios en los centros educativos? Dos estudios de caso/External evaluations change and improve schools? Two case studies. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 79-95. In: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20120>
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. & Martínez-Garrido, C. (2013). Factores de ineficacia escolar. *REICE*, 12(1), 103-118. <https://doi.org/10.15366/reice2014.12.1.007>
- Intxausti, N., Joaristi, L. & Lizasoain, L. (2016). Educational leadership as best practice in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain). *Educational Management Administration & Leadership*, 44(3) 397-419. In: <https://doi.org/10.1177/1741143214558570>
- Intxausti-Intxausti, N., Oregui-González, E. & Azpillaga-Larrea, V. (2022). The perception of stakeholders regarding the outcomes achieved by schools with high or low levels of effectiveness and high numbers of immigrant students. *Improving Schools*, 25(3), 224-243. In: <https://doi.org/10.1177/13654802211056870>
- ISEI-IVEI (2016). *Hacia la excelencia educativa*. Gobierno Vasco.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M. & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25, 12-23.
- Kyriakides, L., Creemers, B. & Charalambous, E. (2018). *Equity and quality dimensions in educational effectiveness* (Vol. 8). Springer.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P. & Demetriou, D. (2010). A Synthesis of Studies Searching for School Factors: Implications for Theory and Research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807-830. In: <https://doi.org/10.1080/01411920903165603>

- Kyriakides, L., Creemers, B. P., Antoniou, P., Demetriou, D. & Charalambous, C. Y. (2015). The impact of school policy and stakeholders' actions on student learning: A longitudinal study. *Learning and Instruction*, 36, 113-124. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.01.004>
- Lizasoain-Hernández, L. (2020). Criterios y modelos estadísticos de eficacia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 311-327. In: <https://doi.org/10.6018/rie.417881>
- Lizasoain, L., Bereziartua, J. & Bartau, I. (2016). La formación permanente del profesorado en centros educativos de alta eficacia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 199-218.
- Lizasoain, L. (Ed.) (2015). *La eficacia escolar en los centros del País Vasco. Informe final, 2011-2015*. ISEI-IVEI-EHU/UPV.
- LOMLOE, (2020). Organic Law of 29 December, modifying Organic Law 2/2006 of 3 May on Education [Ley Orgánica de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación]. *Boletín Oficial del Estado*.
- López-Yáñez, J., Sánchez-Moreno, M. & Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, 109-131.
- Massot-Lafon, I., Dorio-Alcaraz, I., & Sabariego-Puig, M. (2016). Estrategias de recogida y análisis de la información. In R. Bisquerra Alzina (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 321-358). La Muralla.
- Murillo, F. J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de educación*, (55), 49-83.
- Murillo, F. J. (Ed.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Octaedro.
- Murillo, F. J., Duk, C. & Martínez-Garrido, C. (2018). Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 44(1)157-179. In: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100157>
- Nye, B., Konstantopoulos, S. & Hedges, L. V. (2004). How are teacher large effects? *Educational, Evaluation and Policy Analysis*, 26(4), 237-257.
- OECD, (2004). How Student Performance Varies between Schools and the Role that Socio-economic Background Plays in This. In OECD (Ed.) *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*, pp. 159-205. OECD Publications.
- Opdenakker, M. C. & Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary

- education: similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(2), 65-96.
- Ordoñez-Sierra, R., Rodríguez-Gallego, M. & López Martínez, A. (2020). School Management from the Voice of Their Protagonists in Spain. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 301-324. In: <https://doi.org/10.17227/rce.num78-8370>
- Padilla, L. E., Guzmán, C., Lizasoain, L. & García-Medina, A. M. (2018). Eficacia escolar y aspiraciones educativas en el bachillerato: Un estudio longitudinal contextualizado en Aguascalientes. *RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 687-709. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14057728002>
- Peniche, R., Ramón, C., Guzman, C. & Mora, N. (2020). Factores que Afectan el Desempeño Docente en Centros de Alta y Baja Eficacia en México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 77-95. In: <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.004>
- Prieto-Ursúa, M. & Bermejo-Toro, L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(1), 45-73.
- Reimers, F. (2003). La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 17-48.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Damme, J.V., Townsend, T., Teddlie, C. & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.
- Reyzábal, M. V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 63-77.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Sánchez-Llull, D., March y Cerdá, M. X. & Ballester-Brage, L. (2015). Malestar social y malestar docente: una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional burnout y su incidencia socioeducativa, *Aula*, 21, 245-257. <https://doi.org/10.14201/aula201521245257>
- Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base*. Springer.
- Slater, H., Davies, N. M. & Burgess, S. (2012). Do Teachers Matter? Measuring the variation in teacher effectiveness in England. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 74(5), 629-645.
- Strand, S. (2010). Do some schools narrow the gap? Differential school effectiveness by ethnicity, gender, poverty, and prior achievement.

School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 21(3), 289-314.

Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355.

Van Petegem, K., Creemers, B. P. M., Aelterman, A. & Rosell, Y. (2008). The importance of pre-measurements of wellbeing and achievement for students' current wellbeing. *South African Journal of Education*, 28, 451-468.

## Annex 1

Hierarchical map of the matrix of categories





# La formación inicial del profesorado de Educación y Atención de la Primera Infancia en América Latina y el Caribe

Initial Teacher Training in Early Childhood Education and Care in Latin America and the Caribbean

Formação inicial de professores em Educação e Cuidados da Primeira Infância na América Latina e Caraíbas

Valeska Concha-Díaz\*   
Margarita Bakieva Karimova\*\*   
Jesús Miguel Jornet Meliá\*\*\* 

Para citar este artículo: Concha-Díaz, V., Bakieva Karimova, M. y Jornet Meliá, J. M. (2024). La formación inicial del profesorado de Educación y Atención de la Primera Infancia en América Latina y el Caribe. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 239-265. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16274>



Recibido: 02/03/2022  
Evaluado: 05/03/2023

\* Doctora en Educación, Universidad de Valencia. Universidad de Valencia, Valencia, España. [vale.concha.cd@gmail.com](mailto:vale.concha.cd@gmail.com)  
\*\* Doctora en Educación, Universidad de Valencia. Universidad de Valencia, Valencia, España. [Margarita.Bakieva@uv.es](mailto:Margarita.Bakieva@uv.es)  
\*\*\* Doctora en Educación, Universidad de Valencia. Universidad de Valencia, Valencia, España. [jesus.m.jornet@uv.es](mailto:jesus.m.jornet@uv.es)

## Resumen

En los últimos años, se han consolidado los debates sobre las diversas políticas educativas referentes a la primera infancia dentro de las agendas sociales en América Latina y el Caribe, debido a la consolidación de la idea de que es un nivel que contribuye al desarrollo cognitivo, físico, social y emocional de niños y niñas. En este estudio, se pretende conocer el tipo de formación que recibe el profesorado que atiende el nivel, a través de un análisis comparativo que responde a las características de un estudio exploratorio-descriptivo. Se analizaron 111 mallas curriculares pertenecientes a diferentes programas de formación que ofrecen la titulación dentro de instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe. Estas fueron seleccionadas en función de sus características contextuales, escogidas de manera estratificada y teniendo en cuenta características socioeconómicas, demográficas y de titularidad, con el fin de establecer una representatividad de cada país, siempre en función de la disponibilidad de información vía internet. Los currículos se categorizan en función de elementos comunes, analizándose las diferencias entre los países y grupos de países formados en función del valor social objetivo de la educación. Entre los hallazgos más importantes se encuentra que las instituciones de educación superior que forman a los estudiantes de profesorado del nivel de educación y atención de la primera infancia muestran notables diferencias para todas las categorías analizadas, salvo la proporción de la oferta optativa. Se hace necesario profundizar más en las diferencias y sus orígenes, ya que no existen diferencias en función de indicadores objetivos de valor social de educación; diferencias que se observan más en la oferta pública.

## Palabras clave

formación inicial; calidad de la enseñanza; primera infancia; mallas curriculares

## Keywords

initial training; quality of education; early childhood; curricula

## Abstract

In recent years, debates on the various educational policies related to early childhood have been consolidated within the social agendas in Latin America and the Caribbean, due to the consolidation of the idea that it is a level that contributes to the cognitive, physical, social, and emotional development of boys and girls. In this study, the aim is to know the type of training received by teachers attending this level, through a comparative analysis that responds to the characteristics of a descriptive exploratory study, in which 111 curricula belonging to different training programs that offer the degree within higher education institutions belonging to LAC are analyzed. These were selected according to their contextual characteristics, chosen in a stratified manner and taking into account socioeconomic, demographic and tenure characteristics, in order to establish a representativeness of each country, always based on the availability of information via the Internet. The curricula are categorized according to common elements, analyzing the differences between countries and groups of countries according to the objective social value of education. Among the most important findings is that the higher education institutions that train ECEC teacher education students show notable differences for all the categories analyzed, except for the proportion of elective offerings. It is necessary to go deeper into the differences and their origins, since there are no differences in terms of objective indicators of the Social Value of Education, differences that are observed more in the public offer.

## Resumo

Nos últimos anos, os debates sobre as várias políticas educativas relativas à primeira infância foram consolidados nas agendas sociais da América Latina e das Caraíbas, devido à consolidação da ideia de que é um nível que contribui para o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional de rapazes e raparigas. Neste estudo, o objectivo é descobrir o tipo de formação recebida pelos professores a este nível através de uma análise comparativa que responde às características de um estudo descritivo exploratório, no qual são analisados 111 currículos pertencentes a diferentes programas de formação que oferecem o diploma em instituições de ensino superior pertencentes à LAC. Estes foram seleccionados de acordo com as suas características contextuais, escolhidos de forma estratificada e tendo em conta as características socioeconómicas, demográficas e de posse, a fim de estabelecer a representatividade para cada país, sempre com base na disponibilidade de informação através da Internet. Os currículos são categorizados de acordo com elementos comuns, e as diferenças entre países e grupos de países são analisadas de acordo com o valor social objectivo da educação. Entre as conclusões mais importantes está o facto de as instituições de ensino superior que formam professores estudantes no ECEC mostrarem diferenças notáveis para todas as categorias analisadas, excepto no que diz respeito à proporção de disposição facultativa. É necessário analisar melhor as diferenças e as suas origens, uma vez que não existem diferenças em termos de indicadores objectivos do Valor Social da Educação, diferenças que são observadas mais na provisão pública.

## Palavras-chave

formação inicial; educação de qualidade; primeira infância; currículos

## Introducción

La expresión *educación y atención a la primera infancia* (EAPI) hace referencia a la oferta educativa destinada a niños y niñas desde el nacimiento hasta el momento en que ingresan al sistema escolar obligatorio (OECD, 2022). En este concepto, se han unido los términos *educación y atención* para subrayar el hecho de que estos servicios educativos combinan el cuidado infantil con actividades de aprendizaje y desarrollo madurativo (Unesco, 2018), partiendo de la base que es la etapa donde el aprendizaje está principalmente desarrollado a través del juego activo (Gallardo-Rodríguez *et al.*, 2022).

Como sostienen algunas investigaciones, es un nivel que se tiende a denominar de varias maneras: Educación Infantil, Educación Inicial, Educación Preescolar, Educación Parvularia, Educación de la Primera Infancia, pero que, para este caso, todos estos acrónimos usan la Clasificación Internacional de la Educación-CINE (0)<sup>1</sup> (Unesco-UIS, 2011; Murillo y Duck, 2021). Al margen de cómo se la denomine, se cuenta con sólida evidencia de que es un nivel base para el desarrollo del bienestar emocional y cognitivo a lo largo de la vida, así como una de las mejores inversiones que puede realizar un país, ya que promueve el desarrollo holístico, la igualdad de género y la cohesión social, dejando su impronta de beneficios a lo largo de los años (Mir y Ferrer, 2014; Concha-Díaz *et al.*, 2022).

Por lo mismo, en las últimas décadas a nivel internacional y dentro de las agendas políticas de diferentes países (Batres, 2017), ha existido una importante preocupación por atenderlo, poniendo énfasis en su calidad y en los diversos elementos que lo componen. Asimismo, es un nivel en el que se originan las primeras diferencias en la equidad de acceso a las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos y todas (Ancheta-Arrabal, 2019), pues en muchos lugares no es un nivel obligatorio ni gratuito y se ha convertido en un elemento que produce inequidad dentro de los sistemas educativos.

Es importante generar un campo de temáticas y problemas que funcionen como elemento central para adelantar los procesos de formación del personal encargado de atender el nivel, así como en la preparación de los padres de familia para un cuidado adecuado (Martín-Díaz y León-Palencia, 2018). Por ello, se ha dirigido y dedicado especial atención a comprender el funcionamiento de la fuerza laboral de la AEPi; durante mucho tiempo, su falta de calidad ha sido el problema central del nivel.

1 CINE 0: educación de la primera infancia, menos que primaria. El nivel CINE 0 solo incluye programas de la primera infancia que incorporan un componente educativo intencionado y abarcan las edades de 0 a 6 años regladas (Unesco-UIS, 2011).

Se debe dejar claro que, en muchos de los países de la región, las funciones que desempeñan los agentes educativos en los centros que ofrecen el nivel de EAPI tienden a ser de profesor —maestro(a), maestros(as) jardineros, educador(a) de párvulos, etc.— o ayudante (técnico-asistente) y suelen tener diferentes perfiles educativos y formativos, variando de un país a otro, según las necesidades del contexto (OCDE, 2019; 2022). En muchas ocasiones, también se incluyen otros profesionales según las necesidades, y la tendencia es que los centros que ofrecen el nivel para los rangos de edad entre tres y seis años cuentan con más docentes, a diferencia de los centros donde se oferta el nivel para niños y niñas de cero a tres años, que cuenta con más personal técnico y auxiliar.

La diferencia en la composición de los equipos en los diversos países tiende a crear adaptaciones de las políticas a los contextos en que se desarrollan, lo que no quiere decir que no deba existir regulación en la formación específica de quienes están a cargo de atender el nivel. Esto, junto con el desafío de avanzar hacia la universalización educativa en la región, son las grandes tareas pendientes. A pesar de que las expectativas son similares y algunos países han alcanzado importantes avances, otros no lo han logrado, observándose poca heterogeneidad y diferencias propias entre un servicio y otro, en función de los criterios considerados en cada caso (Mayor-Lassalle *et al.*, 2020).

Se considera relevante enmarcar la atención que se presta a la EAPI como un producto de la construcción social que existe sobre ella, donde las políticas públicas de los estados y la estructuración de los sistemas educativos coexisten para poder crear mejores servicios. Es ampliamente reconocido que los programas son una estrategia fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas (Restrepo, 2022) y para el desarrollo y transformación de las sociedades (Jornet-Meliá, 2012).

Por lo mismo, se habla de una construcción social que condiciona el accionar de los estados vinculando las consecuencias educativas de inserción, cobertura, profesionalización docente, aproximándonos a la idea de “valor social objetivo de la educación” (VSE-O), es decir, las decisiones de política educativa que realizan los diferentes estamentos gubernamentales para ofrecer una educación que mejore el bienestar personal y social de los ciudadanos, tal como fue definido por Jornet-Meliá *et al.* (2011). En este trabajo se toman como referencia indicadores de VSE-O y la situación actual que se da en la región, ahondando en lo que plantean Concha-Díaz *et al.* (2021), y se realizan análisis desde la estructura general que tienen las titulaciones del profesorado especializado en atender el nivel de EAPI en América Latina y el Caribe (ALYC), teniendo en cuenta las estructuras de acuerdo con las condiciones de cada país.

## Marco teórico

La *calidad de educación* es un concepto multidimensional que incluye diferentes enfoques y visiones determinadas según una diversidad de funciones asignadas a la educación, ya sea en un momento histórico o en un contexto determinado por las exigencias sociales (Blanco, 2005).

Autores como Trucco (2014), Murillo y Román (2010) sostienen que la calidad educativa está centrada en una perspectiva de justicia e igualdad de acceso a los recursos que promueven el progreso de los estudiantes; trabajar el desarrollo integral del alumnado es el factor principal para conseguir la reducción de las desigualdades sociales. Desde otra perspectiva, se explica que “la calidad del servicio educativo” se asocia a un conjunto de elementos que deben satisfacer las necesidades o exigencias de un determinado cliente (Malpica, 2011).

Otros autores consideran que la calidad del profesorado es uno de los elementos fundamentales dentro del proceso educativo y tiene como techo la calidad de sus docentes (Barber y Mourshed, 2007; Bruns y Luque, 2014). Delors *et al.* (1996) equiparan el concepto de *calidad educativa* con *equidad* y señalan que su mejora está relacionada con perfeccionar las condiciones de contratación, formación, situación social y condiciones de trabajo de los docentes.

Espinosa (2015) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) coinciden en que la calidad educativa depende de las distintas realidades a las que se aplica y se vincula a aspectos como el profesorado y su formación, a los directores de centros y su motivación, a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, materiales y las relaciones entre la comunidad y los entornos de aprendizaje, y que unas buenas políticas educativas son la base para desarrollar las competencias adecuadas y necesarias para mejorar la vida de las personas (2016, 2019).

Por otra parte, otros autores relacionan el concepto de calidad educativa con los resultados de las evaluaciones continuas para la mejora (Mosquera, 2018; Rivas y Sánchez, 2016), mientras que para el Banco Mundial esta está plenamente relacionada con los resultados de los estudiantes, lo que significa que las prioridades en la educación están determinadas a través de análisis económicos, de la implementación de estándares y la medición de ellos (Cavieres, 2014).

Estas definiciones permiten el establecimiento de diversos lineamientos desde diferentes perspectivas del concepto de calidad educativa, siendo el referente básico en todas las construcciones discursivas de lo que “se espera de la educación”. En el caso de este trabajo, tal y como se señaló anteriormente, se asume una perspectiva ecléctica en la que no solo se trata

de ahondar en los resultados académicos, sino donde se incluyen factores de construcción social en los que los sistemas educativos respondan a una integralidad para alcanzarla.

De esta manera, se toma como referencia la propuesta de Jornet-Meliá *et al.* (2014) en la que se propone que la educación de calidad es la huella que tiene la educación sobre las personas y las sociedades, abordado desde una serie de dimensiones asociadas al funcionamiento de los sistemas educativos, tales como equidad, desarrollo y participación ciudadana, convivencia, bienestar social, equidad en acceso a los recursos, etc. — dimensiones que aportan a la mejora de la cohesión social— (Jornet-Meliá *et al.*, 2014).

Actualmente, diversos organismos afirman que el problema central de los sistemas educativos en ALYC es su baja calidad (Vásquez, 2015). La mayoría de los países de la región se ha propuesto realizar mejoras en ese aspecto, estableciéndola como prioridad política y social, y considerando que el desempeño del profesorado sería el factor determinante para alcanzarla (Luna *et al.*, 2019).

Los países de ALYC han realizado enormes esfuerzos, dirigidos principalmente a la ampliación de la cobertura de los niveles iniciales y a la atención de los grupos más vulnerables, implicando una alta heterogeneidad en su acceso (Hermida *et al.*, 2017; Mayor-Lassalle *et al.*, 2020), pero en ocasiones olvidan la adaptación a la diversidad y la desventaja que existe en la región, repercutiendo en una ostensible baja calidad educativa (Umayahara, 2004).

El potencial igualador de la educación depende de la calidad de la intervención y no asegurarla implica riesgos cognitivos y socioemocionales para los estudiantes, sobre todo en los sectores de mayor vulnerabilidad social (Alarcón *et al.*, 2015). La calidad de la intervención estaría directamente relacionada con el desempeño de los docentes y, tal como lo plantean Ferrada *et al.* (2015), la formación inicial sería uno de los nudos críticos educativos.

Por su parte, Puga *et al.* (2015) manifiestan que las deficiencias en la formación inicial se traducirán en diferencias en la calidad escolar que acabarán provocando la desigualdad social, limitando el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, suponiendo así barreras para la consecución de una óptima cohesión social (Murillo y Graña, 2022).

En esta línea, se pretende dilucidar cómo se encuentra la formación inicial del profesorado especializado en atender el nivel de EAPI en ALYC, teniendo en consideración que actualmente no se han establecido metas específicas para ello que apunten a la mejora de la equidad o justicia en el acceso y tampoco a superar la débil pertinencia que existe en la formación del profesorado (Escribano, 2018).

Los países de la región han ampliado la oferta educativa desde el nacimiento y los primeros meses de vida hasta los seis años de edad. Sin embargo, es importante considerar que existe una tendencia a privilegiar el ciclo de tres a seis años. Esto es consecuencia de la tradición de cómo se instaló históricamente el nivel, su articulación con la educación primaria y las estructuras administrativas desarrolladas (Unesco, 2016). En este sentido, es relevante recalcar que se crearon importantes fragmentaciones al enfocarse en los cuidados básicos y no en una educación integral para cada menor (OMEP, 2017), lo que condujo a una baja calidad y repercutió en la exigencia impuesta al profesorado a cargo del nivel, la cual también es baja y no presenta la complejidad que el nivel requiere (Unesco, 2016).

El compromiso con la calidad educativa en cada país puede analizarse a partir de un conjunto de indicadores y esfuerzos políticos realizados por los gobiernos para mejorar la respuesta de los Estados y satisfacer las necesidades educativas de la población. Estos indicadores de inversión o gasto se identifican como indicio del *vse* (valor socialmente esperado) que los gobiernos han otorgado a este tipo de formación (Concha-Díaz *et al.*, 2021). Los países se agrupan de acuerdo con estos indicadores, como se observa en la Tabla 1.

**Tabla 1.**

*Grupo de países según mayor o menor nivel de *vse* de sus sistemas educativos\**

	Grupos			
	1	2	3	4
Países**	ARG, BOL, BRA, COL, ECU, PAN, PRY, PER, URY	SLV, HND	GTM, NIC	CHL, CRI, MEX, DOM, VEN

\* Los conglomerados se han calculado a partir de los indicadores nacionales como: PIB per cápita, inversión en educación, como porcentaje del gasto estatal, tasa de alfabetización de personas de 15 años y más, coeficiente GINI.

\*\* Los países se identifican de acuerdo con el código común ISO 3166-1 alfa-3 de aquí en adelante.

Fuente: Concha-Díaz *et al.* (2021, p. 386).

Dentro de los desafíos más importantes de los países de la región se encuentran la falta de apoyos y capacitación para los cuerpos docentes, la falta de infraestructura apropiada, la persistencia de sistemas paralelos, la falta de voluntad política, el financiamiento no dirigido, una gobernanza desconocida, leyes incompatibles entre sí y políticas que no se aplican plenamente (Unesco, 2020). Así, resulta relevante conocer la fundamentación curricular que prevalece en la formación inicial del profesorado del nivel y el vínculo que existe con las políticas integrales docentes (Cuenca, 2015).

Una cuestión fundamental es que las bases curriculares de toda titulación no solo requieren que los estudiantes tengan un buen nivel de conocimientos disciplinares y pedagógicos, sino que también intentan desarrollar el sello característico (misión, visión y valores) de cada institución, ya sea en el desarrollo de valores (humanistas, cristianos, reflexión crítica o visión ética de la profesión, por ejemplo). La finalidad es que los profesionales del nivel sean suficientemente competentes para atender a niños/as de diversos contextos de enseñanza, tal como sostienen Concha-Díaz y Léniz-Maturana (2022). Más que adquirir solo un grado de conocimiento, se busca que tengan la capacidad de relacionarlo con el contexto en el que se desempeñarán más tarde. En este sentido, las mallas curriculares son una representación gráfica de cómo se distribuyen los ciclos de formación y asignaturas contempladas en los planes de estudio de las titulaciones, proporcionando una idea de prioridades y articulación de la organización de los cursos, así como de las secuencias sistemáticas y correlatividades presentes entre los diferentes cursos del plan de estudio.

## Metodología

Así, el objetivo general de este estudio se centra en analizar las estructuras curriculares y de formación del profesorado de EAPI en países de ALYC para compararlas y valorar en qué medida se cumplen las directrices entregadas por las políticas públicas de la región.

Para llevarlo a cabo, se utilizó una muestra representativa de instituciones de EAPI ( $n=111$ ) de diecinueve países de ALYC. Se consideraron solo aquellos que presentaban información actualizada y disponible vía internet, por lo que no se puede hablar de una representatividad estadísticamente significativa de la situación a nivel regional, sino más bien de una aproximación a la situación. La muestra de instituciones analizadas en cada país se seleccionó a partir de la información disponible, manteniendo una estratificación proporcional en los grupos de estudios con respecto a la que se da en los países de ALYC.

Se utilizaron las mallas curriculares de la muestra de las instituciones para conocer el tipo de formación que se ofrece a los estudiantes de profesorado del nivel de EAPI. La muestra se escogió de manera estratificada, teniendo en cuenta características contextuales, socioeconómicas, demográficas y de titularidad, con el fin de establecer grupos representativos de cada país, siempre en función de la disponibilidad de información accesible a través de la red internet.

Una vez identificadas las instituciones, se construyó una matriz con el fin de establecer categorías de análisis a nivel organizativo y curricular de cada titulación. Esto se hizo para asegurar un lenguaje común que facilitara el análisis de las ofertas curriculares.

La comparación de las mallas curriculares se basó en el análisis de las diferentes asignaturas existentes en ellas, determinando el esfuerzo porcentual (número de asignaturas sobre el total) aplicado en las áreas de formación que consideramos, con los aportes de Posner (2001) que deberían integrar una titulación del área educativa; cursos de ciencias de la educación, formación específica, asignaturas optativas, formación general, otras disciplinas y prácticas. La comparación, como base utilizada, ayuda a identificar los elementos esenciales propuestos por las instituciones de educación superior, y su contenido es la manera de acercar a la estructura curricular que los estudiantes de profesorado adquieren dentro de su formación. Además, se incluye el porcentaje de las asignaturas respecto del total que son de tipo optativas, como elemento de medición de la flexibilidad de los planes de estudios.

A continuación, se llevaron a cabo análisis estadísticos descriptivos de la información recabada en la documentación pertinente. Asimismo, se realizaron comparaciones cuantitativas no paramétricas —tras comprobar que el tipo de datos disponibles no son susceptibles de ser analizados mediante comparaciones paramétricas (por ejemplo, ANOVA)— entre los datos de diferentes países y en función de la iniciativa (pública-privada) y nivel de VSE (Tabla 1) de las proporciones de las asignaturas de diferente carácter en los currículos institucionales. Los grupos o conglomerados de países que se mencionan fueron identificados a partir de investigaciones anteriores que se mencionan en el texto (Concha-Díaz *et al.*, 2021).

Para el desarrollo de los análisis, se realizó previamente un análisis exploratorio para determinar qué prueba de contraste de hipótesis podemos utilizar. Dada la falta de adecuación a la normalidad de los datos, no es posible aplicar pruebas paramétricas. Por lo tanto, en todos los casos, se utilizó una no paramétrica, la H de Kruskal-Wallis, utilizando como soporte el SPSS26 con licencia de la Universitat de València. Debido a las limitaciones de espacio, se resaltan solo los resultados significativos.

## Resultados

Dada la carencia de estudios y para formar una idea, aunque sea aproximada, de la formación inicial que se imparte al profesorado de EAPI en ALC, es necesario realizar una comparación sobre las mallas curriculares; información que ofrecemos en la Tabla 1. Los criterios de selección de muestra han sido los siguientes: representatividad socioeconómica, cultural y geográfica de cada zona del país, siempre en función de la disponibilidad de la información. Por lo tanto, en países como Cuba, Bolivia, Nicaragua o Uruguay, no ha sido posible obtener información de más de una institución educativa. En otros, como México o Chile, se ha recurrido

a la información de más de 15 instituciones, dada la diversificación del currículo y la estructura organizacional de las autonomías a lo largo del territorio nacional de cada uno de estos países.

Además, se han definido criterios que permiten comparar las titulaciones en función de los elementos comunes, que son:

**Ciencias de la Educación (CCEE):** incluye asignaturas que se asocian con la pedagogía y didáctica (sin considerar la especialidad específica) y que tienen plena relación con los fundamentos y concepciones antropológicas relacionadas con las corrientes educativas y del conocimiento, como por ejemplo, Didáctica General, Teoría de la Educación, Políticas Educativas propias de los países, Cultura y Sociedad.

**Formación específica:** se refiere a asignaturas que tienen una relación directa con la tarea educativa en la que se desempeñarán los titulados de las carreras de EAPI como, por ejemplo, Didácticas Específicas relacionadas con la titulación de la primera infancia, Reflexión del Trabajo Pedagógico, Trabajo en instituciones educativas (prácticas), elaboración del Trabajo Final del Grado, o las Prácticas Pedagógicas.

**Asignaturas optativas:** aquellas asignaturas que las alumnas eligen voluntariamente y que tienen como foco principal poder ampliar y profundizar en temáticas que son de interés para el estudiante, estimulando la formación complementaria de la carrera como, por ejemplo, Danza, Teatro, o asignaturas de facultades diferentes a la de Educación.

**Formación general:** asignaturas asociadas con la educación, pero cuyo foco no es pedagógico, sino complementario, y que le permitan al estudiante poder ampliar el horizonte cultural y social facilitándoles el acceso a otros conocimientos del contexto en el que se desarrollan, tales como el mundo actual, la sociedad y la educación en general como, por ejemplo, Bases de Psicología, Desarrollo Humano, o Sociología.

**Otras disciplinas:** áreas muy generales que podrían servir para profesionales de la educación que fueran a atender diferentes niveles educativos, tales como Epistemología, Ética Profesional, idiomas, etcétera.

**Prácticas:** se debe mencionar que las prácticas se cuentan dentro de las asignaturas específicas de la carrera, pero se estipula un apartado extra para mostrar cuál es el porcentaje que se designa a este proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las mallas. Dicho porcentaje no es sumativo a las asignaturas totales porque ya está contemplado en su criterio general.

Debido a la gran cantidad de información que reúnen los currículos de las 111 titulaciones mencionadas, en la Tabla 2 solo ofrecemos los códigos de las instituciones y el recuento de categorías correspondiente a cada institución. En el anexo se ofrece el listado de las universidades con los códigos correspondientes indicados.

**Tabla 2.**

*Contenido curricular de las titulaciones de EAPI de universidades de ALYC\**

Pais	Cód. centro	Iniciativa	Semestres	Cursos N.º	Cursos formación general N.º	Cursos optativos N.º	Cursos CCEE N.º	Cursos formación específica N.º	Otras disciplinas N.º	Práctica %		
ARG	ARG1	PUB	8	42	7	-	17	17	1	10		
	ARG2	PUB		49	9	-	15	27	-	N. E.		
	ARG3	PRI		35	4	-	13	18	-	17		
	ARG4	PUB		43	10	-	5	21	7	N. E.		
	ARG5	PUB		20	3	2	3	11	1	N. E.		
	ARG6	PUB		36	2	-	11	23	-	11		
	ARG7	PUB		47	10	-	-	25	-	25		
	ARG8	PRI		55	6	-	8	41	-	7		
	ARG9	PUB		BOL	BOL1	PRI	8	43	7	-	4	14
BRA	BRA1	PUB	8	45	-	-	27	18	-	N. E.		
	BRA2	PRI	6	33	12	2	5	12	3	18		
	BRA3	PUB	8	70	3	-	28	34	5	N. E.		
	BRA4	PRI		35	4	1	12	17	1	N. E.		
	BRA5	PUB	10	47	5	3	26	13	-	N. E.		
	BRA6	PUB	8	46	4	8	12	21	1	9		
	BRA7	PRI		58	2	1	26	26	3	14		
	BRA8	PRI		51	12	-	19	18	2	16		
	BRA9	PUB		68	9	1	36	21	1	6		
	BRA10	PRI		56	7	8	24	17	-	2		
	BRA11	PUB		67	7	6	24	30	-	12		
	BRA12	PUB		44	1	7	16	20	-	14		
	BRA13	PRI		48	5	-	24	16	3	N. E.		
	BRA14	PUB		42	10	2	14	15	1	N. E.		
	BRA15	PRI	49	2	22	13	2	N. E.				
	BRA16	PUB	10	42	5	4	18	15	-	12		
	BRA17	PRI	8	61	13	-	30	3	5			
CHL	CHL1	PUB	9	45	16	-	7	21	1	11		
	CHL2	PRI	10	56	7	1	4	42	2	21		
	CHL3	PUB	8	45	10	-	10	2	13			
	CHL4	PRI		52	14	-	14	23	1	13		
	CHL5	PUB	47	8	5	8	3	11				
	CHL6	PUB	10	46	5	5	9	27	-	20		
	CHL7	PRI	10	55	6	-	9	32	8	18		
	CHL8	PRI	54	16	-	7	30	1	15			
	CHL9	PRI	8	43	10	3	2	25	3	18		
	CHL10	PUB	42	9	-	6	21	6	19			
COL	COL1	PUB/PRI	10	50	17	-	14	12	7	N. E.		
	COL2	PUB/PRI	8	46	12	-	10	18	6	N. E.		
	COL3	PRI	58	14	5	17	22	-	N. E.			
	COL4	PRI	10	44	2	7	9	20	6	14		
	COL5	PUB	74	34	4	11	19	6	8			
CRI	CRI1	PRI	11	44	11	-	20	2	3			
	CRI2	PUB	10	57	5	15	25	1	N. E.			
	CRI3	PRI	9	43	8	-	10	22	3	N. E.		
CUB	CUB1	PUB	8	53	6	3	12	32	-	13		

Pais	Cód. centro	Iniciativa	Semestres	Cursos N.º	Cursos formación general N.º	Cursos optativos N.º	Cursos CCEE N.º	Cursos formación específica N.º	Otras disciplinas N.º	Práctica %
ECU	ECU1	PUB	9	48	12	-	12	17	7	4
	ECU2	PUB		61	17	-	11	26	7	11
	ECU3	PRI		57	12	-	16	24	5	14
	ECU4	PUB	9	63	20	-	11	28	4	14
	ECU5	PUB		51	11	-	12	20	8	N.E.
	ECU6	PUB		50	15	-	12	19	4	16
	ECU7	PRI	8	52	19	2	16	9		1800
	ECU8	PRI		55	18	-	7	24	6	15
	ECU9	PUB	9	61	12	-	13	33	3	25
	ECU10	PUB		52	6	-	13	32	1	2
SLV	SLV1	Depende	6	30	12	2	4	11	-	13
	SLV2	institución	10	46	19	3	7	17	-	23
GTM	GTM1	PRI	11	62	12	-	19	22	9	8
	GTM2	PRI	6	38		-	6	15	8	8
	GTM3	PRI	10	45	9	-	16	15	5	6
	GTM4	PRI	6	28	6	-	9	9	4	7
HND	HND1	PRI	8	48	8	-	12	23	5	6
MEX	MEX1	PUB								9
	MEX2	PUB		53	12	4			5	9
	MEX3						14			9
	MEX4	PUB		32	6	-			-	N.E.
	MEX5	PUB		53	12				5	9
	MEX6	PUB		56	10	4	17		6	14
	MEX7	PUB		65	16	-	25		2	N.E.
	MEX8	PUB		47	11		7		9	13
	MEX9	PUB		53	12		14		5	9
	MEX10			57	13	4	17		6	7
	MEX11	PUB	8	53	12		14		5	9
	MEX12	PUB		54	9	5	17		4	11
	MEX13	PUB		53	12		14		5	9
	MEX14	PUB		47	6	4	7		6	17
	MEX15	PUB		42	5	-	13		-	9
	MEX16	PUB		53	12	4	14		5	9
	MEX17	PUB					14			9
	MEX18	PRI		55	11	3	19		6	4
	MEX19	PUB		53		4	14			9
	MEX20	PRI		53	12	4	14		5	9
MEX21	PUB	8	44	3	-	10		-	9	
MEX22	PRI		54	11	-	16		5	4	
MEX23	PRI	9	41	10	-	5		9	N.E.	
MEX24	PUB	6	36	7	-	9		3	5	
MEX25	PUB		32	10	-	11		-	N.E.	
MEX26	PUB		26	4	-	9		-	8	
MEX27	PRI	8	54	10	4	16		6	13	
MEX28	PUB		32	7	-	13		-	N.E.	
NIC	NIC1		6	28	6	-	4		-	N.E.
PRY	PRY1	PRI	6	44	9	-	8		5	11
	PRY2	PRI	10	83	17	-	27		3	N.E.
	PRY3	PRI	8	61	6	-	14		5	15

Pais	Cód. centro **	Iniciativa	Semestres	Cursos N.º	Cursos formación general N.º	Cursos optativos N.º	Cursos CCEE N.º	Cursos formación específica N.º	Otras disciplinas N.º	Práctica %
PAN	PRY4	PUB	2	14	1	1	4		-	N. E.
	PRY5	PRI	4	14	-	-	5		-	N. E.
	PRY6	PRI	4	48	6	-	16		8	6
PER	PER1	PUB	10	40	10	-	11		-	13
	PER2	PUB		37	4	2	6		5	16
	PER3	PRI		76	12	2	22		16	8
	PER4	PUB		62	8	3	20		4	10
	PER5	PUB		65	21	-	26			6
	PER6	PRI		68	17	2	14		10	9
	PER7	PUB		63	12	-	26		-	8
	PER8	PUB		72	10	-	20		4	11
	PER9	PRI		75	19	8	38		-	5
	DOM	DOM1		PUB	4	67	11	-	16	
DOM2		PRI		57	7	2	19		9	11
DOM3		PRI	12	64	13	-	20		6	9
URY	URY1	PUB/PRI	8	60	5	-	22		2	10
VEN	VEN1	PRI	10	55	5	2	15		8	9
	VEN2	PRI		49	10	-	16		1	8
	VEN3	PUB		78	18	2	19		1	8
<i>Promedio general</i>				8,2	50,1	9,7	1,6	14	3,5	31

Nota: siglas utilizadas: N. A. (no aplica); S. P. (sin posición) y N. E. (no específica).

\* No todas las instituciones ofrecen información sobre las horas o créditos de cada asignatura.

\*\* En el anexo se ofrece el listado de centros que forman la muestra, con sus códigos indicados en esta tabla.

Fuente: elaboración propia, con datos de página web de cada institución.

En relación con los datos de la Tabla 2, se presentan casos particulares. Por ejemplo, Brasil es el único país de Latinoamérica que no cuenta con una titulación específica para EAPI; en su lugar, aquellos que llevan a cabo la titulación de Pedagogía son los mismos que imparten la docencia del nivel. Por lo tanto, se incluye esta malla curricular en el análisis.

En Chile existen diferencias entre las universidades públicas y las estatales públicas. Las universidades públicas son propiedad nacional, pero solo reciben una cuarta parte del presupuesto económico. En cambio, las estatales públicas o *tradicionales* se caracterizan por ser instituciones de derecho privado. En este estudio, para cumplir con la homogeneidad de conceptos, diferenciaremos las instituciones de iniciativa pública de aquellas que no son de orden privado.

Guatemala, Honduras y Paraguay solo ofrecen la titulación en universidades privadas. En el caso de Paraguay, se debe considerar que el Instituto Nacional de Educación Superior, Universidad Dr. Raúl Peña, también la ofrece, pero no cuenta con el material curricular disponible para su análisis.

En cuanto a las instituciones ecuatorianas, se observa una alta prevalencia de titulaciones no presenciales y semipresenciales. Ejemplos de esto son la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE (anteriormente llamada Escuela Politécnica del Ecuador), con modalidades de titulación presencial y a distancia, y la Universidad Pontificia Católica del Ecuador, con modalidades presencial y semipresencial. En Nicaragua, la mayoría de las universidades son privadas; solo la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua ofrece la opción pública de estudios en el área de Educación.

A continuación, se realiza un análisis comparativo sobre la distribución por áreas de formación. Se evidencia que, en lo que respecta a la flexibilidad de las mallas curriculares de la titulación de EAPI, 52 instituciones ofrecen posibilidades de realizar cursos optativos de formación, mientras que las asignaturas de otras disciplinas se imparten en 86 instituciones (Tabla 2), lo que corresponde al 3,5 % del total de asignaturas impartidas. Es importante tener en cuenta que esta clasificación incluye asignaturas como Inglés y otros idiomas, Ética profesional o Principios del conocimiento.

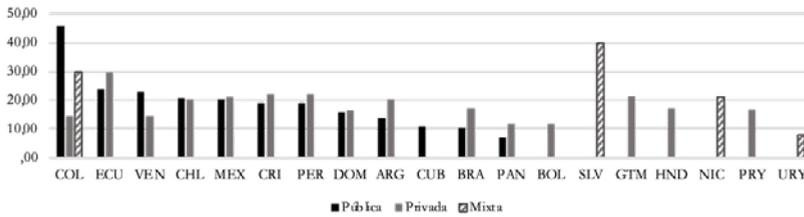
El análisis de diferencias en las categorías “número total de semestres” y “número total de cursos” la prueba de Kruskal-Wallis muestra diferencias estadísticamente significativas entre los países para la educación pública ( $p \leq 0,001$  para “total semestres” y  $p \leq 0,05$  para “total cursos”); en cuanto a la privada, no hay diferencias significativas entre países en estas dos variables.

En general, se observa un desequilibrio en la organización de las titulaciones en los promedios y porcentajes de cada tipo de formación. La formación específica, que comprende las asignaturas propias de la titulación, corresponde al 42 %; las asignaturas de Ciencias de la Educación (CCEE) al 27 %; las de formación general al 19 %; las asignaturas de otras disciplinas constituyen el 7 % de la formación y, finalmente, las asignaturas electivas conforman el 3 % del currículo.

Es importante destacar que, de los resultados anteriores, las prácticas pedagógicas corresponden al 31 % del 42 % de las asignaturas de formación específica (como se señaló). Como se puede apreciar, la organización de las mallas curriculares de la titulación de EAPI en ALYC presenta importantes diferencias. A continuación, se ofrecen los resultados del análisis de los datos. En función de los elementos más relevantes, hemos representado los datos en gráficas para poder comparar los valores entre países y entre tipos de institución: pública, privada o mixta (combinada).

**Figura 1.**

*Porcentaje de cursos de formación general en la titulación, en función de financiación*

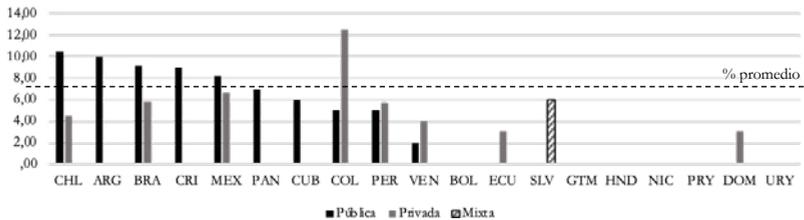


Fuente: elaboración propia.

En la figura 1 se observa que, en general, la tendencia de distribución de las horas de formación general es baja y las tendencias de ambas modalidades (pública o privada) son similares. El promedio de todos los países está en 19,5 %. Los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis de contraste confirman las diferencias estadísticamente significativas en la proporción de cursos de formación general en los currículos de los centros públicos entre diferentes países ( $p \leq 0,05$ ).

**Figura 2.**

*Porcentaje de cursos de formación optativa en la titulación, en función de financiación*



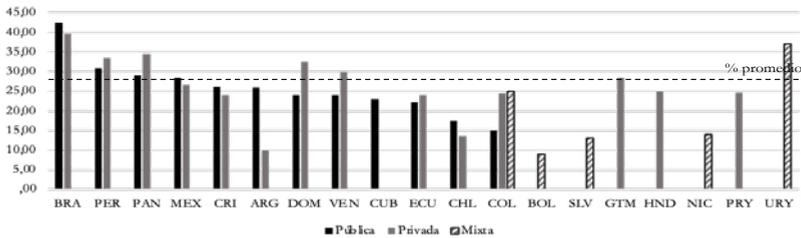
Fuente: elaboración propia.

Desde la figura 2 se evidencia que las instituciones privadas, en su mayoría, no suelen invertir muchas horas en la formación optativa en su oferta, salvo en el caso de Colombia. En general, Colombia, Chile, Argentina, Brasil, Costa Rica y México son los países que ofrecen más tasas de cursos de formación optativa, aunque esta no supera el 13 % de la titulación. El promedio de todos los países está en un 7,3 %. Los análisis no revelan diferencias entre países, ni entre grupos de *vse* (Tabla 1), ni entre grupos marcados por la iniciativa (pública o privada) en esta categoría.

Este escenario nos hace comprender y tener en cuenta que la formación del profesorado de EAPI en la región cuenta con una estructura heterogénea y con requisitos de ingreso diferentes, que además presenta diferencias significativas en la manera de desarrollar sus currículos institucionales.

**Figura 3.**

Porcentaje de cursos de formación en CCEE, en función de financiación

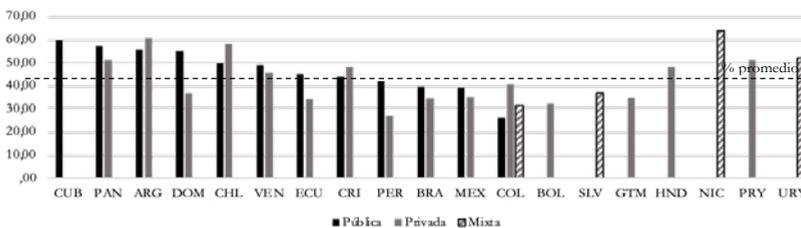


Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los cursos de formación en el área de CCEE (figura 3), que responden a las asignaturas básicas que todo docente debe manejar, tienen un porcentaje un tercio más bajo que las asignaturas específicas y en promedio son solo 14 asignaturas (27,7 %) que se desarrollan en el proceso de formación inicial de los docentes. El contraste revela la existencia de diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la proporción de las asignaturas de formación en CCEE entre los currículos de los países diferenciados para centros de iniciativa pública ( $p \leq 0,01$ ) y privada ( $p \leq 0,05$ ). Podemos destacar de manera positiva a Brasil, Panamá, República Dominicana y Venezuela sobre otros países en cuanto a la proporción de cursos centrados en las CCEE.

**Figura 4.**

Porcentaje de cursos de formación específica, en función de financiación



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la formación específica (figura 4), el promedio de todos los países está en 42,6 %. El contraste revela la existencia de diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la proporción de las asignaturas de formación específica entre los currículos de los países diferenciados para centros de iniciativa pública ( $p \leq 0,01$ ) y privada ( $p \leq 0,05$ ). Cuba, Panamá, Argentina y Nicaragua están entre los países que ofrecen un mayor porcentaje de horas en su promedio.

## Discusión y conclusiones

En función del objetivo señalado en este trabajo, podemos afirmar que se ha realizado una primera aproximación a los currículos de las instituciones que se encargan de formar al profesorado de nivel de primera infancia en países de la región latinoamericana. Asimismo, los resultados pueden considerarse representativos para los países elegidos, pues la muestra seleccionada de mallas curriculares fue reunida cumpliendo con exigencias de estratificación.

En cuanto a las diferencias detectadas en las estructuras de formación inicial del profesorado en las distintas organizaciones de las titulaciones impartidas por las instituciones de educación superior de la región, se han observado diferencias genéricas en la categoría de la oferta pública educativa y menos en la oferta privada o mixta. Por una parte, dentro de los contenidos de las mallas curriculares, se hace evidente la necesidad de repensar la desarticulación que existe entre las titulaciones de la región, las cuales, a pesar de intentar cumplir con el mismo objetivo pedagógico, desarrollan asignaturas que tienen poca concentración de formación educativa, dejando de lado escasos mecanismos de investigación o desarrollo de competencias pedagógicas, entendidas como una composición de habilidades cognitivas y prácticas, conductuales y sociales (Carvalho *et al.*, 2021). Por ello, existe un notorio desequilibrio entre la disciplina, licenciatura, prácticas y formación general que desencadena una sobrecarga académica en algunas mallas y, en otras, al contrario, se observan carencias evidentes. Es necesario que las titulaciones incorporen de manera suficiente y armónica segundos idiomas, y que mejoren el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), asignaturas que fortalezcan las habilidades de empleabilidad, normativas de inclusión, gestión educativa, convivencia escolar, entre otras.

Podemos afirmar que en los países de ALYC se privilegia el repertorio específico para la formación inicial, que desde nuestra perspectiva debe ser mayormente influenciado por un empoderamiento profesional, realizando una construcción mucho más compleja y no solamente desde una concepción técnica, para que el profesorado pueda reconocerse como agente con la capacidad de tomar decisiones respecto a su especialidad.

A nivel de los conglomerados formados por el VSE, no se observan diferencias en cuanto a las categorías de análisis curricular, tanto en el grupo general como segregando por el tipo de iniciativa (pública o privada). Estos datos indican que las tendencias de políticas educativas en la región son generalmente similares, aunque existen diferencias contextuales. Brasil, Colombia, Argentina son los países que destacan en cuanto a la oferta de cursos formativos de las titulaciones, dedicación de recursos y el interés en la mejora mediante la incorporación de las agencias evaluadoras.

Referente a lo mismo, se hace necesario ahondar en la valoración e importancia del nivel de primera infancia, considerando que esto está ligado justamente con la formación específica que recibe el profesorado que ejercerá más tarde en las aulas del nivel, teniendo en cuenta que las instituciones de educación superior que forman a los estudiantes de algunos de los países de la región contemplan notables diferencias entre las instituciones públicas y privadas; dándose diferencias significativas entre los países para todas las categorías analizadas, salvo la proporción, que sigue la lógica de profundizar en los modelos de cada país y comprender así los elementos orientativos de las políticas educativas actuales (Concha-Díaz *et al.*, 2019; 2021).

Además, en ALYC la docencia se ha convertido en una profesión con poca valoración social, que no atrae a los mejores candidatos y quienes ingresan a las instituciones de formación superior, en las titulaciones que estamos estudiando, son aquellos estudiantes que tienen baja trayectoria educativa, inferior a quienes acceden a otro tipo de titulaciones con mayor valor social. No obstante, se reconoce también que actualmente todos los países de ALYC están asumiendo fuertes compromisos políticos y económicos para fortalecer la primera infancia; las sociedades cada vez entienden que es una etapa crucial en la vida de los individuos y que con una educación inicial de calidad bajarían las tasas de segregación escolar, la cual incide negativamente en el rendimiento escolar de los estudiantes (Murillo y Graña, 2021).

Es incuestionable que sin educadores preparados no se pueden lograr resultados educativos satisfactorios en los niños y niñas (Avalos, 2014). Algunos informes internacionales, como el propuesto por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018), sostienen que la calidad de los sistemas educativos no puede exceder la calidad de sus directores y profesores. La calidad de estos últimos no puede exceder su formación, sus prácticas, sus oportunidades para colaborar y desarrollarse en los entornos de aprendizaje en los que están inmersos.

En este sentido, el desarrollo profesional del profesorado de EAPI requiere consolidarse desde diversos campos; debe ser un profesorado con la capacidad de dominar distintas ciencias que se desarrollan en el aula, como la Psicología, Pedagogía, Sociología, Conocimiento de Políticas públicas, Gestión Educativa, manejo de idiomas, manejo de TIC, entre otras disciplinas. Es importante que el profesorado posea una base de conocimiento legítima de la profesión, pero también desarrolle una perspectiva más pedagógica. Asimismo, diferentes autores hacen énfasis en que las prácticas pedagógicas son imprescindibles para completar las experiencias educativas (Orozco, 2017; Reggio, 2010). De esta manera, si las titulaciones están altamente dotadas de estos componentes y los

estudiantes tienen una alta participación en lo que respecta al carácter profesional, será un factor trascendental en su preparación, actualización y profesionalismo.

Se señalan cuestiones de limitación y perspectiva. La principal limitación fue la falta de información actualizada disponible sobre la formación para la atención y educación de la primera infancia, así como la presencia de importantes variaciones respecto al orden temporal de la información, existiendo países que tienen márgenes de tiempo de actualización muy antiguos.

Entre las líneas de investigación futuras se pueden destacar ideas respecto a la ampliación de los hallazgos del estudio. Es preciso seguir realizando estudios sobre las distintas dimensiones que integran la primera infancia. Si se llevan a cabo investigaciones periódicas, se contaría con una base de datos actualizada para poder resolver los nudos críticos de cada país y crear un panorama regional más completo. Se considera relevante realizar ejercicios similares con los demás profesionales de EAPI que se desempeñan dentro del nivel, como los asistentes, ya que tienen una formación inicial y desarrollo profesional diferente, pero sus experiencias cotidianas repercuten en los niños y niñas de sus centros educativos. Asimismo, el fomento de las competencias complementarias y colaborativas entre los profesionales es un enfoque relevante para las políticas públicas de la región.

Finalmente, debemos identificar cómo se integran en la educación universitaria conceptos como *bienestar social, equidad, participación, sostenibilidad o integración a la diversidad*, es decir, los referentes de cohesión social, y qué indicadores son los encargados de acreditar su evolución. En este sentido, sería conveniente realizar un mapeo de los indicadores más usuales que se utilizan para evaluar a los egresados de las titulaciones que atienden el nivel de EAPI en los países de la región y analizar su alineación a las competencias profesionales centradas en los conceptos antes señalados y que deben tener los profesionales que desempeñan la labor educativa para la mejora de la cohesión social.

## Agradecimientos

Agradecemos al MINECO de España y los fondos FEDER por la financiación del proyecto I+D+i UNIVECS: “Validación de un sistema de evaluación de titulaciones universitarias basado en un modelo de cohesión social”, con referencia EDU2016-78065-R, y al Gobierno de Chile por la ayuda de las becas predoctorales financiadas por ANID PFCHA/BCH <72200165>.

## Referencias

- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C. y Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 287-303. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n2/art17.pdf>
- Ancheta-Arrabal, A. (2019). Equidad y educación de la primera infancia en la agenda educativa mundial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 47-59. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17102>
- Avalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 11-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey & Company, Social Sector Office. [http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf)
- Batres, A. (2017). Las Políticas para la Educación y Atención a la Primera Infancia y la formación de sus profesionales. Estado actual de la cuestión en la Unión Europea. *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(7), 124-139. <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/97>
- Blanco, M. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista enfoques educacionales*, 7(1), 11-33. <http://doi.org/10.5354/0717-3229.2005.48175>
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Como mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Grupo del Banco Mundial.
- Carvalho, P., Araújo, F. de., Scachetti, R., Seoane, M. y Oliveira-Monteiro, N. de. (2021). *Competências genéricas autorreferidas por universitários brasileiros*. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(14). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5315>
- Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema: educación escolar y desigualdades en Chile. *Revista Brasileña de Educación*, 19(59), 1033-1051. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900011>
- Concha-Díaz, M., Bakieva, M. y Jornet-Meliá, J. (2019) Sistemas de atención a la educación infantil en América Latina y el Caribe (ALYC), *Revista Publicaciones*, 49(1) 113-136. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9857>
- Concha-Díaz, V., Jornet-Meliá, J. y Bakieva, M. (2021). La formación inicial de docentes de educación Infantil en América Latina y El Caribe y su relación con el valor social objetivo de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 89(26), 369-394. [http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/04/RMIE\\_89.pdf](http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/04/RMIE_89.pdf)

- Concha-Díaz, V., Jornet-Meliá, J. y Bakieva, M. (2022). Panorama general sobre formación inicial y empleabilidad de docentes de AEPI en Chile. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 25 (3), 75-93. <https://doi.org/10.6018/reifop.531401>
- Concha-Díaz, V. y Léniz-Maturana, L. (2022). Análisis textual sobre la percepción de profesionales de educación parvularia en Chile acerca de las bases curriculares. *Revista Educación*, 46(2), 260-279. <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47957>
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional*. <https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000244074>
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Myong Won S. y Zhou, N. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Unesco.
- Escribano, H. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 1-25. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Espinosa, B. (2015). La formación docente inicial (FID) en educación parvularia: desatar nudos. *Revista enfoques Educativos*, 12(1). <http://doi.org/10.5354/0717-3229.2015.43446>
- Ferrada, D., Villena, A. y Turra, O. (2015) Transformar la formación: las voces del profesorado. *Perfiles Educativos*, 40(159), 218-222. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58777>
- Hermida, P., Barragán, S. y Rodríguez, J. (2017). La educación inicial en el Ecuador: margen extensivo e intensivo. *Analítika. Revista de Análisis Estadístico*, 14(2). [https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Revistas/Analitika/Anexos\\_pdf/Analit\\_14/1a.pdf](https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Revistas/Analitika/Anexos_pdf/Analit_14/1a.pdf)
- Jornet-Meliá, J., Sánchez-Delgado, P. y Perales, M. (2014) *La evaluación y la relevancia de la educación en la sociedad*. Universidad de Valencia.
- Jornet-Meliá, J., Bakieva, M. y Sánchez-Delgado, P. (2020). La cohesión social como objetivo de la educación: ¿Podemos especificar un modelo de calidad para realizar la evaluación de sistemas educativos? *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9(3), 239-260. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p239-260>
- Jornet-Meliá, J., Perales, M. y Sánchez-Delgado, P. (2011). El valor Social de la educación: entre la subjetividad y la objetividad. Consideraciones teórico prácticas-metodológicas para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4469>
- Gallardo-Rodríguez, R. Léniz- Maturana, L. Gallardo, K. y Hidalgo, H. (2023). Parent-perceived child development in preschoolers

engaging in play that includes physical activity. *Revista Internacional de Movimiento Humano y Ciencias del Deporte* 11(4), 803-811, 2023. <https://doi.org/10.13189/saj.2023.110414>

Luna, E., Pedroza, L. y Córdova, P. (2019). Alineamiento entre estándares de desempeño docente y el programa de estudios de preescolar mexicano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(17). <http://doi.org/10.14507/epaa.27.3595>

Malpica, F. (2011). ¿Qué impide a la calidad llegar al aula? Carencias de los sistemas de gestión de la calidad y la excelencia de su aplicación al sector educativo y formativo. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 17-20. <http://hdl.handle.net/11162/87211>

Martín-Díaz, D. y León-Palencia, A. (2018). *Infancia: balance de un campo discursivo*. Universidad Pedagógica Nacional.

Mayor-Lassalle, M., Marzonetto, G y Quiroz, A. (2020). *La educación inicial en los sistemas educativos latinoamericanos para los niños y niñas de 3, 4 y 5 años. Análisis comparativos de políticas de educación*. IIEP; Unesco. <https://www.buenosaires.iiep.Unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativos%20-%20PI%20-%20Mercedes%20Mayol.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje Informe español*. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:047dfc41-acf6-444a-8e4e-4e5916343a88/talis2018-online-20190807.pdf>

Mir, M. y Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 235-255. <http://doi.org/10.6018/reifop.17.2.181441>

Mosquera, D. (2018). Análisis sobre la evaluación de la calidad educativa en América Latina: caso Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 43-55. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.003>

Murillo, F. y Duck, C. (2021). La segregación escolar comienza en educación infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100011>

Murillo, F. y Graña, R. (2021). Incidencia de la segregación escolar por nivel socioeconómico en el rendimiento académico: el caso de Uruguay. *Páginas de Educación*, 14(2), 96-120. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2659>

Murillo, F. y Grana, R. (2022). Profundizando en la segregación escolar por nivel socioeconómico en América latina. Un estudio en cuatro países prototípicos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-23. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11697>.

Murillo, F. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la

- educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 99-120. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a05.pdf>
- OCDE. (2001). *Schooling for Tomorrow: Trends and Scenarios*. CERI-OCDE. <https://www.oecd.org/education/school/34994456.pdf>
- OCDE. (2016). *PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OCDE. (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- OECD. (2022). *Quality Assurance and Improvement in the Early Education and Care Sector*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/774688bf-en.pdf?expires=1671491147&id=id&accname=guest&checksum=3CE7536BBCF2FEAE0A6C9AC629422468>
- OECD. (2022). *Staff Teams in Early Childhood Education and Care Centers*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/2b913691-en.pdf?expires=1671492485&id=id&accname=guest&checksum=048337529E-6CEF12D3F57A67365FD498>
- OMEP (2017). Organización Mundial para la Educación Preescolar-OMEP. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1315-1321.
- ONU. (2019). Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe 2018. NU. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44445-anuario-estadistico-america-latina-caribe-2018-statistical-yearbook-latin>
- Orozco, S. (2017). El saber profesional de una maestra de infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (2), 143-157. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1103>
- Posner, G. (2001). *Análisis de currículo*. México.
- Puga, I., Polanco, D. y Corvalán, D. (2015). Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la educación. *Revista Calidad en la Educación*, 43, 57-102. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n43.44>
- Reggio, P. (2010). *El cuarto saber. Guía para el aprendizaje experiencial*. CREC.
- Restrepo, N. (2022). Educación infantil en Colombia: análisis sobre la articulación entre los niveles educativos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-18. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11317>.
- Rivas, A. y Sánchez, B. (2016). Políticas y resultados educativos en América Latina: un mapa comparado de siete países (2000-2015). *RELIEVE*, 22(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8245>
- Trucco, D. (2014). *Desigualdad y políticas sociales en América Latina*. Serie políticas sociales. Cepal. [https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/36835/S2014209\\_es.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/36835/S2014209_es.pdf)
- Umahara, M. (2004). En búsqueda de la equidad y calidad de la educación

de la primera infancia en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(2), 21-49. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2004000200002&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2004000200002&lng=en&tlng=es).

Unesco. (2011). Clasificación internacional normalizada de la educación. UIS; Unesco. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a60265fe-7b79-4b8b-a615-ace845e3ed1c/cine2011esp.pdf>

Unesco. (2016). *Estrategia regional sobre docentes*. OREALC; Unesco. <https://www.buenosaires.iiep.Unesco.org/es/publicaciones/estrategia-regional-sobre-docentes>

Unesco. (2018). *La atención y educación de la primera infancia, cuna de la cohesión social*. <https://es.Unesco.org/news/atencion-y-educacion-primera-infancia-cuna-cohesion-social>

Unesco. (2020). *Inclusión y educación: todos, sin excepción*. <https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

Vásquez, M. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Revista Latinoamérica*, 1(60), 93-124. <https://doi.org/10.1016/j.larev.2014.10.001>

## Anexo. Códigos de los centros que forman la muestra estratificada de estudio

País	Ciudad	Instituciones	Código
ARG	Neuquén	Instituto de formación docente N° 12 "Don José de San Martín"	ARG1
	Buenos Aires	Instituto superior de formación docente y técnica n° 28 y 25 de Mayo	ARG2
	Tucumán	Juvenil Instituto Moderno	ARG3
	San Luis	Universidad Autónoma de San Luis	ARG4
	Entre Ríos	Universidad Autónoma Entre Ríos	ARG5
	Buenos Aires	Universidad Nacional de Lujan	ARG6
	Entre Ríos	Escuela Normal Superior "Osvaldo Magnasco"	ARG7
	Buenos Aires	Escuela Normal Superior N°6 "Vicente López y Planes"	ARG8
	Río Negro	Instituto de Formación Docente continua "Sierra Grande"	ARG9
BOL	La Paz	Universidad Salesiana de Bolivia	BOL1
BRA	Brasilia	Universidad de Brasilia	BRA1
	Brasilia	Universidad Católica de Brasilia	BRA2
	Alagoas	Universidad Federal de Alagoas	BRA3
	Amazonas	Centro Universitario de Educación Superior	BRA4
	Amazonas	Universidad Federal de Amazonas (UFAM)	BRA5
	Bahía	Universidad Federal de Bahia (UFBA)	BRA6
	Bahía	Universidad Católica de Salvador	BRA7
	Minas Gerais	Universidad de Valle de Río Verde	BRA8
	Pará	Universidad Federal del Oeste de Pará (UFOPA)	BRA9
	Paraná	Universidad Tuiuti de Paraná (UTP)	BRA10
	Pernambuco	Universidad Federal Rural de Pernambuco	BRA11
	Rio de Janeiro	Universidad del Estado de Rio de Janeiro	BRA12
	Rio de Janeiro	Universidad Católica de Petrópolis	BRA13
	Río Grande del Sur	Universidad Federal de Río Grande del Sur	BRA14
	Roraima	Universidad Regional de Gurupi	BRA15
	Sao Paulo	Universidad Federal de San Carlos	BRA16
	Sao Paulo	Universidad Católica de Campinas	BRA17
CHL	Antofagasta	Universidad de Antofagasta	CHL1
	Antofagasta	Universidad Central de Chile	CHL2
	Santiago, La Serena, Rancagua, Temuco	Instituto profesional de Chile	CHL3
	Santiago, Concepción y Viña del Mar	Instituto Profesional IPP	CHL4
	Santiago	Universidad Pontificia Católica de Chile	CHL5
	Concepción	Universidad de Concepción	CHL6
	Santiago	Universidad de los Andes	CHL7
	Concepción, Santiago, Valdivia, Pto. Montt.	Universidad San Sebastián	CHL8
	Temuco, La Serena, Concepción, Santiago.	Universidad Santo Tomás	CHL9
	Osorno y Pto Montt	Universidad de los Lagos	CHL10
COL	Yarumal/ Antioquia	Escuela Normal Superior "La Merced"	COL1
	Bucaramanga	Escuela Normal Superior de Bucaramanga	COL2
	Medellín, Antioquia	Universidad de San Buenaventura Medellín	COL3
	Bogotá	Pontificia Universidad Javeriana Bogotá	COL4
	Bogotá	Universidad Pedagógica Nacional	COL5

CRI	Provincia de Cartago	Universidad Florencio del Castillo (UCA)	CRI1
	San José	Universidad de Costa Rica	CRI2
	Punta arenas	Universidad Hispanoamericana	CRI3
CUB	Cienfuegos	Universidad de Cienfuegos	CUB1
ECU	Quito	Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE	ECU1
	Quito	Universidad Central de Ecuador	ECU2
	Quito	Universidad Pontificia Católica del Ecuador	ECU3
	Imbabura	Universidad Técnica del Norte	ECU4
	Esmeraldas	Universidad Técnica "Luis Vargas Torres"	ECU5
	Guayaquil	Universidad Estatal Península de Santa Elena	ECU6
	Guayas	Universidad Casa Grande	ECU7
	Loja	Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)	ECU8
	Loja	Universidad Nacional de Loja	ECU9
	Lago Agrio, San Vicente (Manabí)	Universidad Nacional de Educación, UNAE	ECU10
SLV	Generalidades de la carrera de profesorado y Licenciatura en Educación Inicial y Parvularia, cada Institución de Educación Superior (IES) específica la sede donde se impartirán estas carreras.		SLV1
			SLV2
GTM	Sacatepéquez y Huehuetenango	Universidad Galileo (licenciatura)	GTM1
	Ciudad de Guatemala	Universidad Rafael Landívar (Profesorado)	GTM2
	Jalapa, Jutiapa y Santa Rosa	Universidad Panamericana de Guatemala UPG (licenciatura)	GTM3
		UPG (profesorado)	GTM4
HND	Tegucigalpa y San Pedro Sula	Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM)	HND1
MEX	Aguascalientes	Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA)	MEX1
	Campeche	Instituto Campechano	MEX2
	Chiapas	Escuela Normal Rosaura Zapata Cano	MEX3
	Chihuahua	Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua	MEX4
	Coahuila	Escuela Normal de Torreón	MEX5
	Colima	Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima	MEX6
	Distrito Federal	Escuela Nacional para maestras de Jardines de Niños (ENMJN)	MEX7
	Distrito Federal	Instituto Pedagógico Anglo Español	MEX8
	Distrito Federal	Escuela Normal para educadores de la Ciudad de México	MEX9
	Distrito Federal	Universidad del desarrollo empresarial y pedagógico (UNIVDEP)	MEX10
	Durango	Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo	MEX11
	Estado de México	Escuela Normal de Jilotepec	MEX12
	Estado de México	Escuela Normal No.3 de Nezahualcóyotl y de Toluca	MEX13
	Guanajuato	Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato	MEX14
	Guanajuato	Universidad Continente Americano	MEX15
	Guerrero	Escuela Normal Particular Justo Sierra	MEX16
	Hidalgo	Escuela Normal "Valle del Mezquital"	MEX17
	Jalisco	Colegio Decroly, campus "Vallarta" y "Guadalajara"	MEX18
	Jalisco	Escuela normal para educadoras Guadalajara	MEX19
	Michoacán	Escuela Normal Particular Anáhuac	MEX20
	Morelos	Escuela Normal Urbana Federal Cuautla	MEX21
	Nuevo León	Instituto Internacional para el Desarrollo	MEX22
	Puebla	Instituto Universitario Boulanger	MEX23

	Puebla	Universidad Tolteca de México	MEX24
	San Luis Potosí	Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	MEX25
	Sinaloa	Universidad Pedagógica del estado de Sinaloa	MEX26
	Veracruz	Colegio La Paz de Veracruz	MEX27
	Yucatán	Universidad Pedagógica de Yucatán	MEX28
NIC	Las normas jurídicas de Nicaragua, establecen un reglamento con decreto ejecutivo para todas las escuelas normales del país, que ofrecen la titulación de educación primaria con mención en educación inicial. No existe información para las universidades que ofrecen la titulación.		NIC1
PRY	Alto Paraná y Asunción	Universidad Católica Ntra. Señora de la Asunción	PRY1
	Asunción	Universidad Politécnica y Artística de Paraguay (UPAP)	PRY2
	Asunción	Universidad Iberoamericana (UNIBE)	PRY3
PAN	Bocas de Toro	Universidad de Panamá	PRY4
	Coclé, Chiriquí, Darién y Veraguas	Universidad ISAE	PRY5
	Panamá	Universidad Metropolitana de Educación, Ciencias y Tecnología (UMECIT)	PRY6
PER	Lima	Universidad Nacional de Educación E. Guzmán y Valle (UNE)	PER1
	Lima	Instituto de Educación Superior Pedagógico Público de Educación Inicial "Emilia Barcia Boniffatti"	PER2
	Lima	Universidad Peruana Los Andes	PER3
	Ancash	Universidad Nacional del Santa (UNS)	PER4
	Arequipa	Universidad Nacional de S.A. de Arequipa	PER5
	Arequipa	Universidad Católica San Pablo	PER6
	Huancavelica	Universidad Nacional de Huancavelica	PER7
	Tumbes	Universidad Nacional de Tumbes	PER8
	Tacna	Universidad Católica de los Ángeles de Chimbote	PER9
DOM	Santo Domingo	Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)	DOM1
	Santo Domingo	Universidad Católica Santo Domingo	DOM2
	Santiago	Universidad Nacional Evangélica	DOM3
URY	Uruguay aprobó en el año 2018, en su acta 8 resolución 39, la malla curricular y créditos por asignatura de la carrera de Maestro de Primera Infancia		URY1
VEN	Caracas	Universidad Católica Andrés Bello	VEN1
	Carabobo	Universidad Panamericana del Puerto (UNIPAP)	VEN2
	Mérida, Táchira, Trujillo, Tovar y Vigía	Universidad de los Andes	VEN3



# Perspectiva infantil, escuela y desplazamiento forzado en algunas obras de la literatura colombiana\*

Children's Viewpoint, School and Forced Displacement in Colombian Literary Works

Perspectiva infantil, escola e deslocamento forçado em algumas obras da literatura colombiana

**Carol Pertuz-Bedoya\*\*** 

**Sandra Lucía Rojas-Prieto\*\*\*** 

---

Para citar este artículo: Pertuz-Bedoya, C. y Rojas-Prieto, S. L. (2024). Perspectiva infantil, escuela y desplazamiento forzado en algunas obras de la literatura colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 266-295. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16309>

---



Recibido: 09/03/2022

Evaluado: 07/02/2023

---

\* Este artículo presenta resultados de la investigación titulada "Miradas de infancia y escuela en la literatura infantil latinoamericana" de código DSI-523-20, financiada por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (CUIP). La investigación se llevó a cabo entre el 2020 y el 2021.

\*\* Magíster en Estudios en Infancias, Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Antioquia (Colombia). Investigadora independiente, Utrecht, Países Bajos. [cjertuzb@pedagogica.edu.co](mailto:cjertuzb@pedagogica.edu.co)

\*\*\* Magíster en Escrituras Creativas, Universidad Nacional de Colombia. Profesora titular, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. [slrojas@pedagogica.edu.co](mailto:slrojas@pedagogica.edu.co)

## Resumen

Este artículo presenta elaboraciones realizadas, en el marco de la investigación "Miradas de infancia y escuela en la literatura infantil latinoamericana", en cinco obras de literatura con perspectiva infantil que refieren en su trama el fenómeno del desplazamiento forzado en Colombia. Se identificaron las connotaciones que se atribuyen a la escuela y al vínculo intergeneracional, por medio de un análisis que se focaliza, en dos aspectos: las transfiguraciones del cronotopo escolar en relación con el conflicto armado colombiano y las formas que adquiere el vínculo intergeneracional en el entramado ficcional de cada obra. Las fuentes literarias se analizaron bajo la consideración de criterios estéticos e históricos que, a su vez, dan cuenta de aspectos sociales, políticos y culturales. Con el análisis propuesto, se busca poner de relieve la pregunta por el lugar que ocupa la relación infancia, escuela y conflicto armado en la producción literaria colombiana que, al construirse desde el punto de vista de niños, niñas y jóvenes, sitúa sus experiencias en la esfera pública para su reconocimiento y su comprensión.

## Palabras clave

infancia; escuela; literatura; vínculo intergeneracional; conflicto armado

## Keywords

childhood; school; literature; intergenerational bond; armed conflict

## Abstract

This article presents elaborations conducted, within the framework of the research project "Childhood and School Perspectives in Latin American Children's Literature", in five works of literature with a children's perspective, which refer to the phenomenon of forced displacement in Colombia. We identify the connotations attributed to the school and intergenerational relationships through the analysis that focuses on two aspects: the transfigurations of the school chronotope concerning the Colombian armed conflict, and the forms that the intergenerational bond acquires in the fictional plot of each work. The literary sources were analyzed under the consideration of aesthetic and historical criteria that, in turn, give an account of social, political, and cultural aspects. With the proposed analysis, we seek to highlight the question about the place that the childhood, school, and armed conflict relationship inhabit in Colombian literary productions that, when constructed from the point of view of boys, girls, and young people, situates their experiences in the public sphere for recognition and understanding.

## Resumo

Este artigo apresenta elaborações realizadas, no âmbito da pesquisa "Visões da infância e da escola na literatura infantil latino-americana", em cinco obras de literatura com perspectiva infantil, que se referem em sua trama ao fenômeno do deslocamento forçado na Colômbia. Foram identificadas as conotações atribuídas à escola e ao vínculo intergeracional, através de uma análise que se centra, em dois aspectos: as transfigurações do cronotopo escolar em relação ao conflito armado colombiano e as formas que adquire o vínculo intergeracional no quadro ficcional de cada obra. As fontes literárias foram analisadas sob a consideração de critérios estéticos e históricos que, por sua vez, dão conta de aspectos sociais, políticos e culturais. A análise proposta procura abordar a questão do lugar ocupado pela relação entre infância, escola e conflito armado na produção literária colombiana, que, quando construída a partir do ponto de vista de meninos, meninas e jovens, coloca suas experiências na esfera pública para seu reconhecimento e compreensão.

## Palavras-chave

infância; escola; literatura; vínculo intergeracional; conflito armado

## Introducción

Este artículo tiene como objetivo analizar cómo se configuran la escuela y el vínculo intergeneracional en la literatura con perspectiva infantil producida en Colombia en la matriz histórica del conflicto armado. Nos enfocamos en particular en el fenómeno del desplazamiento y su relación con la infancia y la escuela. Para ello, en la primera parte, proporcionamos un contexto sobre la emergencia del desplazamiento forzado y su impacto en la vida de niños, niñas y adolescentes, así como en el entorno escolar. Presentamos, además, elementos teóricos y metodológicos con los cuales bordeamos un modo de leer el corpus analizado, con el propósito de establecer “un compartir razonado sobre un objeto ausente” (Panesi, 2000, p. 260).

En la segunda parte, se presentan las transfiguraciones del cronotopo escolar que se manifiestan en las obras analizadas. Para ello, recurrimos a los planteamientos de Masschelein y Simons (2014), pedagogos contemporáneos que defienden la escuela como una “cuestión pública” y reivindican elementos que constituirían la esencia de esta institución —más allá de múltiples demandas, críticas, culpabilizaciones e intentos de domesticación que la signan—. Lo esencial se trataría de aquello que trasciende las funciones contingentes que se le endilgan a esta institución en atención a las crisis o las necesidades sociales del momento. Utilizamos estos elementos como referencia para examinar los *cambios de forma* de la escuela en medio del conflicto armado, basándonos en obras literarias e investigaciones del campo de la educación, la pedagogía y los estudios de la infancia que han explorado la relación entre la infancia, la escuela y el conflicto armado (Romero, 2011; Lizarralde, 2012; Torres, 2019; Cárdenas *et al.*, 2018).

En el tercer apartado, presentamos reflexiones sobre el vínculo intergeneracional que se manifiesta en varios niveles. Por un lado, analizamos las consideraciones éticas y estéticas de los autores que narran experiencias de la infancia en el contexto colombiano, o en contextos más universales que encuentran referencias en la historia reciente del país, como parte de lo que la sociología de la literatura considera “fenómenos concomitantes al hecho literario” (Dubois, 2014). Por otro lado, examinamos las construcciones que se entrelazan en la obra literaria en torno al vínculo intergeneracional, no solo en el ámbito escolar (con el maestro y los compañeros), sino también en el ámbito familiar y comunitario. Estos niveles se analizan de manera intercalada en este apartado. Finalmente, presentamos las conclusiones, entrelazando nuestras observaciones con otros estudios en torno a la relación que aquí proponemos.

## Elementos contextuales, teóricos y metodológicos para situar un *modo de leer*

*Nuestra historia es la historia de un desplazamiento incesante, solo a ratos interrumpido.*

ALFREDO MOLANO, *Desterrados, crónicas del desarraigo*

La categoría *modo de leer* sugiere la construcción de una ruta interpretativa basada en elementos teóricos, en contraposición a la elección de una metodología prefabricada. Hace referencia a “la dimensión histórica y sociocultural de la lectura y en las reflexiones teórico-literarias que los sujetos realizan a la hora de fijar sentidos en los textos literarios” (Cuesta, 2003, p. 1, citada por Picallo, 2016, p. 5). Para definir un modo de leer, es necesario responder dos preguntas. La primera se refiere a qué se lee y se divide en dos aspectos: qué contiene un texto desde el punto de vista material, por un lado; y, por otro, “qué sentido se lee en lo que se lee” (Bombini, 2009, citado en Picallo, 2016, p. 4). La segunda, estrechamente relacionada con la primera, se pregunta por la posición que ocupa la persona que lee, tanto en el plano real como en el imaginario. A continuación, presentamos un recorrido por los puntos que configuran nuestra ruta interpretativa, en los cuales se expone una ubicación de las coordenadas histórico-sociales para pensar las relaciones entre infancia, escuela y desplazamiento forzado que el corpus literario seleccionado y analizado permite inferir, así como una postura epistemológica con respecto a la literatura.

Comencemos, entonces, con las acotaciones contextuales en torno al desplazamiento forzado. En el primer volumen de una serie de cuatro informes elaborados en el año 2015 por el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) dedicados al fenómeno del desplazamiento forzado se indica que:

En el contexto de la violencia contemporánea en Colombia, más de seis millones de personas se han visto forzadas a desplazarse dentro y fuera del territorio nacional, abandonando sus hogares, sus tierras y territorios, sus bienes, sus costumbres, sus comunidades y sus formas de vida. (CNMH, 2015, p. 25)

La escandalosa cifra de víctimas directas ubica a Colombia como uno de los países con el más alto índice de desplazamiento forzado en el mundo. Además, destaca la característica de transversalidad de la afectación que este fenómeno produjo en la sociedad colombiana. Estos dos elementos llevaron a los investigadores del CNMH a titular la serie *Una*

nación desplazada. Queremos subrayar que la caracterización citada abarca el desarraigo del territorio de origen ocasionado por la fuerza, la intimidación y la intervención violenta de actores armados; también destacamos que el desplazamiento se produce tanto hacia adentro como hacia afuera del país. Aunque más recientemente la Comisión de la Verdad,<sup>1</sup> enfatizó la diferenciación del segundo tipo como exilio (2022e, pp. 403-404), en términos metodológicos nos valemos en este texto de la acepción amplia ofrecida por el CNMH, pues, para efectos de los análisis que proponemos aquí, la expulsión del lugar de origen y el proceso de adaptación al lugar de acogida —que no importa dónde sea, siempre será un lugar ajeno para las personas víctimas de desplazamiento—, son los elementos que conectan estas experiencias. Reconocemos, por supuesto, las condiciones diferenciales del desplazamiento interno y el exilio, pero en este caso, nos interesa lo transversal en ellos.

En el tomo dedicado a las *Violaciones de los derechos humanos, infracciones al derecho internacional humanitario y responsabilidades colectivas*, la Comisión de la Verdad toma como referencia la cifra de 7 752 964 personas desplazadas entre 1985 y 2019, el 39,3 % de ellas eran niños, niñas y adolescentes (2022f, p. 108). La Comisión concluyó, basándose en la recopilación de testimonios de las víctimas y el análisis de datos proporcionados por distintas organizaciones, que el desplazamiento forzado afectó principalmente a campesinos y comunidades indígenas y afrodescendientes provenientes de poblaciones rurales; también indicó que las mujeres, los niños, las niñas y los adolescentes sufrieron un mayor perjuicio (2022e, p. 410). El destierro es, por sí mismo, una interrupción violenta de la vida cotidiana y de los anclajes en los que se sustenta; en consecuencia, conlleva afectaciones en distintos aspectos, que la Comisión caracteriza de la siguiente manera:

Estos cambios abruptos en la vida de las personas, familias y comunidades que tuvieron que desplazarse han impactado diversos órdenes y pasan por la transformación o desestructuración de la familia, los vínculos, las pautas de crianza, los arreglos de género [y de los roles filiales, se puede añadir], los proyectos de vida, las costumbres y tradiciones, la autonomía y la toma de decisiones, y también han afectado las relaciones transgeneracionales, la economía y los bienes materiales. (2022e, p. 408)

1 La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición se creó como resultado del acuerdo de paz firmado en el 2016 por el Gobierno de Colombia y la guerrilla de las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia). La Comisión “es un mecanismo de carácter temporal y extrajudicial del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición-SIVJRNR”. Funcionó como una entidad de Estado y su misión fue la de “busca[r] el esclarecimiento de los patrones y causas explicativas del conflicto armado interno que satisfaga el derecho de las víctimas y de la sociedad a la verdad, promueva el reconocimiento de lo sucedido, la convivencia en los territorios y contribuya a sentar las bases para la no repetición, mediante un proceso de participación amplio y plural para la construcción de una paz estable y duradera”. Se organizó en el 2017 a partir del Acto Legislativo 01 y el Decreto 588; en el 2022, la Comisión de la Verdad entregó y socializó el informe final (Comisión de la Verdad, 2022c).

En sus tres años de mandato, la Comisión de la Verdad, con el apoyo del Programa Nacional de Educación para la Paz (Educapaz), pudo documentar 881 casos de afectación a instituciones escolares y sus comunidades educativas en el marco del conflicto armado ocurridos entre 1986 y 2021 (2022f, p. 143). En varios de estos casos, los eventos ocurridos en las escuelas y sus inmediateces condujeron a la desescolarización y al desplazamiento forzado de niños, niñas y adolescentes y sus familias. Algunas escuelas mantuvieron sus clases activas a pesar de la presencia y las presiones de los actores armados, como forma de resistencia, y fueron, muchas de ellas, lugar de refugio para sus estudiantes, literal y figuradamente (Comisión de la Verdad, 2022g, 2022d, 2022b). Pero otras no pudieron hacerlo: unas se fueron desocupando poco a poco por cuenta del reclutamiento infantil o del asesinato de integrantes de su comunidad (directivos, profesores, estudiantes o padres de familia), mientras que otras fueron abandonadas por el miedo y la memoria de terror que quedó en las comunidades después de que fueran convertidas en escenarios de masacres o desalojadas por los actores violentos para transformarlas en sus trincheras y centros de operaciones (2022c). Estas situaciones han sido documentadas mediante registro fotográfico en la exposición *Silencios* del artista Juan Manuel Echevarría.

Los hilos de la victimización de niños, niñas y adolescentes en el marco del conflicto armado, de la afectación a las comunidades educativas y del desplazamiento forzado se entrelazan de múltiples maneras. No ha sido fácil, sin embargo, el posicionamiento en la esfera pública de estas experiencias para su reconocimiento, su comprensión y su elaboración. Cuestiones que redunden, a su vez, en medidas efectivas de reparación y no repetición. O, dicho de otro modo, que produzcan en una relevancia social que supere los usos instrumentales de la infancia o su revictimización y que muestre la complejidad de la experiencia infantil. Esto implicaría reconocer las particularidades de sus afectaciones, superando, al mismo tiempo, la figura de la víctima<sup>2</sup> para dar cuenta de la apertura de un tiempo diferente al del drama que irrumpió en la vida, un tiempo en el que el sujeto halla la posibilidad de un nuevo comienzo.

Ha sido el arte, tal vez, el que más nos ha aproximado a este propósito. Especialmente el cine, la fotografía y la literatura.<sup>3</sup> Por eso —continuando con la respuesta a la pregunta por qué se lee—, el artículo pretende dar cuenta de los modos de configuración de la escuela y el vínculo

2 Una mayor profundización en este asunto puede encontrarse en Hartog (2012) y Herrera y Pertuz (2016).

3 Para una aproximación detallada al panorama de la cinematografía colombiana que retrata la infancia en el marco del conflicto armado se sugiere consultar Bácares (2018), Palacios y Jiménez (2020) y Téllez-Gómez y Cárdenas-Obrigón (2021). En relación con la literatura, algunos balances y análisis se encuentran en los trabajos de García (2021), Herrera y Pertuz (2020), Pertuz (2017). Algunos de los trabajos más reconocidos en el ámbito de la fotografía son los de Abad Colorado (2020) y Echavarría (2016).

intergeneracional que se vehiculizan en la literatura con perspectiva infantil producida en Colombia a propósito de la matriz histórica del conflicto armado y la violencia política; en especial, a la luz del rastreo del fenómeno del desplazamiento forzado.

Para ello, analizamos obras como *La luna en los almendros* (2012), de Gerardo Meneses Claros; *El mordisco de la media noche* (2010), de Francisco Leal Quevedo; *Eloísa y los bichos* (2009), de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng; *En el brazo del río* (2018), de Marbel Sandoval; y *El árbol triste* (2009), de Triunfo Arciniegas y Diego Álvarez. Las obras mencionadas no pueden ampararse bajo un solo género, ni siquiera bajo la denominación general de literatura infantil. Entre los elementos comunes que nos permiten configurarlas como un corpus de análisis encontramos la perspectiva infantil que los autores privilegian para dar cuenta de la experiencia de los niños y las niñas.

Cuando hablamos de perspectiva infantil nos referimos a un amplio conjunto de narrativas que, más allá del público al que se dirigen, restituyen —en el lugar de la narración, de la mirada hacia el mundo y hacia los otros, y del protagonismo del relato— el punto de vista de niños y niñas. Esta perspectiva es, al mismo tiempo, un modo particular de habitar el mundo transversalizado por la novedad que le es propia a las generaciones más jóvenes, el descubrimiento, el ingreso a la cultura y un momento singularmente intenso en la búsqueda y la construcción de mediaciones simbólicas del lenguaje que permitan nombrar la experiencia y darle sentido.

Estas narrativas, cernidas en el tamiz estético-artístico, irrumpen en la esfera pública para poner de manifiesto los modos particulares en que el conflicto armado impacta a niños, niñas y adolescentes cuyas afectaciones y formas de participación, en otros tipos de discursos, o bien son omitidas —verbigracia, los acuerdos de paz negociados entre el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en el año 2016— (Cárdenas *et al.*, 2018), o bien no trascienden los usos mediáticos con fines políticos (Quintero, 2017). Tal vez una excepción sea justamente el informe de la Comisión de la Verdad que dedica un tomo específico a este asunto y que, además, procura de manera transversal, en los demás tomos, un análisis orientado por el enfoque diferencial. Durante su funcionamiento, esta entidad se valió también de lenguajes estético-artísticos para la elaboración de las piezas que configuran su legado para la sociedad colombiana y ha elevado un llamado constante para que sean este tipo de lenguajes los que nos permitan simbolizar lo ocurrido para comprenderlo y elaborarlo tanto a nivel individual como social.

El rastreo de los entrecruzamientos entre infancia, vínculo intergeneracional, escuela y desplazamiento estuvo mediado por las siguientes cuestiones: ¿qué nos dicen estas obras acerca de la forma en que la infancia

ha vivido el desplazamiento en el país? Si reconocemos que la infancia se configura en relación con otros, adultos y coetáneos, ¿qué elementos nos ofrecen las obras para comprender los modos en que el vínculo intergeneracional se ve afectado en estas situaciones, pero también qué le brinda (o no) este vínculo a los niños para comprender las situaciones que irrumpen en su cotidianidad y la desestructuran?; ¿qué transfiguraciones de la escuela a causa de las dinámicas del conflicto armado nos muestran las obras?

En este marco, se propone una comprensión de las obras literarias como artefactos culturales que, al mismo tiempo que dan cuenta de construcciones históricas y sociales respecto de los niños, la infancia y la escuela, constituyen un espacio de producción de realidad en el entrelazamiento del lenguaje y lo político, el escenario donde se disputan los sentidos de lo social. Los artefactos culturales son materialidad —los libros, en este caso—, pero no se reducen a ella; la materialidad les sirve de soporte para escenificar redes de significación de la cultura y, al ponerlas en obra, las convierte en objetos susceptibles de lectura, análisis e interpretación (Isava, 2009). Son producto de una época, de una sociedad, de una historia, dan cuenta de las herencias culturales; para comprenderlos es necesario “considerar cuidadosamente cómo adquirieron su existencia histórica, de qué maneras han cambiado sus significados en el tiempo, y por qué hoy imponen una legitimidad emocional tan profunda” (p. 450).

Según Martos y Martos García (2014), la literatura tiene un carácter intangible que guarda estrecha relación con la memoria y el patrimonio. Así, la literatura se configura como una de las puertas de entrada al entramado cultural propio de una sociedad; los textos literarios se convierten en testigos de los acontecimientos de una época, en soporte de herencias culturales, ideológicas y políticas, pero también en posibilidad de fugas, de entramados ficcionales que crean otros mundos para interpelar el que se habita y a quienes lo habitan. Como productos de una forma de ver el mundo y la sociedad, estas elaboraciones artísticas son depositarias de la memoria individual y colectiva; en algunos de ellos, de manera intencional, se acude a la memoria histórica para recrearla, contradecirla, cuestionarla, para hacer de ella un objeto factible de ser ficcionalizado. Se encuentra en este carácter ficcional un aspecto subversivo que interroga la realidad, que saca a luz, denuncia o expone acontecimientos mediante representación estética del pasado. En palabras de Cánovas (2013), la literatura con perspectiva infantil constituye una

nueva génesis, donde se ensayan mundos alternativos, es decir, donde se intenta destruir el nuestro. Volverse niños desde el artificio de la literatura, simular sus voces y sus miradas laterales, para denunciar la maldad del mundo, para hacer un ajuste de cuentas con la tiranía de los mayores y de los macro discursos de la familia, los gobiernos, los mercados. (p. 23)

Por la confluencia de estos elementos, las obras se analizan bajo la consideración de criterios estéticos e históricos. Así, al tiempo que se atiende a cuestiones concernientes al ámbito literario intratextual como la estructura del relato, la elaboración de la trama, la construcción del personaje niño, la configuración del narrador(es), también se repara en elementos de lo social que se constituyen en hitos que posibilitan comprender las configuraciones de la infancia y la escuela, apoyados en fuentes secundarias que permiten una aproximación a las características de los contextos de producción y de circulación de las obras, así como su posicionamiento en el magma de la memoria pública acerca del pasado reciente del país.

Con los elementos expuestos hasta aquí, hemos intentado responder a la pregunta acerca de qué se lee, tanto en su acepción material, como en la referente a los sentidos. La pregunta por *desde dónde se lee* puede contestarse de forma más breve. Leemos desde el ámbito de la educación, pero nos resistimos a la instrumentalización de la literatura y al ímpetu didactizante. Nos interesan, más bien, los mecanismos por los cuales transcurre la transmisión cultural de pasados vergonzantes, especialmente los relatos que se esfuerzan por simbolizar la experiencia por la vía de los lenguajes estético-artísticos, así como la mirada a la infancia como construcción histórica y social alimentada de imaginarios y expectativas. También nos interesan las experiencias de infancia de sujetos niños en situaciones de excepción. En el entrelazamiento de estas preguntas, el tejido de los análisis se alimenta de aportes de los campos de estudios sobre la infancia, la memoria y la literatura.

## Transfiguraciones del cronotopo escolar

Leer desde el ámbito de la educación, y específicamente, desde la escuela como una de sus instituciones, convoca la pregunta por aquello que le da sentido en su propósito formativo. En su defensa de la escuela, Masschelein y Simons (2014) recuerdan los elementos que se encuentran en lo profundo de la razón de ser del proyecto escolar e intentan disipar los ruidos que las contingencias le superponen para esclarecer, luego, “lo que la escuela es y lo que hace”. Estos elementos ponen de presente la índole transgresora por la cual esta institución ha sido objeto de formas de censura, de intentos de sometimiento y de domesticación. Como soporte de sus planteamientos, los autores retornan a los fundamentos de la escuela griega para, con base en ellos y en un contrapunteo con la condena que desde diversos sectores se ha pronunciado en torno a la escuela, dejar en claro

que la escuela ofrece “tiempo libre”, que transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y, por lo tanto, que tiene el *potencial*

para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible). (p. 3)

Así, entre otras cuestiones, lo escolar se definiría como “una cuestión de suspensión (o liberar, separar, desatar, colocar entre paréntesis)” (p. 13) que tendría que ver con la oportunidad que abre al niño para que se distancie –en términos materiales y simbólicos– de su pasado y de su contexto familiar y social más amplio y, más allá de la carga de los determinismos sociales, pueda encontrarse en una posición de igualdad con otros: la del estudiante (p. 13). En esta lógica, también el maestro y la materia de estudio se liberarían de las demandas utilitaristas que impone el modelo social contemporáneo y, de este modo, lo escolar devendría en un tiempo y un espacio intermedios, a la manera de un entreacto, cronotopo de lo posible.

Lo escolar tendría que ver, además, con “una cuestión de profanación (o hacer algo disponible, convertirlo en un bien público o común)” (Masschelein y Simons, 2014, p. 17); disponibilidad hacia la introducción de la novedad que habilita a las generaciones más jóvenes para nuevos comienzos y para la reapropiación de los sentidos sociales. Asimismo, lo escolar es “una cuestión de atención y de mundo (o abrir, crear interés, traer a la vida, formar)” (p. 20), por cuanto

la escuela es el tiempo y el lugar en el que nos preocupamos e interesamos especialmente en las cosas o, en otras palabras, la escuela focaliza y dirige nuestra atención hacia algo. La escuela (con su profesor, su disciplina escolar y su arquitectura) infunde en la nueva generación la atención hacia el mundo: las cosas empiezan a hablar(nos). (p. 23)

Vale la pena recordar que el concepto cronotopo “expresa la inseparabilidad del tiempo y del espacio” (Bajtín, 1989, pp. 84-85). Nos interesa, con la acepción a la escuela como cronotopo, enfatizar en la conjunción de las variables tiempo y espacio en su materialidad y en las ideas que la constituyen como proyecto. El concepto opera en el análisis en un nivel extraliterario, en el que se ubican los planteamientos de Masschelein y Simons; estos actúan como horizonte y como referente de contraste para pensar la escuela y permiten mantener la pregunta por su esencia en contextos en los que su lugar en la sociedad es altamente cuestionado, asediado e intervenido por distintas instancias. También opera en el nivel literario, pues ubicarla como cronotopo nos permite rastrear en las obras los modos como en ella ocurren los nudos de la narración y cómo estos devienen en transfiguraciones de tiempo-espacio indivisible.

No podemos pasar por alto que, tal vez por el margen que la escuela abre para hacer del mundo otra cosa, la realidad política, social y económica se ha colado o ha irrumpido en ella de múltiples maneras. Algunas de las incursiones que la realidad política y social ha hecho en la escuela han sido exploradas en obras de literatura colombiana con perspectiva infantil, en particular lo concerniente al conflicto armado y la violencia política. Estas irrupciones, caracterizadas por la violencia directa y un fuerte componente de violencia simbólica, intentan, por todos los medios, reprimir el espíritu transgresor del proyecto escolar, castigar el potencial que le es propio, someter sus propósitos e incluso extinguir las escuelas en las poblaciones. No obstante, también vale la pena señalar que lo fundamental del proyecto escolar, que no es otra cosa que la formación, encuentra las maneras de sobrevivir, pero de ello se hablará más adelante.

De acuerdo con Torres (2019), “el conflicto armado ha permeado la escuela en muchas regiones del país, al punto de estructurar sus cotidianidades” (p. 21). En la misma vía se manifiesta Romero (2011) cuando analiza la deserción escolar y las afectaciones que han tenido los maestros que trabajan en escuelas de las regiones donde los actores armados han incursionado. Según estas autoras, el grado de permeabilidad de la violencia armada ha sido tal que muchas instituciones educativas de los municipios más afectados por la presencia de actores armados reestructuran o desestructuran su dinámica escolar —esto es, los tiempos, los espacios y las relaciones entre los actores— en función de la presencia de la guerra. En el marco del conflicto armado, de manera específica en relación con el fenómeno del desplazamiento forzado, las obras que analizamos dan cuenta de al menos tres transfiguraciones del espacio escolar: la escuela sitiada, la escuela-albergue y la escuela al margen.

## La escuela sitiada

La imagen de la escuela asediada por los actores armados opera tanto por la vía de la violencia directa, es decir, con la recreación de momentos en los cuales esta queda en medio del fuego cruzado (presencia de la violencia directa), como por la vía de la violencia simbólica, pues en la construcción de la trama se establece que las comunidades se encuentran sitiadas y, aunque no haya, en principio, confrontación directa entre ellos, sobre la población civil se cierne el peso de su presencia. Obras como *La luna en los almendros* construyen estos dos escenarios.

Este libro de Meneses relata el desplazamiento de una familia desde su hogar en el campo, cerca del caserío de El Cedro, hacia el pueblo de Las Caracolas. La historia se desenvuelve a la luz de los ojos de un niño de 11 años que narra en primera persona las observaciones, las preguntas y los sentires en torno a lo que ocurre en su contexto y que les empieza a

ocurrir de forma más directa a él y a su familia. En este relato, la escuela es un lugar central para el desarrollo de la trama y para la construcción de los personajes, pues se sitúa como espacio de referencia para observar, no solo lo que empieza a suceder a partir de la presencia de los grupos armados, sino también fijarse con atención en una niña que carga su fusil y que solo él parece notar. Este mirar atento le permite darse cuenta de que la niña no está con su mamá, como él lo está y que no asiste a la escuela, como él lo hace. Veamos algunos elementos que la obra desarrolla para mostrarnos la escuela sitiada:

No habíamos empezado del todo la clase cuando, bajando por la montaña, vimos una fila de hombres armados que venía en dirección de la escuela. La señorita Yinet se puso pálida, cerró la puerta, nos dijo que nos juntáramos y se sentó con nosotros. Esta vez la clase era una sola para todos los grados, pero ninguno lograba ponerle atención, todos mirábamos a través del ventanal la columna que bajaba y que cada vez se acercaba más, mientras la maestra leía la lección de una de las cartillas. [...] Venían en dirección nuestra, pero al pasar al frente de la escuela desviaron hacia la carretera y el grupo se disolvió. Solo eso pudimos ver. La señorita Yinet, ya repuesta del susto, volvió con el cuento de la clausura del viernes. (Meneses, 2012, pp. 64-65)

Desde la escuela de El Cedro, los niños ven pasar a “los Muchachos”.<sup>4</sup> La escuela se convierte así en el punto de vista. Esta es, en el plano de la mirada, la perspectiva desde la cual se observa con atención y, por ello mismo, permite ver con extrañamiento el propio mundo. En este espacio se induce a la pregunta; sin embargo, por cuenta del miedo que en ella habita, la pregunta se frustra, se pronuncia en voz baja, se evade:

Una tarde la profesora Yinet tuvo que salir de urgencia a La Chorrera y no tuvimos clases. Ese fue el día en que vimos llegar a los Muchachos. Así les decía la gente, los Muchachos; venían armados, con uniformes de soldados, llenos de barro y muy cansados. [...] La profesora Yinet preguntó qué habíamos hecho la tarde anterior, cuando ella se fue a La Chorrera. Ligia, la chica de tercero, contó lo de los Muchachos, que habían ido de casa en casa, hablando con la gente, preguntando esto y aquello, requisando patios, averiguando cosas. La maestra se sorprendió. Enseguida le entregó una cartilla y le dijo que repasara la lección siete, que hoy era día de evaluaciones en todos los cursos. Ligia quiso seguir con su relato, pero la señorita Yinet le dijo que así estaba bien, que hiciera lo que le había indicado. Luego siguió con los niños de segundo, y cuando estaba entregando las hojas para un examen, uno de ellos contó que los hombres de ayer habían hablado mucho rato con su papá [...] La señorita Yinet se llevó el dedo índice a

4 En el contexto de la obra, la denominación “los Muchachos” hace referencia a los integrantes de un grupo guerrillero. No se hace explícito en la novela cuál de ellos.

la boca en señal de silencio. Hizo callar al chico y nos pidió no hablar de eso. —Concéntrense en la evaluación —nos dijo, con una sonrisa. (Meneses, 2012, pp. 21-26)

En este contexto es posible enunciar, con Torres (2019), que “el miedo habita en la escuela” (p. 21), asume diferentes formas como el temor a que estudiantes, maestros y familias queden en medio del fuego cruzado, el espanto del reclutamiento de niños y niñas o la zozobra del desplazamiento forzado. El miedo se sitúa, así, como

un regulador de interacciones que lleva a la naturalización de la sospecha en el mejor de los casos [...], y en el peor, a la estigmatización de grupos, individuos y lugares a los que de antemano se les ha asignado un significado de peligrosidad. (p. 21)

Otro pasaje de *La luna en los almendros* se refiere a esta cuestión:

Habrían pasado unas tres horas de viaje cuando el chofer se detuvo. Un grupo de soldados hacía un retén y nos pidió que bajáramos, que les presentáramos los documentos y que abriéramos las maletas y las cajas que traíamos [...]

— ¿De dónde vienen? —interrogó el hombre sin contestarle a papá.

— De arriba, de El Cedro, allá vivimos.

— Casi nada —exclamó el militar—, de El Cedro para arriba es un nido de guerrilleros.

— Mi familia y yo somos gente decente, tenemos una finca, los niños estudian en la escuela, con la profesora Yinet. (Meneses, 2012, p. 57)

En medio de este episodio, la familia de los dos niños queda bajo la sospecha del ejército y este hecho los obliga a desplazarse hacia otra población. La tensión que se hincó sobre El Cedro finalmente se desata en un enfrentamiento armado en el que la escuela queda en medio, cautiva:

La escuela estaba bonita y todos fuimos muy arreglados. Había muchas mamás. [...] La mamá de Raúl, otro niño de primero, había hecho una torta para despedir el año escolar y la repartió, nos dio a cada uno un trozo en una servilleta de papel. Habíamos empezado a comer cuando un ruido ensordecedor retumbó en todo el caserío.

— ¡Es una balacera! —gritó el papá de Antonio—. ¡Todos al piso, péguense a la pared!

Don Luis llegó a la escuela casi dos horas después de los disparos y nos encontró todavía en el piso, asustados, esperando a que alguien

apareciera y nos dijera que ya todo había pasado y que podíamos salir. Pero los disparos no terminaban. Aún se oían desde lo alto de la montaña. Eso nos hacía pegarnos al piso y seguir ahí, sin saber qué hacer. (Meneses, 2012, pp. 67-69)

En este escenario, la escuela sitiada también funge como lugar de protección, tanto en el plano material como en el simbólico, para la población que queda atrapada en el fuego cruzado entre los actores armados.

## La escuela-albergue

Esta figura, tan representativa de la escuela como testigo de las migraciones, hace parte de la trama de la novela *En el brazo del río* de la periodista y escritora Marbel Sandoval Ordóñez. Esta obra, contada a dos voces, la de Sierva María y la de Paulina, se enmarca en las grandes migraciones que se dieron hacia Barrancabermeja como producto de las masacres perpetradas por paramilitares en la década de los ochenta en las zonas de Puerto Berrío y Cimitarra (Departamento de Santander). Desde el inicio de la trama, Sierva María se pregunta por el destino de Paulina, la amiga que conoció cuando ambas iniciaban el bachillerato en el colegio religioso Santa Teresita, en el que esta última fue becada para continuar con sus estudios. Paulina había migrado hacia Barrancabermeja después del asesinato de su papá y había estado fuera de la escuela por un año. Ella y su mamá, luego de un tiempo de haber abandonado su casa, decidieron emprender un viaje hacia Vuelta Acuña, el brazo del río en el que se ubicaba la finca, ante los rumores de la posibilidad del retorno; sin embargo, desde entonces no hubo noticia de Paulina.

La voz de Sierva María se desplaza entre los días que compartió con Paulina y los que transcurrieron después de la noticia de la masacre en el brazo del río; la de Paulina, que parece hablar desde un no-lugar —el más allá, si se quiere—, recorre sus días antes de la muerte de su papá, los días en Barrancabermeja y las horas de su retorno y de la llegada de los violentos. El viaje de Paulina marca una nueva ola migratoria en la región en la que emerge un real que hace que las escuelas públicas del municipio se transfiguren en albergues:

El jueves, el viernes y el fin de semana no paró de llegar gente a Barrancabermeja. Los presidentes de las juntas de acción comunal de las veredas se organizaron y, aunque al principio se trataba de buscar las casas de conocidos y familias, decidieron que no había techo para tanta gente y que lo mejor era alojarse en las escuelas. El secretario de gobierno del municipio y el alcalde se opusieron, pero cuando vieron que eran tantos dieron el orden de abrir las puertas, al fin y al cabo era enero y las clases no empezaban sino hasta febrero. (Sandoval Ordóñez, 2018, p. 107)

Del relato de Sierva María llama la atención un asunto que también es insinuado en otras novelas: la escuela pública y la escuela privada tienen condiciones (materiales y de otros órdenes) distintas y son afectadas de forma diferenciada por el conflicto armado colombiano. La escuela Santa Teresita, privada y religiosa, no tuvo noticia de los desplazados que llenaron los patios de las escuelas públicas de Barrancabermeja: “La noticia se esparció por el río, pensé, así se inició el desplazamiento, y empezaron a llegar los campesinos que se apoderaron de todos los patios de las escuelas, menos del de mi colegio” (Sandoval Ordóñez, 2018, p. 97). Con el inicio de las clases, las escuelas se desocuparon tan rápido como habían sido ocupadas por los miles de campesinos desplazados forzosamente; las familias fueron poblando los barrios marginales con cambuches y viviendas improvisadas, pero la escuela continuó recibiendo —ahora sí como estudiantes— a los niños que se amontonaban en sus aulas a pesar de que no todos los padres les permitieron a sus hijos volver al colegio.

### La escuela al margen (de la suspensión, de la profanación y de la atención)

No queremos cerrar este apartado sin mencionar una forma de transfiguración de la escuela que emana de algunas de las obras analizadas. En esta quizás se sintetizan efectos de las demandas contemporáneas a la escuela que le plantean un modo de ser alejado de algunos de los fundamentos que expusimos líneas atrás de la mano de Masschelein y Simons. Este asunto, en contextos donde el conflicto armado y la violencia política destilan en la cotidianidad de las poblaciones, parece ubicar a la escuela al margen del pensamiento, de la pregunta y de la posibilidad de habilitar espacios para los nuevos comienzos.

En *El árbol triste* de Triunfo Arciniegas, una niña relata en primera persona la llegada de tres pájaros al árbol de su casa. En principio, no sabe nada de ellos y en las enciclopedias no encuentra nada más que su país de origen. Su padre le entrega un cuaderno en el que indica registrar sus observaciones para aprender de los pájaros mismos. La niña los observa con atención, los nombra, identifica sus características y un día los ve partir. Ante la partida sin anuncio, el árbol pierde sus hojas y queda triste. El otoño del árbol y la tristeza propia son una sola cosa en el relato de la niña. Los pájaros regresan más maltrechos y nerviosos. La niña se entera de que en el país de los pájaros hay guerra. Los pájaros parten de nuevo; no hay retorno y la guerra continúa. En el desarrollo de la trama hay una mención a la escuela; sin embargo, esta aparece al margen:

El árbol ya no era el mismo. Sin el temblor de las plumas, sin la tibieza de los cuerpos, había quedado triste. Escribí un poema sobre una mujer que lloraba a la orilla de un río. Sus cabellos caían al agua como

ramas. Leí en poema en la escuela pero nadie entendió que era sobre el árbol de mi casa. (Arciniegas y Álvarez, 2009)

No se trata propiamente de una acusación hacia la escuela como un lugar alejado de la realidad. El “no entender” al que la narradora se refiere parece sugerir la ausencia de la pregunta en torno a la composición, e hilando un poco más fino, podría sugerir, incluso, la ausencia en la escuela de todo aquello que a la niña le implicó el objeto de su interés: la observación, la atención, la paciencia, los tiempos largos para la contemplación... Se trata, con todo, de un indicio de la escuela como un lugar ubicado al margen, perdido en las demandas del tiempo lineal, acelerado, y de los saberes que responden a la lógica utilitaria de la producción y del mercado. En *El árbol triste*, todo lo que permite la suspensión, la profanación y la atención está presente en el relato, pero parece no tener lugar en la escuela.

## Del vínculo intergeneracional: la escuela como cro-notopo de los nuevos comienzos

La escuela como espacio para construir lugares de tramitación y reconfiguración de la existencia aparece con frecuencia en las obras con perspectiva infantil que conforman el corpus de la investigación de la que da cuenta este artículo. En libros como *Eloísa y los Bichos* y *El mordisco de la media noche*, esta institución se erige como un espacio de acogida, de protección, de solidaridad, de establecimiento de una relación con el mundo mediatizada por la vida escolar. Frente al desplazamiento forzado, la escuela aparece como un espacio de fuga, en el que el vínculo intergeneracional se constituye como uno de los soportes que posibilita comprender o sobrellevar los efectos de la violencia que implica el desarraigo. En términos de Masschelein y Simons (2014), la escuela procura la suspensión de lo que se vive por fuera de ella, del peso del orden social, para configurar un tiempo otro, en el que emerge la posibilidad de hacerse a un nuevo lugar. Esto no se traduce en una suerte de abstracción de la vida, ni una eliminación de las circunstancias ni de las condiciones materiales de la existencia. Se traduce, por el contrario, en una interrupción del tiempo y el espacio cotidiano para *ver-se* desde otra perspectiva.

Pero reparemos un poco más en el concepto de *vínculo intergeneracional*, indisociable de los procesos de transmisión cultural. Según Teresa Colomer, “desde que nacemos, vivimos inmersos en el uso artístico de la palabra” (2005, p. 203). Así, a través de la tradición oral, del folclor y de la literatura, poco a poco vamos entrando en el mundo de la significación, para, en medio de un baño de lenguaje, llenar de sentido nuestro proceso de humanización. Con la mediación de los relatos inscritos en una cosmogonía, transmitidos en principio por vía oral se configura, entonces,

un universo simbólico que permite a los niños entrar en contacto con una manera poética de aproximarse al mundo desde los primeros años de vida, lo que supone la recepción de un legado que no es otro que el de la herencia cultural y social de la humanidad. En estas redes simbólicas y en la apropiación de todo cuanto circula en el imaginario social y cultural se hace posible el gesto de hospitalidad con el que las generaciones establecidas reciben a las más jóvenes y, con ello, les acogen en la colectividad humana; con este gesto las crías de nuestra especie devienen humanas y, por esa misma condición, se inscriben en un proceso de humanización.

En la red de palabras que nos acogen y con la que acogemos a los más pequeños de nuestra especie se pone en juego la transmisión cultural y con ella las posibilidades de la vida misma, la propia y la del colectivo humano:

El sentido de la trasmisión cultural es ayudar a cada uno a no tener miedo de precipitarse en un abismo, al final de la tierra [...]. A actuar de tal modo que el mundo este de pie más allá de la fragilidad de nuestra condición, de las múltiples locuras a las que nos vemos confrontados día tras día en los medios, en la escuela, en el trabajo, en nuestra familia o en nuestros pensamientos. A forjar un arte de vivir. (Petit, 2016, p. 38)

Lo descrito hasta aquí compromete la pregunta por la forma como se transmite ese legado estético y cultural, lo que conduce necesariamente a las relaciones intergeneracionales, a las apuestas que las generaciones mayores hacen para insertar a las nuevas en el mundo de la vida.

En las obras literarias analizadas, padres, maestros, hermanos mayores y coetáneos crean una red simbólica que acoge, contiene y protege de la violencia que las habita. Cada trama remite a universos creados a partir de la realidad: la complejidad de las relaciones interpersonales, los conflictos sociales, las relaciones de poder, las diversas formas de injusticia e inequidad, y los efectos de la violencia empiezan a ganar lugar en la narrativa destinada a niños y jóvenes. De esta manera, la literatura se erige como un andamio que permite a los lectores de las generaciones más nuevas acercarse a la comprensión de la sociedad a la que pertenecen, a las contradicciones que la constituyen, a los valores que regulan sus relaciones y, por supuesto, a las transgresiones que se producen en su devenir.

Con el paso de la realidad por el tamiz de la ficción, los autores actualizan la transmisión cultural. La obra literaria, al fungir como reservorio de la memoria colectiva, de la historia de los pueblos y de la herencia simbólica de una cultura determinada, se configura como una forma de *entrega* del mundo a las generaciones nuevas (Petit, 2016). Se transmite un legado estético y cultural que implica las relaciones intergeneracionales. Los autores, en representación de los establecidos, transfieren su postura ética, política y axiológica frente al tema y la trama de sus obras. Los

nuevos reciben sus versiones del mundo, interpelan el legado de palabras, se posicionan ante él en relación con el llamado que les plantea su propia época y la manera como esta los interpela. Y así, en el entramado del tiempo, se gestan encuentros y desencuentros entre los jóvenes y los adultos que se concretan en los diversos modos del contrato generacional.

La inscripción en la serie de las generaciones no es unidireccional. Los establecidos proveen a los nuevos un marco simbólico que se remite al pasado, permite la comprensión del presente y a la vez inventa el futuro. La herencia de palabras se configura como herramienta para construir un lugar en el mundo, para asumir una posición de sujeto frente a las intencionalidades de los adultos, para comprender y re-crear nuestra condición de humanidad. El lenguaje poético del mundo con el cual acogemos a los recién llegados involucra también facultarles para reelaborar los significados y hacer del mundo otra cosa; dicho de otro modo: habilitarles para que con ellos sea posible instaurar la novedad en el mundo. Así suena, en palabras de Petit (2016), la acogida en el lenguaje que ofrecemos los adultos: “Te presento a aquellos que te han precedido y el mundo del que vienes, pero te presento también otros universos para que tengas libertad, para que no estés demasiado sometida a tus ancestros” (p. 25).

En suma, si la literatura se asume como un lugar de construcción del imaginario colectivo y de actualización del contrato intergeneracional, cobra importancia analizar la forma como los adultos, para este caso, los escritores, transmiten sus ideas acerca de lo que sucede con la infancia y la escuela en el contexto del fenómeno del desplazamiento. Entra en juego la pregunta acerca de lo que el adulto autor dispone en su obra para el niño lector: lo explícito y lo implícito, lo dicho y lo no dicho que deja abiertos los espacios para la imaginación y la interpretación. Su teoría interna del mundo es la base sobre la que se cimienta su entramado ficcional, así como su comprensión axiológica y ética de las relaciones sociales, lo que implica una posición política frente a la sociedad y la existencia. En este orden, el personaje niño en la obra literaria y la escuela como escenario ficcionalizado son expresión del pensamiento del autor, de las concepciones que atraviesan su producción y de lo que quiere crear a partir de su escritura. Aquí cabe la disrupción, la subversión de lo establecido, la reafirmación del establecimiento o la problematización de los significados sociales atribuidos a la infancia y la escuela.

## La escuela como escenario para hacerse de nuevo a un lugar

En obras como *Eloísa y los bichos* de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng, se encuentran representaciones que aluden al desplazamiento y las migraciones. Los autores deciden situar en clave simbólica acontecimientos que han sucedido en diferentes rincones de Colombia —que bien podrían ser de

cualquier otro país—. Hechos no del todo conocidos se ponen a distancia para ser leídos e interpretados, mediante el tratamiento estético y literario que se hace de ellos. En esta historia, una niña llega con su padre a la ciudad, a un entorno nuevo, extraño y desconocido para ellos. Los indicios que se enuncian a través de la ilustración dan cuenta de lo que se dejó atrás, de lo que se perdió y de una madre que ya no está. La llegada a la escuela hace sentir a Eloísa como un bicho raro. Las exigencias escolares la desbordan y la soledad la acompaña en el recreo. Los autores muestran las consecuencias del desarraigo y de abrirse paso en un contexto que, en principio, resulta hostil. La interdependencia entre las ilustraciones y los textos escritos revela la complejidad de la situación, a la vez que se construyen salidas esperanzadoras que posibilitan la consolidación de un nuevo comienzo.

El sostén intergeneracional se revela en la historia a través de la presencia del padre, quien, a pesar de la nostalgia y el peso de la ausencia, encarna la seguridad, la contención afectiva, la compañía y la protección. Padre e hija se hacen a un lugar en la escena simbólica de la migración.

La escuela también se configura como un espacio en el que se puede reconstruir el sentido de vivir. Si bien al comienzo del relato esta se vivió como un sitio adverso, poco a poco se convirtió en un lugar para el encuentro, el juego, los amigos y la vida, al punto que, en el cierre de la obra, Eloísa, ya adulta, aparece como maestra en la escuela que la vio crecer. El texto final del libro lo enuncia claramente: “Es verdad que no nací aquí... pero en este lugar aprendí a vivir” (Buitrago y Yockteng, 2009, p. 37).

Es evidente lo que representó la escuela para Eloísa. Siguiendo a Masschelein y Simons (2014, p. 17), este escenario se constituyó para Eloísa en un paréntesis que le permitió abstraerse de lo apabullante de su nueva realidad y la habilitó para ingresar en un mundo nuevo, uno en el que encontró la liberación de las huellas del pasado y, en el presente de la escuela —ese espacio intermedio— construyó un espacio y un tiempo para las posibilidades y la vida. El recurso de los autores ubica la esperanza en el espacio escolar y la opción de un nuevo comienzo, que cierra, de manera poética, con la misma Eloísa ocupando el lugar de maestra.

En términos de la transmisión cultural y del contrato intergeneracional, *Eloísa y los bichos* es una obra que contribuye a la construcción de memoria colectiva, que lega a los pequeños lectores el tratamiento estético de un fenómeno social que deja huellas indelebles en la historia de los pueblos. Bajo el tamiz de la producción artística, este libro álbum significa para las nuevas generaciones la posibilidad de instaurar preguntas sobre el acontecer histórico que deviene en migración o desplazamiento forzado. La universalidad de la obra permite que, en diferentes latitudes del planeta, los lectores encuentren en ella un espejo simbólico que sirve como referente para interpelar las acciones humanas que conducen a

tales acontecimientos. La salida esperanzadora del texto, el hacerse a un nuevo lugar para continuar la vida, proporciona una herramienta que, en el terreno de lo imaginario, configura una perspectiva de futuro que bien puede instaurarse en el anhelo de la libertad, en la tramitación del miedo, de la oscuridad, de las sombras. Según Petit, este tipo de textos literarios hacen una entrega del pasado para que los nuevos “escriban su propia historia entre las líneas leídas” (2016, p. 25).

## La escuela como opción de vida

En la obra *El mordisco de la media noche* de Francisco Leal Quevedo, el desplazamiento se presenta con contundencia. La obra transcurre en La Guajira, en una ranchería wayuu. Mile, su protagonista, es una niña que vive en medio de la algarabía familiar propia de las filiaciones parentales extensas de su comunidad. Sus días transcurren entre las tareas cotidianas, el largo viaje en bicicleta a la escuela por el desierto guajiro y el asombro que le produce el encuentro con el conocimiento al que llega de la mano de la profesora Luzmila. Mile crece disfrutando de los encantos y misterios naturales de su región, hasta que, debido a una circunstancia imprevista, se convierte en testigo de una situación ilícita que la pone en la mira de la violencia armada. En consecuencia, ella y su familia son víctimas de un atentado y tienen que huir y comenzar un peregrinaje que los conduce a una lejana, fría e inhóspita ciudad.

El autor conduce a los lectores por una trama en la que se mantiene un encantamiento y una tensión constantes. Encantamiento porque no escatima en recursos descriptivos y narrativos para que los lectores paseen por el desierto de La Guajira, a la vez que descubren las prácticas culturales, sociales y ancestrales de la comunidad wayuu. Tensión, en razón a que la obra comienza con el atentado perpetrado hacia la familia de Mile y la descripción del desplazamiento que este produce; huir de un día para otro, viajar con lo mínimo, dejar lo más amado, renunciar a lo construido para aventurarse en un camino que solo conduce a la incertidumbre y la pregunta por la supervivencia.

En este marco, dos escenarios escolares aparecen en la novela. La escuela rural a la que asiste Mile a unos kilómetros de su ranchería y la escuela a la que la inscriben al llegar a la ciudad. En la primera, los tiempos escolares se acomodaban a los ritmos de la región: llegar tarde no era raro en el desierto; distraerse viendo el mar era algo, incluso, deseable; escuchar la música del viento alegraba los momentos de descanso; y compartir el almuerzo contemplando la bahía significaba para los niños un espacio de encuentro. De acuerdo con Masschelein y Simons (2014), esta es la representación de una escuela liberada de los imperativos de la productividad, una escuela que abre el espacio para un tiempo libre, es decir, no atado a las demandas utilitarias.

Pero ello no quiere decir que la relación con el conocimiento no tuviera lugar:

Estaba allá lejos, distraída, viajando en sus sueños, mientras la profesora Luzmila hablaba de las mareas y la luna. A medias se enteró de las crecientes y menguantes y de que esa noche habría luna llena. También entendió que pronto verían un eclipse total de luna, le interesaban los astros, pero de las maravillas de su cielo guajiro lo que más le encantaban eran las estrellas fugaces. (Leal, 2010, p. 30)

La maestra abre el mundo para los niños. Esto significa que no solo les posibilita conocerlo, sino que también

alude al modo en que el mundo cerrado —es decir, la forma determinada en la que el mundo ha de ser comprendido y utilizado, o el modo en que realmente se utiliza— se abre. Y cuando el mundo mismo queda abierto y libre es cuando puede ser compartido y compartible, cuando puede convertirse en algo interesante o potencialmente interesante: en materia de estudio y de práctica. (Masschelein y Simons, 2014, p. 23)

De otra parte, en la lógica del vínculo intergeneracional, la profesora Luzmila representa la preocupación por el bienestar de los niños que quedan en medio de las situaciones derivadas del conflicto armado. Al darse cuenta del entrampamiento en que se ve envuelta Mile, la maestra se encarga de aclarar los hechos con la niña, de comunicar la situación en casa hablando con sus padres y, además, al mandarle las tareas a la casa, ideó una táctica para que la vida de Mile no estuviera en riesgo.

Otra es la situación que vive la niña en la escuela que la recibe en la ciudad. Llega a una institución en la que no se habla su lengua, los niños se burlan de su pelo rebelde y de su manera de vestir, extraña a sus amigos y compañeros guajiros. A pesar de lo anterior, el autor vuelve a crear un personaje que acoge y contiene: la maestra Violeta. Ella conduce a la niña en el aprendizaje del castellano y la acompaña en la emergencia de su voz. La profesora crea un espacio de dignidad para la diferencia que Mile representa y visibiliza el carácter intercultural de los niños que conforman su aula de clase:

Mile había dibujado el paisaje que más amaba. Era tan idéntico a la realidad que le causaba tristeza mirarlo. Le hubiera gustado meterse dentro del dibujo y volver a sentir el sol, el viento, el desierto seco y acostarse otra vez en la playa donde abundan los lagartos.

Violeta, entonces, les propuso una nueva tarea.

—El dibujo de Mile me ha dado una idea —y se dirigió hacia el mapa—. Todos ustedes tienen padres o vienen de diversas regiones de

Colombia de donde han salido desplazados o han tenido que emigrar por alguna razón. Ahora van a dibujar un animal que conozcan bien de esa región, luego deberán contar por qué les ha gustado. (Leal-Quevedo, 2010, p. 79)

El resultado de la idea de la profesora fue la entusiasta exposición de los niños sobre los recuerdos de las regiones abandonadas: sapos, loros, pájaros, mariposas, tortugas y el lagarto de Mile saltaron a la escena en una tarde escolar en la que los pequeños abrieron su mundo para compartirlo con otros.

El lugar que Francisco Leal le atribuye a la escuela y al maestro en su libro remite a la idea de la escuela como una opción de y para la vida. Tanto en la escuela rural como en la urbana, Mile encuentra razones para interesarse por algo; la educación escolar aquí tiene que ver con la apertura al mundo, que no es otra cosa que encontrarse con aquello del exterior que se convierte en acicate del pensamiento, en una dinámica que involucra a los otros en la construcción de caminos posibles para la existencia.

Por otro lado, además de las maestras de Mile en la ranchería y en la ciudad, Francisco Leal crea un personaje que simboliza el vínculo intergeneracional: la vieja Chayo, la abuela de Mile, que a sus setenta años se ve obligada a dejar sus raíces para emigrar a la ciudad, a la tierra de los *alijunas*<sup>5</sup>. La abuela representa la tradición ancestral de su pueblo, sus creencias y sus relatos; en ella se encarnan rituales, costumbres y prácticas de socialización. Por ello, la afectación del desplazamiento se instala en su cuerpo y en su corazón.

Una mañana Chayo parecía enferma, no quería levantarse del chinchorro.

—Dejémosla tranquila, tiene el mordisco de la media noche —le dijo Sara a Leoncio.

—¿Qué es el mordisco de la medianoche? —preguntó Mile intrigada.

—Hija —dijo Sara tomándola de la cabeza— es un nombre especial para la tristeza más honda, la de abandonarlo todo: la tierra, los parientes, los amigos, los muertos. Es como si la medianoche se fuera metiendo dentro y una fuera viendo cómo toda su vida se vuelve oscura.

Mile se quedó pensando. Eso era también lo que a ella le pasaba: la había alcanzado el mordisco de la oscuridad. Seguramente le había arrancado un pedazo grande de su alma, pues estaba segura de que algo le faltaba desde hacía algún tiempo. Sentía su pecho hueco. (Leal-Quevedo, 2010, p. 20)

5 *Alijuna*: forma de nombrar, en wayuunaitri, a las personas no indígenas.

El autor le procura al lector un viaje hacia el corazón del pueblo wayuu, al centro mismo de su cosmogonía y de su forma de concebir la existencia en el mundo. Por ello, la figura del mordisco de la medianoche es expresión de lo que causa el desplazamiento, es símbolo del dolor de la añoranza del nicho vital y cultural. Con el sentir de Chayo y el relato que su madre le entrega, Mile puede dar nombre a su propia experiencia y esto la acerca un paso más a su comprensión. Así, Leal brinda a las nuevas generaciones una parte vergonzante de la historia reciente colombiana que se relaciona con las diferentes formas de violencia política y conflicto armado que se vive en el país, y lo hace desde el punto de vista de una niña que no es solo espectadora de su realidad, sino que la padece y necesita darle sentido para encontrar sus propios puntos de fuga.

Las salidas simbólicas también delimitan caminos de posibilidad en esta obra. Se puede afirmar que las maestras y la escuela disminuyen los efectos del mordisco de la medianoche. Por lo menos para Mile, la experiencia escolar significó llenar un poco el vacío que se le había hecho en el pecho; la escuela la ayudó a vivir, sus maestras a creer en los demás y en que todo iba a estar bien.

## Conclusiones

El desplazamiento forzado es un fenómeno común en los libros mencionados; sin embargo, no pretendemos caer en el equívoco de reducir las obras a una temática. Cada obra explora de forma distinta las complejidades de la experiencia humana en medio del desarraigo; cada una desarrolla tramas que se ubican en distintos momentos de esa experiencia y establece nexos con otros crímenes asociados al desplazamiento forzado y con distintos actores violentos; asimismo, se internan en diferentes vacíos de saber que movilizan las preguntas de los personajes niños y enfatizan en las diversas formas del vínculo con los otros. El desplazamiento forzado es, entonces, apenas un foco de lectura que, ubicado en conjunto con la búsqueda de relaciones entre la infancia, el vínculo intergeneracional y la escuela, permitió bordear un *modo de leer* las obras.

Los momentos del desplazamiento captados en el documento *No es un mal menor* (Comisión de la Verdad, 2022f) ofrecen un buen marco para situar los momentos que retratan las obras: el primero, la tragedia, la travesía y la llegada, por ejemplo, son muy claros en *El mordisco de la media noche* y *La luna en los almendros*. El segundo, el de la adaptación para sobrevivir, se explora en los cinco libros, en especial en *Eloísa y los Bichos*, *El mordisco de la media noche* y *En el brazo del río*. El tercero, el de los horizontes de vida, es el más explorado en *Eloísa y los bichos*. El corpus analizado ofrece otro momento clave: el del retorno, planteado

como posibilidad en dos obras, *El mordisco de la media noche* y *En el brazo del río*. El desenlace del retorno es opuesto para los dos casos: el uno luminoso y el otro trágico, respectivamente.

En el corpus literario analizado en este artículo, el cronotopo escolar emerge de dos principales maneras: la primera, como un espacio en el que el mundo social irrumpe de forma violenta y se impone para resquebrajar su espacio-tiempo suspendido; allí aparecen las transfiguraciones de la escuela sitiada y la escuela albergue. En la segunda manera, el cronotopo escolar es más sólido y actúa como interludio del conflicto social y armado, allí se habilitan para los niños los espacios de resguardo y los nuevos comienzos. El cronotopo *per se* resulta insuficiente para dar cuenta de esta habilitación; por eso resulta clave allí el lugar del vínculo intergeneracional, de la acogida a las nuevas generaciones en el mundo de la cultura a partir de su inmersión en una red simbólica. Dicho de otro modo, la mirada a la infancia en la red de relaciones con otros; su inscripción en el entramado de las generaciones.

De otra parte, puede decirse que la mirada crítica a la escuela como institución ha sido poco explorada en la literatura colombiana en perspectiva infantil en comparación con las producciones de otros países como Argentina, Chile y Brasil; sin embargo, entre la muestra analizada, el libro de Triunfo Arciniegas y Diego Álvarez sí apunta a señalar una suerte de aislamiento de la escuela que pareciera no ofrecer perspectiva para retornar de ese cronotopo con elementos para comprender el mundo social de los niños. En algunas obras se vislumbran los contrastes entre maestros que constituyen el arquetipo de dos ideas opuestas de la enseñanza y del vínculo afectivo con los estudiantes. Tal vez la puesta en evidencia de una marcada diferencia entre la escuela rural y la escuela urbana es uno de los principales aspectos en los que las obras provocarían una mirada crítica, pues conlleva cuestionarse las formas de violencia estructural que han sido desatendidas sistemáticamente en la historia reciente del país.

Al respecto, en el 2012, cuando apenas se hacían públicas las negociaciones del acuerdo de paz entre el gobierno y las FARC, Lizarralde alertaba sobre el vacío de las memorias de la escuela y la guerra desde la década de 1970 hasta ese entonces, e indicaba cómo estas se iban construyendo en medio del miedo y el silencio. En los últimos años se han hecho esfuerzos por recuperar estas memorias y, en parte, la literatura que analizamos en este artículo da cuenta de ello. En relación con los trabajos de la memoria en el contexto colombiano, vale la pena señalar que cada vez nos encontramos con más relatos sobre la escuela y las experiencias de infancia en el marco del conflicto armado y la violencia política. Además del cine<sup>6</sup> y la literatura,

6 Películas como *Los colores de la montaña* (Arbeláez, 2010), *Retratos en un mar de mentiras* (Gaviria, 2010), *Todos tus muertos* (Moreno, 2011) y *Alias María* (Rugeles, 2015) tocan de manera particular las experiencias de infancia en el marco del conflicto armado colombiano.

hoy Colombia cuenta con el legado de la Comisión de la Verdad construido sobre la base de un enfoque diferencial que permitió identificar modos de afectación particulares de varias generaciones cuya infancia transcurrió en medio del conflicto armado. Este legado constituye un reservorio importante de materiales multimediales en los que se privilegiaron narrativas testimoniales. Sin embargo, la elaboración de una memoria colectiva de la escuela que, a su vez, reverbera en otras formas de narrarla —a ella y a la infancia— y los lugares que esta ha tenido en los años más oscuros de la historia reciente del país, aún puede contarse.

Sin el ánimo de asignar tarea alguna al arte, no podemos dejar de señalar el importante lugar que las distintas manifestaciones estético-artísticas, en este caso la literatura con perspectiva infantil, tienen para potenciar espacios para lo político en los cuales sea posible redescubrir e inventar otros modos de ser de la vida en sociedad, donde se habiliten “en la forma de pensamiento y de deliberación”, actos políticos (Bal, 2009, p. 48). En palabras de Lizarralde, es perentorio

apelar a los relatos de los niños, los maestros y la comunidad con el propósito de que desde la reconstrucción de la memoria se pueda hacer una aproximación a la forma como se ha ido naturalizando la experiencia de socialización, en medio del conflicto armado. (2012, p. 94)

En su investigación doctoral, Torres señala respecto a la experiencia escolar de niños que han participado en la guerra como actores armados que este “es un asunto poco explorado en la literatura” (p. 21). Así mismo, indica que “su abordaje es esencial para comprender una arista del conflicto colombiano y, sobre todo, su visibilización es vital para rastrear las características que se espera ostente una escuela para el posacuerdo” (p. 21).

La misma autora sugiere una transfiguración que no hallamos explorada en la literatura con perspectiva infantil que analizamos: la escuela como trinchera. Entre otras, los testimonios recogidos por la Comisión de la Verdad también sugieren la transfiguración de la escuela en lugar de reclutamiento, en escenario de masacres, en espacio abandonado —cuyo abandono supone una suerte de congelamiento del tiempo-espacio—, en espacio en disputa en los que la sola continuidad de las clases es el mayor acto de resistencia de las comunidades. Estas transfiguraciones constituyen formas de afectación a las comunidades educativas y se encuentran documentadas en distintas fuentes, incluso en las narrativas testimoniales de excombatientes y de víctimas de la violencia, por lo que merece ser más explorada y simbolizada a través del tamiz de los lenguajes estético-artísticos.

Finalmente, se estima valioso que la mirada de los niños o la perspectiva infantil, como la hemos denominado en nuestras recientes indagaciones, representa en las obras estudiadas un avance en la vía de comprender las

experiencias diferenciadas de los más jóvenes en el contexto del conflicto. El personaje niño construido en las obras referenciadas va más allá del sujeto víctima desposeído de voz, para posicionar al niño testimoniante, su pensamiento, sus esfuerzos de comprensión, su condición diferencial respecto de los adultos, pero también el encuentro de las generaciones en lo inefable del estado de excepción y en la búsqueda de símbolos que permitan nombrar. Si se reconoce, junto con Hartog (2012), que para la víctima el único tiempo disponible es el del presente de la tragedia que asaltó la vida, recién o hace tiempo, entonces, en la mirada a la reconfiguración de los horizontes de vida que ofrecen los relatos literarios también se trasciende la victimización.

## Referencias

- Abad-Colorado, J. (2020). *El Testigo* (exposición fotográfica). Claustro de San Agustín, Bogotá, Colombia.
- Arbeláez, C. (Dir.). (2010). *Los colores de la montaña* (película). Gébeka Films; Film Movement; Film1 Sundance Channel.
- Arciniegas, T. y Álvarez, D. (2009). *El árbol triste*. Ediciones SM.
- Bácares, C. (2018). *La infancia en el cine colombiano. Miradas, presencias y representaciones*. Cinemateca Distrital; Idartes.
- Bajtín, M. (1989). *Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela*. Taurus.
- Bal, M. (2009). Arte para lo político. *Estudios Visuales: Ensayo, Teoría y Crítica de la Cultura Visual y el Arte Contemporáneo*, 7, 40-65.
- Buitrago, J. y Yockteng, R. (2009). *Eloísa y los bichos*. Babel.
- Cánovas, R. (2013). Sobre "Hablan los hijos" de Andrea Jęftanovic. *Aisthesis*, 1(53), 223-227.
- Cárdenas, Y., Torres, E. y Pertuz, C. (2018). Infancia, educación y posacuerdos: una mirada a los casos de Nicaragua, El Salvador y Guatemala (informe de investigación). Universidad Pedagógica Nacional.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2015). *Una nación desplazada. Informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*. CNMH; UARIV. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/nacion-desplazada/una-nacion-desplazada.pdf>
- Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación, número extraordinario*, 203-216.
- Comisión de la Verdad. (2022a). *Acerca de la Comisión de la Verdad* [Hay futuro si hay verdad. Legado Comisión de la Verdad]. <https://www.comisiondelaverdad.co/>

- Comisión de la Verdad. (2022e). *Hasta la guerra tiene límites. Violaciones de los derechos humanos, infracciones al derecho internacional humanitario y responsabilidades colectivas (t. 4. Hay futuro si hay verdad. Informe final)*. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. <https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad>
- Comisión de la Verdad. (2022f). *No es un mal menor. Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado (t. 8. Hay futuro si hay verdad. Informe final)*. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. <https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad>
- Comisión de la Verdad. (Dir.). (2022b). *Comuna 13: una escuela para no sucumbir* (cortometraje). Autor. <https://youtu.be/sFTuHennEmk>
- Comisión de la Verdad. (Dir.). (2022c). *Cuando en Basillas no querían ir a clase* (cortometraje). Autor. <https://youtu.be/6HmKTADt-vo>
- Comisión de la Verdad. (Dir.). (2022d). *En Montes de María siempre hubo clase* (cortometraje). Autor. <https://youtu.be/9v4TGzckwY0>
- Comisión de la Verdad. (Dir.). (2022g). *Una escuela que fue refugio en Jambaló* (cortometraje). Autor. <https://youtu.be/x2qO1Erq33o>
- Dubois, J. (2014). *La institución de la literatura* (trad. J. Zapata). Universidad de Antioquia.
- Echavarría, J. (2016). *Silencios* (exposición fotográfica). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. <https://jmechavarría.com/es/work/silencios/>
- García, N. (2021). *Literatura y memoria colectiva de la guerra: la emergencia de cronotopías y memorias del conflicto armado en la novela juvenil colombiana* [tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13461>
- Gaviria, C. (Dir.). (2010). *Retratos en un mar de mentiras* (audiovisual). Producciones Erwin Goggel.
- Hartog, F. (2012). El tiempo de las víctimas. *Revista de Estudios Sociales*, 44, 12-19. <https://doi.org/10.7440/res44.2012.02>
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2016). *Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2020). Literatura infantil y pasado vergonzante: espacios y aconteceres entre generaciones. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 43-72. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-8245>
- Isava, L. (2009). Breve introducción a los artefactos culturales. *Revista Estudios*, 17(34), 439-452.
- Leal-Quevedo, F. (2010). *El mordisco de la media noche*. Ediciones SM.

- Lizarralde, M. (2012). La escuela y la guerra, las memorias entre el miedo y el silencio. *Praxis Pedagógica*, 13, 90-103.
- Martos, E. y Martos-García, A. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teoría Educativa*, 26(1), 119-135. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261119135>
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño & Dávila.
- Meneses, G. (2012). *La luna en los almendros*. Ediciones sm.
- Molano, A. (2001). *Desterrados, crónicas del desarraigo*. Áncora.
- Moreno, C. (Dir.). (2011). *Todos tus muertos* (película). BayView Entertainment; Cinemax; Gatebreak.
- Palacios, A. y Jiménez, N. (2020). Imágenes de infancia en el cine sobre el conflicto armado interno colombiano. *Uni-Pluriversidad*, 20(2), 1-20. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.20.2.13>
- Panesi, J. (2000). *Críticas*. Norma.
- Pertuz, C. (2017). *De artificios y artilugios... Configuraciones de la memoria intergeneracional en la literatura infantil producida en Colombia (1990-2015)* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17018>
- Petit, M. (2016). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Picallo, X. (2016). "No se enseña literatura": sobre modos de leer, teoría y enseñanza. En D. Neumann (comp.), *Encuentro textual: ensayos sobre literaturas y lenguas* (vol. 1) (pp. 1-23). Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.
- Quintero, C. (2017). *Discursos acerca de la infancia y el acuerdo de paz en Colombia: un relato de los lugares de visibilidad e invisibilidad de los niños en la prensa (2012-2016)* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11448>
- Romero, F. (2011). *Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana, caso departamento de Antioquia, 1985 a 2005* [tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/6395/Romero-FlorAlba2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rugeles, J. (Dir.). (2015). *Alias María* (película). Rhayuela Cine; Axxon Films; Sudestada Cine.
- Sandoval-Ordóñez, M. (2018). *En el brazo del río*. Diente de León.
- Téllez-Gómez, A. y Cárdenas-Obregón, K. (2021). La infancia y el conflicto armado en Colombia desde la perspectiva del cine y la

educación. *Revista Habitus: Semilleros de investigación*, 1(2), 1-15.  
<https://doi.org/10.19053/22158391.12172>

Torres, E. (2019). *Temporalidades en narrativas de excombatientes: Experiencia humana de infancia y educación* [tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/22551>





# El cómic como historia de vida de personas sordas: una propuesta pedagógica visual\*

Comic as Life Story of Deaf People: A Visual Pedagogical Proposal

O Quadrinho como história de vida de pessoas surdas: uma proposta pedagógica visual

**Karina Muñoz-Vilugrón\*\*** 

**Jéssica Aliaga-Rojas\*\*\*** 

**Gabriel Sánchez-Díaz\*\*\*\*** 

---

Para citar este artículo: Muñoz-Vilugrón, K., Aliaga-Rojas, J. y Sánchez-Díaz, G. (2024). El cómic como historia de vida de personas sordas: una propuesta pedagógica visual. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 296-315. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16513>

---



Recibido: 25/04/2022  
Evaluado: 03/02/2023

---

\* Dedicado a los entrevistados empoderados, representantes de sus comunidades sordas. También al Proyecto Folio 532192 del Fondo de Cultura, las Artes y el Patrimonio por la maravillosa experiencia que permitió profundizar en la cultura sorda.

\*\* Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de la Frontera. Universidad Austral de Chile, Puerto Montt, Chile. [karina.munoz@uach.cl](mailto:karina.munoz@uach.cl)

\*\*\* Magíster en Educación, Mención Política y Gestión Educativa, Universidad Austral de Chile. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. Universidad Austral de Chile, Puerto Montt, Chile. [jessica.aliaga@uach.cl](mailto:jessica.aliaga@uach.cl)

\*\*\*\* Coeducador sordo e instructor de lengua de señas chilena, Departamento de Educación Municipal Puerto Montt, Chile. [gabodeaf.18@gmail.com](mailto:gabodeaf.18@gmail.com)

## Resumen

La orientación para profesionales que se vinculan con la educación de las personas sordas debe considerar especialistas competentes en la lengua de señas y el diseño de materiales visuales. Por lo tanto, este artículo de investigación tiene como objetivo explorar el valor de las historias de personas sordas líderes para la construcción de un *prototipo pedagógico visual* (PPV) que contribuya al desarrollo de la lectura y la escritura en educación primaria. La investigación se aborda desde un enfoque cualitativo y considera las epistemologías de los sordos con un diseño narrativo. De esta forma, se recopilaron historias de vida por medio de entrevistas semiestructuradas a 6 adultos líderes sordos de 3 ciudades de Chile. La información fue codificada con el *software* Atlas ti. La categoría central es el *prototipo pedagógico visual*, que engloba 4 subcategorías: *identidad sorda*, *comunidad sorda*, *comunicación* y *aprendizaje*. Estas conforman el sustento para el diseño del cómic *Cata Plum-Cata Plam*, cuya historia pone de relieve elementos desde las experiencias lingüístico-culturales de los participantes con su entorno familiar y escolar, que visibilizan la importancia de la lengua de señas chilena, así como la lectura y escritura a través de un material significativo.

## Palabras clave

cómic; sordo; lectura; escritura

## Keywords

comic; deaf; reading; writing

## Abstract

Guidance for professionals who are linked to the education of deaf individuals should consider specialists proficient in sign language and the design of visual materials. Therefore, this research article aims to explore the value of the stories from deaf leaders in the construction of a *Visual Pedagogical Prototype* (VPP) that contributes to the development of reading and writing in primary education. The research is from a qualitative approach, considering the epistemologies of deaf individuals through a narrative design. In this way, life stories were collected through semi-structured interviews with 6 deaf adult leaders from 3 cities in Chile. The information was coded with the Atlas ti software, in which the central category is the *Visual Pedagogical Prototype*, with 4 sub-categories: *Deaf Identity*, *Deaf Community*, *Communication*, and *Learning*, which make up the support for the design of the *Cata Plum-Cata Plam* comic, whose history reveals elements from the linguistic-cultural experiences of the participants, with their family and school environment that make visible the importance of the Chilean Sign Language, as well as reading and writing through significant resource.

## Resumo

A orientação para os profissionais que estão ligados à educação de pessoas surdas deve considerar especialistas competentes em língua de sinais e na elaboração de materiais visuais. Portanto, este artigo de pesquisa tem como objetivo explorar o valor das histórias de líderes surdos para a construção de um *protótipo pedagógico visual* (PPV) que contribua ao desenvolvimento da leitura e da escrita no ensino fundamental. A abordagem da pesquisa é baseada desde uma abordagem qualitativa considerando as epistemologias de surdos com um desenho narrativo. Desta forma, foram coletadas histórias de vida por meio de entrevistas semiestruturadas com 6 líderes adultos surdos de 3 cidades do Chile. A informação foi codificada com o *software* Atlas ti, em que a categoria central é o *Protótipo Pedagógico Visual*, com 4 subcategorias: *Identidade Surda*, *Comunidade Surda*, *Comunicação* e *Aprendizagem*, que compõem o suporte para a concepção do quadrinho *Cata Plum-Cata Plam*, cuja história revela elementos das experiências lingüístico-culturais dos participantes, com seu ambiente familiar e escolar, que tornam visível a importância da língua de sinais chilena, bem como a leitura e escrita por meio de material significativo.

## Palavras-chave

quadrinho; surdo; leitura; escrita

## Introducción

El aula escolar es un espacio diverso en el que, poco a poco, los estudiantes sordos se incorporan para compartir aprendizajes con sus pares oyentes, especialmente en lo que respecta al desarrollo de la lectura y escritura. En el caso de la comunidad sorda, sus formas de aprendizaje son específicas y no son comparables con la mayoría oyente (Herrera-Fernández *et al.*, 2016). En general, los niños toman conciencia de las unidades que conforman el lenguaje a la edad de 6 o 7 años, ya que su capacidad comunicativa dependerá del dominio de los componentes lingüísticos, y la expresión oral influirá en el aprendizaje de la lectura y escritura (Gutiérrez y Díez, 2017). Sin embargo, este proceso progresivo y natural para algunos constituye una barrera para otros, que se comunican a través de señas y el español corresponde a una segunda lengua. En este sentido, los docentes frecuentemente carecen de estrategias y herramientas adecuadas para la enseñanza, porque deben considerar la realidad de contextos y culturas diferentes en el aula (Herrera-Fernández, 2014; Jones *et al.*, 2021).

En línea con lo anterior y para abordar las características de la población sorda, es importante relevar que su lectura se muestra descendida, independientemente del tipo de pérdida auditiva, centro educativo, metodologías y el tipo de recursos didácticos (Easterbrooks y Beal-Álvarez, 2013). En cuanto a los materiales, los alumnos sordos utilizan textos que, en general, carecen de significado para ellos, pues no tienen personajes ni figuras relacionadas con sus experiencias de vida. Además, se observan pocos elementos, como imágenes expresivas y colores, que puedan captar su atención y contribuir a una mejor comprensión, dado que los estudiantes sordos son reconocidos como aprendices visuales. Por tanto, es relevante conocer estrategias adecuadas y buscar instancias formales para su enseñanza (Bauman y Murray, 2014; Herrera-Fernández, 2014).

Como propuesta para abordar estas diferencias educativas, un recurso visual que se valora cada vez más es el cómic. Su popularidad entre niños, niñas y jóvenes se debe a su transversalidad. Según González-Montesino y Moreno-Rodríguez (2021), “la colección que es considerada como una imagen de la lucha por los derechos civiles, la inclusión, la equidad, o el reflejo de la persecución a minorías es X-Men” (p. 66). El carácter lúdico del cómic promueve el aprendizaje integral como herramienta multidisciplinaria e interdisciplinaria, además de ser transversal a diferentes grupos de edad (Jiménez-García *et al.*, 2019).

Bajo esta definición, la enseñanza del español podría ser a través de este recurso, ya que la “amplia variedad temática que ofrecen y la calidad comunicativa de muchos de ellos hacen que el estudiante sienta motivación

hacia su lectura y hacia su producción” (Jiménez-García, 2020, p. 11). No obstante, su uso es poco frecuente en el sistema educativo tradicional, aunque progresivamente va en aumento, porque el cómic permite motivar la lectura y la escritura, desde la expresión facial y el lenguaje corporal que representan la vivencia emocional de cada personaje. “Muchos de estos mensajes pueden tener una interpretación universal, pero cada persona los puede comprender de distinta manera, dependiendo de sus vivencias o experiencias personales” (Jiménez-García, 2020, p. 13) en una cultura determinada.

Así, este recurso se concibe como cultural, ya que se lleva a cabo en una sociedad y en momentos históricos específicos, contando con un valor de mensaje concreto que puede contribuir al desarrollo de las destrezas interculturales (Cabero, 2013) y competencias emocionales, aspectos relevantes en la educación integral y el logro del bienestar a nivel individual y social (Ambrona *et al.*, 2012). Los lectores de este tipo de narración artística-visual aprenden a identificar emociones como el miedo, la rabia, la ternura o la alegría en los personajes y construyen significados al asociar palabras e imágenes (Cabarcas-Morales, 2020).

En el cómic, el lector sordo se puede identificar con un determinado personaje en el cual reconoce tanto su lengua como su cultura, y de esta manera se genera el vínculo emocional, motor de la motivación. Es precisamente a la luz de estas narraciones bajo el talento del famoso ilustrador estadounidense Stan Lee que surge la primera superheroína sorda llamada Echo, quien cuenta con poderes que le permiten imitar cualquier estilo de lucha para hacerse invencible (González-Montesino y Moreno-Rodríguez, 2021). Como ícono de la cultura visual, donde la imagen es primordial y el cómic está situado plenamente en esta cultura (Cabero, 2013), definida por Peluso y Lodi (2015) en el caso de las personas sordas como “la visualidad no es algo que se puede enseñar, es una manera de estar en el mundo que está fundamentalmente determinada por la lengua y el discurso” (p. 63).

En esa misma línea, Blasco-Serrano *et al.* (2019) plantean que “la cultura del contexto en el que se desarrolla una intervención innovadora puede ser un condicionante notable en lo referido a la mediación” (p. 23). Para las personas sordas, la cultura sorda y la identificación con su comunidad no se representa por el nombre, sino por la señal personal que se asigna a cada miembro. González-Montesino y Moreno-Rodríguez (2021) indican que “encontrar en los cómics personajes sordos que, además, sean usuarios de alguna lengua de signos es algo muy ocasional y, ciertamente, de compleja ejecución” (p. 79). Entonces, este texto visual podría colaborar en los procesos de lectura y escritura de la comunidad sorda, resaltando la diversidad de las epistemologías de sordos presentes en muchas situaciones, en sus historias educativas, relaciones familiares con padres oyentes, barreras lingüísticas y otras experiencias que son parte de las narrativas sordas.

La historia de la educación de sordos muestra las construcciones sociales estáticas desde la rehabilitación hacia una construcción social de sordera basada en la sordedad (Ladd, 2011). La sordedad se desarrolla como una episteme de las epistemologías de sordos, las cuales constituyen una línea que estudia el origen, métodos y conocimientos que los individuos sordos adquieren mientras viven en una sociedad mayoritariamente oyente. Las epistemologías permiten proponer un conocimiento educativo propio que identifica a la comunidad sorda (Paul y Moores, 2012).

Este cambio de paradigma desde una enseñanza rehabilitadora - terapéutica hacia una pedagógica permite concentrar la docencia desde un punto de vista socio-antropológico, es decir, al valorar la importancia de conocer cómo viven, sienten y aprenden las personas sordas, desde sus características culturales y lingüísticas. De allí surge la pregunta de la presente investigación: ¿de qué manera la valoración de las historias de vida de personas sordas líderes en sus comunidades configura las bases para la construcción de un cómic, como un prototipo pedagógico visual que sirva de herramienta para el desarrollo de la lectura y escritura en los primeros niveles de educación formal?

Dado que la atención a la diversidad es un reto para la comunidad escolar, “la sensibilidad intercultural en aspectos como los conceptos pedagógicos constituye un desafío constante, dado que en todas las asignaturas falta vocabulario pertinente para posicionar la palabra/seña al azar, si no se trabaja antes la conceptualización de forma visual del término” (Morales-Acosta y Morales-Navarro, 2017, p. 471). Herrera-Fernández (2014, p. 135) pugna por “un modelo Educativo Intercultural Bilingüe (EIB) que valore el lenguaje y la cultura de las Comunidades de Sordos e inspire modelos de alfabetización y prácticas de enseñanza centradas en las características de aprendizaje visual de las personas sordas”.

En el caso de Chile, existe un currículo único que brinda orientaciones técnicas para los establecimientos de educación regular con estudiantes sordos (Ministerio de Educación 2022). Estos lineamientos van dirigidos al Programa de Integración Escolar (PIE), espacio en el que los estudiantes sordos reciben apoyo del profesorado de educación diferencial, intérpretes en lengua de señas chilena y coeducadores sordos, de acuerdo con sus funciones. Es aquí donde se requieren materiales que fomenten la adquisición de la lectura y escritura, de manera que se atienda a los estudiantes sordos y se responda a su forma de aprendizaje, construcción de conocimiento y percepción del mundo, basados en la visualidad.

Vinculado a todo lo anterior, el objetivo es explorar los elementos comunes de las historias de vida de personas sordas líderes para la construcción de un cómic como prototipo pedagógico visual (PPV), con el fin de contribuir al desarrollo de la lectura y escritura en educación primaria.

## Metodología

Para lograr el objetivo propuesto, la investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo con un diseño narrativo. Específicamente, se trata de las historias de vida de personas sordas que forman parte de la Comunidad Sorda. El equipo de investigadores, compuesto por personas sordas y oyentes, pretende comprender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos en los que se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

## Participantes

Los participantes voluntarios son 6 adultos sordos líderes, 3 mujeres y 3 hombres, miembros de organizaciones o asociaciones de sordos en sus respectivas ciudades. Cuatro de ellos tienen padres oyentes y dos tienen padres sordos, y todos son usuarios de la lengua de señas chilena. Su rango de edad varía entre 18 y 30 años, y poseen estudios técnicos, profesionales o universitarios. En Chile, esta muestra fue seleccionada de manera intencional, considerando las ciudades de Santiago, Concepción y Puerto Montt.

Esta selección de participantes toma en cuenta los planteamientos de Young y Temple (2014), quienes explican que la diversidad entre las personas sordas radica en aspectos culturales y lingüísticos, no solamente en función del grado de pérdida auditiva, sino también en la existencia de condiciones concomitantes en el ámbito social, de la personalidad y problemas de desarrollo cognitivo, los cuales pueden influir en la heterogeneidad de esta población.

## Instrumentos y técnicas

Para recopilar la información, se diseñó una entrevista semiestructurada que fue validada mediante un juicio de expertos. Su estructura comprende cuatro dimensiones: personal, cultural, educación y aprendizaje de la lectura y escritura. Incluye un total de 20 preguntas, entre ellas: ¿cuándo te diste cuenta de que eras sordo y eras diferente en tu entorno?; ¿quién te explicó qué significaba?; ¿qué significa para ti la comunidad sorda?; ¿podrías explicarme qué es la cultura sorda?; ¿cómo aprendiste a leer y escribir?; ¿cuál crees que es la mejor forma de aprender?; ¿qué te ayudó?

## Procedimiento

Los participantes fueron contactados a través de la red social WhatsApp. Las reuniones se llevaron a cabo y fueron grabadas a través de la plataforma Zoom, con una duración aproximada de 60 minutos. En primer lugar, se

explicó a los participantes acerca de la investigación y las consideraciones éticas correspondientes, luego se procedió a la firma del consentimiento informado. Las entrevistas se realizaron en lengua de señas chilena por un coinvestigador sordo. Posteriormente, la transcripción de las grabaciones en video, desde lengua de señas chilena al español escrito, fue realizada por el coinvestigador sordo y las intérpretes de lengua de señas chilena. Estas transcripciones se ingresaron en la unidad hermenéutica del *software* Atlas.ti (The Qualitative Data Analysis & Research Software). Cada participante se identifica como “Adulto Sordo” seguido de un número (AS1, AS2...) para el proceso de codificación abierta.

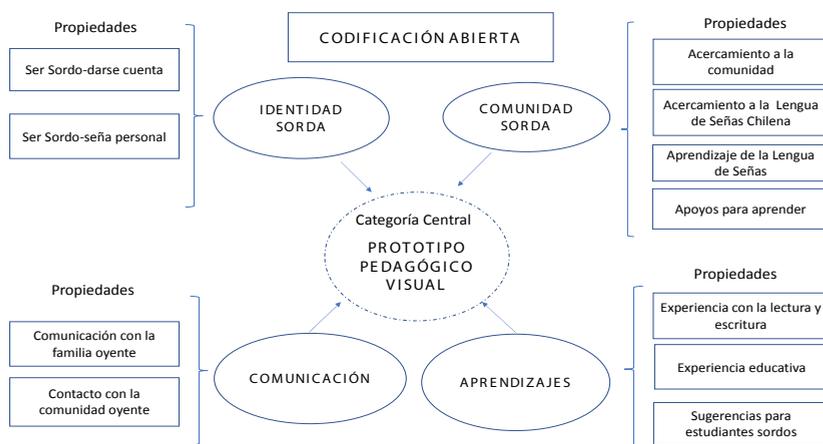
## Resultados

Los resultados están organizados en dos momentos. El primero se refiere a la codificación abierta, que consiste en una revisión minuciosa de cada palabra y frase expresada por los participantes sordos, lo cual plantea una categoría general, en este caso, el *prototipo pedagógico visual* (PPV).

El PPV contiene 4 subcategorías: *identidad sorda*, *comunidad sorda*, *comunicación* y *aprendizaje*, con sus respectivas propiedades que conforman los elementos base del cómic. El segundo momento es el diseño del cómic *Cata Plum-Cata Plam*, el cual se presenta en viñetas a través de figuras que se asocian a las subcategorías.

**Figura 1.**

*Categorías para el diseño del PPV*



Fuente: elaboración propia.

Subcategoría *identidad sorda*: se refiere a las características que identifican y diferencian a las personas sordas de la mayoría oyente. Cuenta con 2 propiedades: la primera, *ser sordo-darse cuenta*; la segunda, *ser sordo-seña personal*.

Propiedad *ser sordo-darse cuenta*: implica el momento de toma de conciencia de su diferencia con respecto a otros. En ocasiones, implica no ser comprendido por sus padres:

Sí, es diferente, yo nací sordo y yo no sabía si las personas hablaban, estaba preocupado de jugar de hacer otras cosas... no entendía... tengo 4 hermanos, éramos más pequeños, ambos hombres. Cuando las personas hablaban, mi hermano me facilitaba un poco la comunicación, me informaba qué es lo que pasaba... bueno creo que llegó a ser el intérprete. (AS4)

Y, en otros casos, cuando los padres también son sordos, las dificultades se presentan en la esfera social más amplia:

Por ejemplo, como pensaba que el mundo era sordo y a medida que fui creciendo me di cuenta... iba al médico o al dentista o iba a diferentes partes y pensaba "¿Por qué es tan difícil la comunicación y en mi entorno es tan fácil comunicarnos a través de la lengua de señas?". Afuera estaban las barreras comunicativas, pedíamos a personas que nos acompañaran, era un poco vergonzoso, teníamos que escribir y nos encontrábamos con esta barrera constante, esto era en el exterior, no en mi círculo pequeño... y, claro, entendí que era porque no sabían lengua de señas. Desde chica entendí que era mi responsabilidad, igual, que era difícil. Cuando era pequeña no era mi responsabilidad, lo hacía mi papá; pero cuando fue mi responsabilidad me encontré con esto y fue más complejo. (AS3)

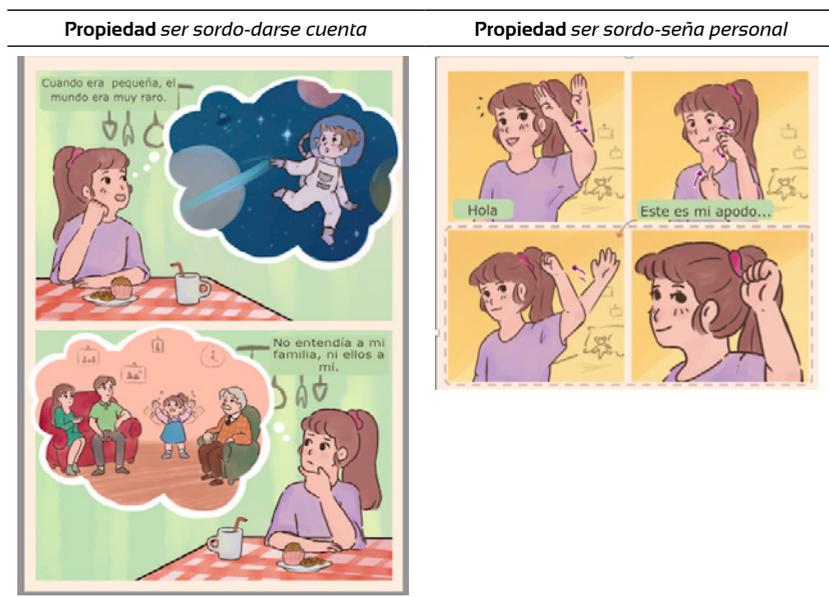
Propiedad *ser sordo-seña personal*: es propia de la cultura sorda. Se concede o bautiza a la persona sorda con un apodo o seña personal que lo identifica dentro de la comunidad, incluso antes que su nombre.

Mi seña es [dirige el puño hasta la parte trasera de su cabeza simulando pelo tomado con una coleta]. Me lo dieron porque siempre, cuando niña, nunca use el pelo suelto; siempre use el pelo amarrado atrás como cola. El grupo de personas sordas en el que estaba, en una ocasión, estaba como analizándome visualmente y un compañero de mi escuela me la dio. (AS2)

Para una mejor comprensión y visualización del PPV, la subcategoría *identidad sorda* y sus respectivas propiedades se presentan en las viñetas del cómic *Cata Plum-Cata Plam*.

**Figura 2.**

Subcategoría identidad sorda



*Nota:* Cata, la protagonista, recuerda cómo percibía el mundo circundante: incluso en el seno familiar, siente que está fuera de este planeta por falta de comunicación. Además, se presenta a sí misma a través de su seña personal (tomada de la narrativa del AS2)

*Fuente:* elaboración propia.

Subcategoría *comunidad sorda*: implica el momento en que la persona se reconoce en otros iguales, considerando la lengua, la cultura y las necesidades para aprender. Cuenta con 4 propiedades: *acercamiento a la comunidad*, *acercamiento a la lengua de señas chilena*, *aprendizaje de la lengua de señas chilena* y *apoyos para aprender*.

Propiedad *acercamiento a la comunidad*: se refiere a las primeras relaciones o contactos con la comunidad de personas sordas y a su relevancia como hito personal y decisivo en su sordedad.

¿Qué pienso? Es que cuando yo estaba en la escuela de sordos y yo identifiqué que estaba en dos mundos diferentes, uno en la escuela y otro fuera de ella, y yo pensaba: “¿Quién soy yo realmente?, ¿cuál es mi identidad?”. Y ahí me logré identificar con las personas sordas, pero yo decía: “Las personas sordas, a futuro, ¿cómo lo van a hacer?”, porque yo veía que había poco acceso a todo; ¿cómo íbamos a lograr una comunicación visual? Y eso me causaba dudas y pensaba que era muy difícil; pensaba que la comunidad sorda en un futuro iba a desaparecer y me daba miedo, y pensaba en que me iba a esforzar mucho en buscar comunidad sorda fuera del colegio, y ahí me di cuenta [de] que había muchas comunidades sordas, había grupo de sordos; iba a poder

conservar ese mundo con personas sordas, tenía ese miedo y cuando me di cuenta fue un alivio y ahora me siento feliz por eso. (AS6)

Con el tiempo, yo vi por primera vez a personas sordas. ¿Dónde? En la asociación de sordos, amigos de mi hermana, vi adultos sordos, los vi que signaban. Yo no conocía la lengua de señas, no conocía nada, me esforcé mucho en aprenderla e ir adquiriéndola paulatinamente. Así, continué asistiendo constantemente a la asociación de sordos. Después me fui a vivir a la ciudad de Temuco y, por primera vez, me hice socia de la asociación de sordos de Temuco y fui avanzando en esa asociación. Después, volví a Santiago y fui socia de la agrupación. En esta institución, fui secretaria haciéndome cargo de diferentes actividades. También fui directora del Departamento en la Enseñanza de la Lengua de Señas; era responsable de varios cargos y actividades. Y mi último cargo es el actual, en el que soy presidenta de la Federación de Sordos de Chile. (AS6)

*Propiedad acercamiento a la lengua de señas chilena:* nos muestra sus primeras aproximaciones a la lengua de señas y los cambios en función de su contacto con otros. El relato siguiente corresponde a un participante procedente de una familia sorda:

Yo soy la mayor de mis hermanas, tengo dos hermanas menores. Ellas saben lengua de señas, al igual que mis papás... Veía que todos usaban las señas, pero, además, con mi mamá iba a la Asociación de Sordos. La acompañaba siempre, todos eran sordos y usaban la lengua de señas. Venían a la casa amigos de mis padres que también eran sordos o nosotros íbamos a las suyas. También iba a una escuela donde todos eran sordos, en Concepción. Matrimonios que eran amigos de mis papás eran oyentes, sus hijos igual, pero sabían lengua de señas, entonces yo creía que el mundo era sordo y que manejaban lengua de señas. No me llamaba mucho la atención esta diferencia... Más o menos a los 5-6 años me di cuenta de que había personas sordas y personas oyentes, porque mi hermana traía compañeros a la casa y hablaban y pensaba: "¡Qué extraño!". No entendía qué pasaba; me preguntaba por qué usaban tanto la boca y no señas. Después, me di cuenta de que en el mundo había personas sordas y oyentes, y que los oyentes no sabían señas. (AS3)

En contraste, para los niños sordos con familias oyentes, la lengua de señas es una necesidad:

Sí, falta valorar más la lengua de señas. Yo creo que es importante y debe considerarse una lengua y que es diferente en cada parte del mundo. Es importante dar ese valor y desarrollarla en los niños para que ellos tengan una mejor LS. Por ejemplo, la comunidad mapuche tiene su propio idioma, propio de su cultura y hay que respetarlo. Entonces, no es algo menor que no tenga valor: tiene un valor la LS. (AS4)

*Propiedad aprendizaje de la lengua de señas chilena:* implica la importancia de la lengua de señas como base para el aprendizaje de la lectura y escritura.

Más o menos a los 10 años, no estoy segura, comencé a usar la lengua de señas y a mostrarla al mundo, a mi entorno. Antes de eso era un poco más sumisa, más introvertida. Pero mi mamá me decía: “Comunícate, inténtalo igual”, pero yo me retraía, veía que todos estaban hablando y me atraía mucho. De a poco, empecé a atreverme a usar las señas frente a ellos, sola, fue como algo muy personal, ¿entienden? (AS2)

En la escuela donde estaba con mis compañeros sordos, ahí me comunicaba todo el tiempo en LS y con los otros niños solo jugábamos, hacíamos deporte o actividades que no requerían de mucha comunicación y ahí empecé a ser más feliz y de a poco la tristeza desapareció. (AS4)

Propiedad *apoyos para aprender*: se refiere a especialistas o recursos materiales que responden a las necesidades de acuerdo con sus experiencias de vida en los diferentes procesos y su sordedad.

Sí, era un programa de integración, pero no sabían señas, entonces nos sentábamos a mirarnos las caras. Lo que pasaba es que dentro del aula me castigaban mucho por usar señas; entonces, ahí me llevaban a esa sala para intentar conversar y compartir. Después el PIE optó por eximirme de inglés, no tuve que asistir más a la asignatura. Entonces, cambiaron inglés por horario PIE, ahí iba a la sala a estar con una persona [hace apodo de la persona]. Así fue de primero a cuarto medio. (AS1)

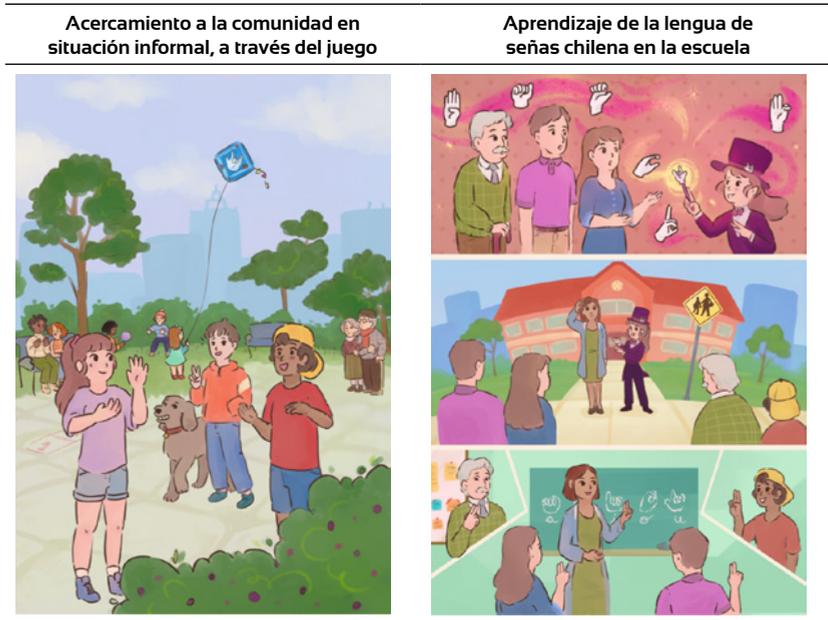
En cuanto a los materiales:

Las escuelas no tienen recursos económicos. Yo digo: “Ojo, los niños/as tienen derecho aprender con material visual, es importante, propiciar textos con colores. Así ellos/as visualizan mentalmente y asocian la lectura con la comprensión”. Eso es muy, pero muy importante. Que el gobierno financie con recursos para mejorar la lectura y escritura. Otro ejemplo, un león, una imagen de león en la lectura, está de color blanco y negro... Digo: “¿Dónde está el naranja?”. El niño/a no logra hacer la conexión entre el color y la imagen, no lo encuentra, se imaginará un león de color blanco y negro. ¿Cuál color? No estaría bien: la imagen debe ir con el color naranja, café y amarillo, con el movimiento identificativo del león, así el niño/a va a realizar la conexión del color, responder “el color naranja es del pecho” y mencionar otros colores, “el blanco cerca del bigote... una gran cabellera en la cabeza, las patas en algunas partes blancas”. Entonces, va visualizando mentalmente la imagen y así se va avanzando cada vez más. Se le dan las felicitaciones, bien. Ayudan los colores. (AS5)

Para una mejor comprensión y visualización del PPV, a continuación, se presentan la subcategoría *comunidad sorda* y sus respectivas propiedades a través de las siguientes viñetas.

**Figura 3.**

*Subcategoría comunidad sorda*



*Nota:* la primera viñeta ilustra la naturalidad con que se relacionan los niños y cómo aprenden con mayor facilidad la lengua de señas. Mientras que en las siguientes viñetas se observa la magia del proceso de aprendizaje formal, que implica el esfuerzo de la familia oyente para aprender la lengua de señas chilena.

*Fuente:* elaboración propia.

Subcategoría *comunicación*: se refiere a la relación comunicativa de los participantes con su entorno no sordo. Cuenta con 2 propiedades: *comunicación con la familia oyente* y *contacto con la comunidad oyente*.

Propiedad *comunicación con la familia oyente*: esta propiedad es muy importante de destacar, ya que la mayoría de los sordos tienen padres oyentes (Meek, 2020).

Primero, por ejemplo, cuando era niña, me comunicaba con los niños sordos. Después, en mi casa, lo que hacía era modularle a mi mamá: “Voy al baño”. Antes, desde que nací hasta los 2-4 años, mi mamá lo que me enseñó fue lenguaje oral, poco la verdad, no mucho porque usaba audífono. Entonces, yo trataba de decirle a través de lenguaje oral: “Voy al baño”. (AS2)

Los problemas de comunicación en las familias son situaciones constantes en la vida diaria:

Mira, yo tengo cuatro hermanos, dos hombres y dos mujeres. No sabían lengua de señas; nos comunicábamos a través de pantomimas o

indicaciones [da algunos ejemplos: señala que los hermanos les decían como espera un momento quédate aquí], pero señas formales eran muy poquitas. A veces había cosas importantes, por ejemplo, en las noticias, y me avisaban: “Ten cuidado al salir” o “No salgas”, porque hay toque de queda, pero me explicaban muy simple. Me mostraban ejemplos de cómo carabineros tomaban detenida a alguna persona, pero no me explicaban todo. (AS4)

Propiedad *contacto con la comunidad oyente*: se refiere a las experiencias con sus pares, docentes y la sociedad oyente.

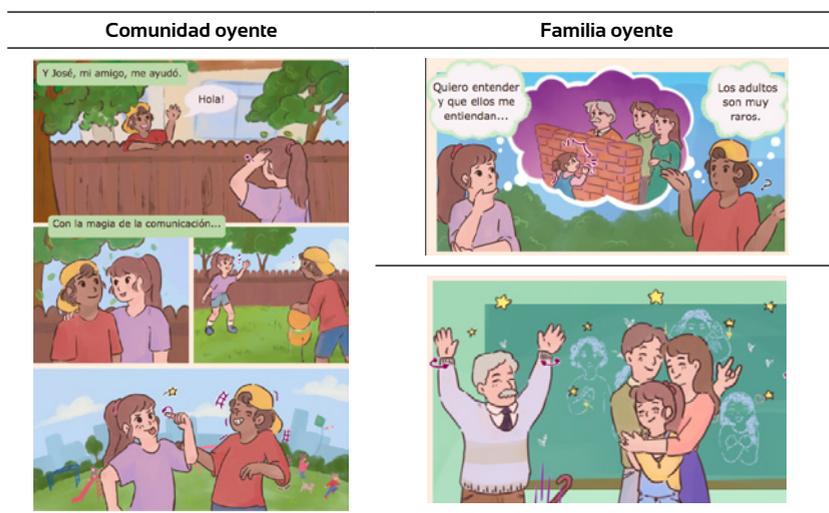
Sí, porque cuando voy al banco solo y no entiendo debo intentarlo, pero a veces no entiendo y las personas dicen “Ah... eres Sordo”, y empiezan a escribir. Intento entender, a veces lo logro y otras veces no. (AS1)

Tenía un amigo oyente cerca de mi casa y hablaba y todo. Ahí yo era más desordenada, trataba de usar la expresión con los niños, las señas. Con mis compañeros oyentes también utilizaba las señas más “case-ras”. No hablaba con niños, pero les enseñaba un poquito de lengua de señas, pero poco. (AS2)

Para una mayor comprensión y visualización del PPV, a continuación presentamos la subcategoría *comunicación* y sus respectivas propiedades a través de las siguientes viñetas.

**Figura 4.**

*Subcategoría comunicación*



*Nota:* la protagonista, Cata, se comunica con mayor facilidad con su vecino y amigo, quien es oyente. Sin embargo, la problemática principal, ilustrada a lo largo del cómic, es la barrera comunicativa con los miembros de la familia oyente, quienes deben romper la pasividad y comprometerse en el aprendizaje de la lengua de señas.

*Fuente:* elaboración propia.

Subcategoría *aprendizaje*: se refiere a relatos de momentos de aprendizaje de la lectura y escritura, historias de sus tiempos de estudiante y, desde sus conocimientos de vida sorda, sugieren estrategias para estudiantes sordos. Cuenta con 3 propiedades: *experiencias con la lectura y escritura*, *experiencia educativa* y *sugerencias para estudiantes sordos*.

Propiedad *experiencias con lectura y escritura*: permite visualizar sus recuerdos, dificultades, además de la importancia que le otorgan a este tema. Desde los relatos, es posible identificar que los adultos sordos reconocen aquellas palabras que eran significativas por algún valor emocional o útiles para ser autónomos en la vida cotidiana. Al atender a su memoria visual les era más fácil el aprendizaje de la lectura y escritura.

A los 9 años empecé a aprender palabras y escribir mi nombre. Eso fue lo primero que escribí y me lo memoricé. Me decía un profesor: "Tú nombre", y yo no entendía. Yo decía: "Ahí dice Roberto", y el profesor me decía: "Eres tú", y pensaba: "¿Yo?"... Empecé a incorporar esa palabra como que era mi nombre y me lo memoricé. Después, fui aprendiendo otras palabras, por ejemplo: "diciembre", "navidad", porque para navidad quería escribir una carta para el viejito pascuero, todos escribían y yo no... Le pedí a mi hermanastro que escriba mi nombre en una carta para el viejito pascuero, y, a veces, decía mi segundo nombre, que es Armando, y decían que ese también era yo, y el regalo que decía Armando era mío. Así fue que me enteré de que ese era mi segundo nombre. Así fui aprendiendo más palabras. (AS1)

Yo creo que es súper importante, pero el piso es que los niños manejen la lengua de señas, que aprendan el dactilológico... Lo mismo que los oyentes porque gracias a la audición captan los conceptos, aprenden palabras y las usan. En cambio, los sordos lo hacen a través de lo visual, a través de la lengua de señas. Es difícil que los hagamos aprender conceptos, es como una imagen que pasa y no tiene mucho sentido para uno. Por eso es importante que cuando enseñemos lengua de señas comencemos con el dactilológico, nombre de las personas, de los lugares, por ejemplo te pregunto ¿este es tu apodo? y su nombre es..., lo deletreo para que ellos se acostumbren a las letras, o, por ejemplo, hago la seña de ... y también acompaño con el nombre en dactilología, debo acompañar el aprendizaje de la lengua de señas con el deletreo, para que se acostumbren a las letras y palabras. Por ejemplo, mi experiencia desde niña, de mi familia donde se usa mucho la lengua de señas, mi mamá me obligaba a aprenderme los nombres de las calles, a deletrearlo y le decía: "¿No sabré que el nombre de la calle tiene una seña?". Y me respondía: "Pero ¿cómo no vas a saber el lugar donde vives?". Me iba aprendiendo los nombres de los letreros. Mi hermana me enseñaba conceptos y me explicaba. Cuando se pierde esto también se pierde el aprender a leer temprano, me enseñaron a deletrear

porque se daba en la socialización que teníamos. Me fomentaban esto en la casa y cuando me encontraba en los textos con estas palabras, podía asimilarlas ya que había tenido experiencia previa con ellos, lo lograba comprender. (AS3)

Propiedad *experiencia educativa*: nos muestra sus interacciones como estudiantes sordos en los diversos contextos educativos y su experiencia en esa etapa de su vida.

Después, inicié el liceo en el año 2014 y ahí fue diferente. Estaba acostumbrada a mi grupo de personas sordas, a compartir y la transición a una escuela con integración fue muy diferente, ahí había personas oyentes. Había profesores de educación especial, había un PIE, intérprete, ¡Guau!, para mí era todo diferente. Yo estaba acostumbrada a un profesor que me enseñaba cosas en una escuela y acá había un profesor regular y un intérprete, y era diferente la situación. Yo no estaba acostumbrada a las señas del intérprete porque estaba acostumbrada a ocupar las señas de la otra escuela, y yo trataba de entregarle mis señas al intérprete y él intentaba entregar las suyas, era difícil compartir eso. Después, fuimos avanzando en mi aprendizaje y llegué hasta la universidad. (AS2)

Era el único sordo y no había intérprete, fue mucho esfuerzo, pedirles a mis compañeros que me prestaran los apuntes, que me ayudaran, algunos con paciencia lo hacían, los profesores también, pero no sabían los, pero a mi compañera de al lado yo le enseñé y así me iba ayudando con los contenidos, yo le enseñaba señas y ella palabras y me compartía la parte escrita. Eso fue de 1.º a 4.º medio y fue difícil poder leer textos; para mí, matemática era más fácil, pero después se me olvidó todo. (AS4)

Propiedad *sugerencias para estudiantes sordos*: implica la entrega de sugerencias desde los participantes (adultos sordos) para niños, niñas y jóvenes sordos.

Sí, pero algunos sordos no hacen ese ejercicio de corregir sus producciones y llegan y envían las cosas, no aprovechan la oportunidad de aprender sobre su escritura para corregir y escribir mejor, correctamente. Hay que esforzarse para producir mejores textos en español y aprovechar las instancias donde corrigen o informan, porque si nos responden algo que no corresponde por no haber entendido, es responsabilidad de nosotros. (AS3)

Ojalá fuese visual, con dibujos, videos, subtítulos, muchos recursos visuales que puedan ayudar al acceso. Para los sordos es difícil acercarse a la lectura-escritura, por eso es importante. (AS4)

**Figura 5.**  
Subcategoría aprendizaje



*Nota:* muestra parte de una actividad pedagógica presente en el cómic. *Luduseñas* es un juego original donde se promueve de un modo más directo el desarrollo de la lectura y escritura a partir de *señas* que se presentaron en el cómic y sus personajes.

*Fuente:* elaboración propia.

## Discusión

Las historias de vida de adultos recopiladas, a través de sus narraciones, son planteadas desde un proceso dinámico como es la sordera. Su análisis conforma la base lingüístico-cultural del prototipo pedagógico visual. Este recurso se plantea como un cómic que viene a confirmar lo planteado por Jiménez-García *et al.* (2019), como una herramienta pedagógica, lúdica, transversal y multidisciplinaria que favorece un aprendizaje integral, en este caso, para estudiantes sordos.

En las historias de vida, se visualizaron elementos comunes en las narrativas de las personas sordas, como la *identidad sorda*, que implica que un estudiante se diferencia e identifica no con su familia y pares oyentes, sino con otros similares a él o ella. Además, de acuerdo con Cabero (2013), el cómic estaría entregando elementos culturales a sus lectores. El reconocimiento de su apodo o señal personal y la lengua de señas son elementos poco comunes de encontrar en el cómic, así lo indican González-Montesino y Moreno-Rodríguez (2021), por lo que este material vendría a hacer un aporte para visibilizar estos aspectos culturales.

La comunicación durante la niñez sorda se plantea como un elemento importante, ya que los entrevistados indican la falta de esta comunicación con los padres oyentes. Esta situación ha sido desarrollada por Meek (2020) a través del *dinner table syndrome*, que se manifiesta en hijos sordos ausentes de las interacciones en familias oyentes.

El elemento fundamental de relación y aprendizaje con los compañeros y amigos oyentes, según lo planteado por los participantes, es la lengua de señas chilena. Esta lengua se aprende en su mayoría a través del contacto con sus pares sordos y profesores en el contexto escolar.

En este mismo sentido, en el proceso de aprendizaje a través de la lengua de señas, se denota la relevancia del modelo sordo, ya que son adultos que comprenden la necesidad de desarrollo visual. Esta situación se relaciona con la categoría *comunidad sorda*. Ladd (2011) plantea que en este espacio de comunidad, el conocimiento de la lengua de señas se amplía y se valora la sordera desde una perspectiva de diferencia y no de deficiencia.

En cuanto a los aspectos pedagógicos planteados por los participantes y representados en el cómic, Jiménez-García (2020) explica que mostrar aspectos culturales motiva la lectura. Los participantes aportan al diseño del cómic que, a través de la categoría *aprendizaje*, expresa la importancia del color, las expresiones y el tipo de letra, entre otros.

Por otro lado, al plantear la aparición del personaje de Cata, que muestra experiencias de su sordera, se permite conectar con los lectores sordos de manera que coincide con lo planteado por González-Montesino y Moreno-Rodríguez (2021) y Cabarcas-Morales (2020) en términos de la conexión de los personajes que dan vida a las ilustraciones con las experiencias de vida de los lectores.

En consecuencia, la oportunidad de contar con las experiencias de vida a través del conocimiento de adultos sordos líderes participantes en este estudio permitió desarrollar un material lingüístico-cultural con características visuales y educativas que contribuye a las epistemologías sordas demandadas por una comunidad de aprendices visuales.

## Conclusiones

El prototipo pedagógico visual desarrollado como cómic incorpora la lengua de señas chilena como base para el aprendizaje del español escrito y reconoce los lineamientos del enfoque bilingüe-cultural. Destaca elementos de la cultura sorda que pueden ser utilizados en un aula inclusiva con estudiantes oyentes.

Este cómic contribuye a los recursos materiales con relatos de vida de personas sordas para la educación de las nuevas generaciones de estudiantes. Logra plasmar visualmente elementos transversales de cualquier persona sorda y permite que los estudiantes se identifiquen con su identidad y cultura, resaltando las necesidades visuales que tienen los estudiantes de materiales apropiados a sus características.

En síntesis, se crea un material único que, a través del relato del cómic, facilita el trabajo en la lectura y escritura, reflexionando sobre actividades pedagógicas y experiencias que destacan la cultura y la lengua de señas chilena de manera lúdica. Además, este recurso plasma valores como el esfuerzo, la perseverancia y la empatía. Es de esperar que se creen nuevos materiales desde y para esta comunidad, basados en sus epistemologías y que puedan ser evaluados continuamente por las personas sordas, que son los actores principales.

## Referencias

- Ambrona, T., López-Pérez, B. y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39-49. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.1.2012.11392>
- Bauman, H. y Murray, J. (2014). *Deaf Gain: Raising the Stakes for Human Diversity*. Oxford University Press.
- Blasco-Serrano, A., Arriaz-Pérez, A. y Garrido-Laparte, M. (2019). Claves de la mediación para el desarrollo de la comprensión lectora. Un estudio cualitativo en aulas de 4.º de educación primaria. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 9-27. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25335>
- Cabarcas-Morales Y. (2020). El cómic al aula: una didáctica narrativa. *Educación y Ciudad*, 38, 125-134. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2325>
- Cabero, E. del Rey. (2013). El Cómic como material en el aula de E/LE: justificación de uso y recomendaciones para una correcta explotación. *RESLA*, 26, 177-195.
- Easterbrooks, S. y Beal-Alvarez, Y. (2013). *Literacy Instruction for Students Who Are Deaf and Hard of Hearing*. Oxford University Press.
- González-Montesino, R. y Moreno-Rodríguez, R. (2021). La traducción del cómic *Margalida Jofre* a la lengua de signos española. *Estudios de Traducción*, 11, 65-80.
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *REOP. Re-*

*vista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 30-45.  
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20117>

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, Ch. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cualitativas, cuantitativas y mixtas*. Mc Graw-Hill Interamericana.

Herrera-Fernández, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de sordos. *Revista Mexicana de Psicología*, 17(1), 135-148.

Herrera-Fernández, V., Macchiavello, D. y Coronado, F. (2016). Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 171-191. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200010>

Jiménez-García, E. (2020). Comunicación verbal y no verbal en el cómic como recurso didáctico en la enseñanza de español como lengua extranjera. *Revista Inclusiones*, 7(3), 29-37.

Jiménez-García, E., Gómez-Redondo, S. y Francisco-Carrera, F. (2019). Del cómic al teatro: propuestas didácticas interdisciplinarias. En R. de la Fuente, C. Ballesteros y J. García-Medall (eds.), *Patrimonio, creatividad y teatro. Territorios comunes* (pp. 305-313). Verdelés.

Jones, G., Ni, D. y Wang, W. (2021). Nothing About Us without Us: Deaf Education and Sign Language Access in China. *Deafness & Education International*, 23(3), 179-200. <https://doi.org/10.1080/14643154.2021.1885576>

Ladd, P. (2011). *Comprendiendo la cultura sorda: en busca de la sordedad* (1.ª ed.). Consejo Nacional de la Cultura y las Artes; Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura.

Meek, D. (2020). Dinner Table Syndrome: A Phenomenological Study of Deaf Individuals' Experiences with Inaccessible Communication. *The Qualitative Report*, 25(6), 1676-1694. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol25/iss6/16>

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. República de Chile. (2021). Ley 21 303: Modifica la Ley 20 422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, para promover el uso de la lengua de señas. <https://www.bcn.cl/bcn.cl/2nbt>

Ministerio de Educación. (2022). *Orientaciones para establecimientos con estudiantes sordos*. <https://especial.mineduc.cl/se-publica-documento-de-orientaciones-tecnicas-para-establecimientos-con-estudiantes-sordos/>

Morales-Acosta, G. y Morales-Navarro, M. (2018). Diversidad sorda: educación y sensibilidad intercultural en una escuela especial de Santiago de Chile. *Psicogente*, 21(40), 458-475. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3083>

- Paul P. y Moores D. (2012). *Deaf Epistemologies. Multiple Perspectives on the Acquisition of Knowledge*. Gallaudet University Press.
- Young, A. y Temple, B. (2014). *Approaches to Social Research. The Case of Deaf Studies*. Oxford University Press.



# Emociones en narrativas de maestros acerca del daño causado por el conflicto armado\*

Emotions in Teachers' Narratives about the Damage  
Caused by the Armed Conflict

As emoções nas narrativas dos professores sobre os  
danos causados pelo conflito armado

**Marieta Quintero-Mejía\*\*** 

**Nine Yofana Ballesteros-Albarracín\*\*\*** 

**Keilyn Julieth Sánchez-Espitia\*\*\*\*** 

---

Para citar este artículo: Quintero-Mejía, M., Ballesteros-Albarracín, N. Y. y Sánchez-Espitia, K. J. (2024). Emociones en narrativas de maestros acerca del daño causado por el conflicto armado. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 316-334. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16554>

---



Recibido: 02/05/2022

Evaluado: 30/01/2023

---

\* Artículo derivado del proyecto "Narrativas de maestros rurales acerca del pasado reciente: Aportes a la pedagogía para la paz, reconciliación y reparación simbólica" (ct 834-2020), suscrito entre el Ministerio de Ciencia y Tecnología, el Centro Nacional de Memoria Histórica y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

\*\* Posdoctora en Ciencias Sociales, Universidad de Manizales. Docente de planta, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. [mquintero@udistrital.edu.co](mailto:mquintero@udistrital.edu.co)

\*\*\* Magíster en Educación para la Paz, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrante del Grupo de Investigación Moralia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. [nyballesterosa@correo.udistrital.edu.co](mailto:nyballesterosa@correo.udistrital.edu.co)

\*\*\*\* Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrante del Grupo de Investigación Moralia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. [hjsancheze@udistrital.edu.co](mailto:hjsancheze@udistrital.edu.co)

## Resumen

El conflicto armado como fenómeno de larga duración en Colombia ha impactado la vida escolar; sin embargo, estos daños han sido escasamente reconocidos y estudiados. La firma del acuerdo de paz (2016) permitió entrar a territorios sostenidamente afectados y conocer, en narrativas de maestros, el lugar que han tenido las emociones para instalar la crueldad humana, pero también, para promover resistencias (¿qué se hace con las emociones?). Para la construcción de este artículo resultado de investigación, se empleó un enfoque cualitativo con el fin de comprender los modos de circulación, distribución y reproducción de las emociones hostiles y proclives para la construcción de paz. Entre los hallazgos, se encontró que el miedo y el odio se emplean para subordinar e instalar dinámicas de guerra. Por su parte, la indignación y el amor activaron la puesta en marcha de acciones pedagógicas que contribuyen a la construcción de paz desde las aulas.

## Palabras clave

maestros; sustrato emocional; narrativas; escuela; conflicto armado

## Keywords

teachers; emotional substratum; narratives; school; armed conflict

## Abstract

The Colombian armed conflict as a long-lasting phenomenon has impacted school life; however, these damages have been scarcely acknowledged and studied. The signing of the Peace Agreement (2016) allowed the entrance into territories that had been affected, revealing, through teachers' narratives the role that emotions have played in perpetuating the human cruelty, but also the promotion of resistances (what is done with the emotions?). Thus, a qualitative approach was employed in order to understand the ways of circulation, distribution and reproduction of hostile and conducive emotions to the construction of peace. Among the findings, it was discovered that the fear and hatred are used to subordinate and establish dynamics of war. Conversely, indignation and love activated the implementation of pedagogical actions that contribute to the construction of peace in the classroom.

## Resumo

O conflito armado, enquanto fenômeno de longa duração na Colômbia, teve impactado na vida escolar; no entanto, esses danos têm sido pouco reconhecidos e estudados. A assinatura do acordo de paz (2016) permitiu entrar em territórios constantemente afetados e conhecer, nas narrativas dos professores, o lugar que as emoções tiveram no estabelecimento da crueldade humana, mas também na promoção da resistência (o que se faz com as emoções?). Desta forma, utilizou-se uma abordagem qualitativa para compreender os modos de circulação, distribuição e reprodução de emoções hostis propensas à construção da paz. Dentre os achados, constatou-se que o medo e o ódio são utilizados para subordinar e instalar dinâmicas de guerra. Por sua vez, a indignação e o amor ativaram a implementação de ações pedagógicas que contribuem para a construção da paz nas salas de aula.

## Palavras-chave

professores; sustrato emocional; narrativas; escola; conflito armado

## Introducción

En el marco del conflicto armado, algunas escuelas rurales dejaron de ser entornos protectores para convertirse en espacios de riesgo y amenaza. En las retóricas de guerra, las instituciones educativas se transformaron en escenarios atroces. En Puerto Torres, un territorio ubicado en el departamento del Caquetá, los paramilitares irrumpieron en el pueblo y se instalaron en la única escuela para transformarla en *escuela de la muerte*.<sup>1</sup> Así, la escuela pasó de ser un espacio para el aprendizaje, el juego y la socialización a convertirse en un lugar a disposición de la guerra, consumido por lamentos, llantos, dolor y tortura, entre otros. Los juegos y las risas del patio de recreo fueron silenciados, y en su lugar aparecieron los gritos de dolor de aquellas personas que estaban colgadas en el árbol de mango, situado en el patio de la institución educativa (CNMH, 2014).

Otro ejemplo de la afectación a la educación en el marco del conflicto armado en Colombia es la incursión de los paramilitares en el territorio El Placer, en Putumayo. La escuela, como referente de convivencia y fortalecimiento comunitario, se convirtió en uno de los primeros espacios tomados por los actores armados. Al respecto, en las narrativas del miedo y del dolor, maestros y estudiantes indican que en la misma institución educativa se exhiben los cuerpos que eran “dejados a la intemperie y expuestos a la mirada de la población, particularmente de niños y niñas estudiantes de la escuela” (Lizarralde, 2015, p. 120). En el periodo comprendido entre 1990 y 2020, se reportaron al menos 405 registros de ataques contra escuelas (Portal Rutas del Conflicto, 2020).

En relación con el reclutamiento forzado, se encontró que entre 1960 y 2016, la cifra asciende a 16 879 personas, suficientes para llenar 562 salones de clase (CNMH, 2017, p. 14). Se encuentra que gran cantidad de los niños, niñas y jóvenes reclutados han sido arrebatados de las mismas instalaciones de las escuelas o en los caminos hacia estas. Otro de los hechos victimizantes que ha causado mayor afectación a la educación es el desplazamiento forzado, pues los daños se ven representados en afectaciones emocionales vinculadas a la incertidumbre y vergüenza que produce ser considerado, como lo indica, un niño desplazado “hijo de la violencia” (Quintero, 2009). Es importante señalar que, para el año 2015, de los 6 millones y medio de desplazados, el 35 % eran niños, niñas y jóvenes en edad escolar.

1 *Escuelas de la muerte*: concepto empleado por el Centro Nacional de Memoria Histórica (2014) en el informe “Textos corporales de la crueldad. Memoria histórica y antropología forense” para referirse a las prácticas de exterminio de los paramilitares dirigidas a *enseñar* a sus nuevos miembros a desmembrar y desaparecer personas (p. 21).

Entidades como la Fundación dos Mundos (2009) y el Consejo Noruego para Refugiados (2016), al igual que investigadores como Lizarralde (2003; 2013; 2015), Bautista y González (2019), han encontrado en sus estudios sobre el impacto del conflicto armado en los escenarios educativos que una de las estrategias de los actores armados ha sido poner a circular la emoción del miedo en los entornos comunitarios para apropiarse de las escuelas y, desde ahí, ejercer control sobre la población, pues la institución educativa posee un alto valor moral y de liderazgo. Siguiendo dichos estudios, algunos de los daños han sido convertir las escuelas en sitios para acampar o usar sus instalaciones como trincheras, campos de batallas, centros de acopio de instrumentos bélicos, entre otros. También, imponer el silencio a través del miedo, como una estrategia para naturalizar y prolongar la violencia, pues resulta peligroso ser “portadores de una memoria viva, de un pasado de miedo en presente continuo [...]” (Lizarralde, 2013, p. 100); silencios que intensifican los ensordecedores estruendos de la guerra en nuestro país.

Si bien, estos estudios acerca del impacto del conflicto armado en la escuela centran su interés en develar los daños psicológicos causados a docentes y estudiantes, los deterioros de lazos comunitarios y la destrucción de infraestructuras, entre otras afectaciones, el lugar dado a las emociones como mecanismos de comprensión de la crueldad humana, pero también, como movilizadoras de estrategias e iniciativas para la construcción de paz, ha sido secundario. Aunado a ello, es escasa la literatura frente al lugar que ocupan dichas emociones posterior a la firma de los acuerdos de paz. En el marco de lo anterior, la presente investigación se propuso realizar un estudio para comprender emociones en narrativas de maestros acerca del daño del conflicto armado en la escuela, luego de los acuerdos de paz; daños que han sido intencionalmente provocados para dominar los modos de sentir (emociones) y, con ello, producir hechos victimizantes en el mismo contexto escolar y comunitario en el que discurre la vida de los niños, las niñas y los maestros, entre estos, secuestro, reclutamiento, masacres, minas antipersonales, entre otros.

No solamente interesó estudiar los modos de circulación, distribución y reproducción de un sentir hostil (emociones hostiles) en el contexto escolar para subordinar y, con ello, activar la crueldad, también se propuso la comprensión del sustrato emocional en narrativas de maestros proclives (inspiradoras) a la construcción de una cultura y educación para la paz, en particular, en un país como Colombia comprometido con la puesta en marcha del *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera* (2016). Es preciso señalar que esta investigación no buscó realizar una cartografía de las emociones, sino interpretar sus modos de activación, circulación y reproducción en narrativas de maestros; en otras palabras, develar qué se hace con las emociones en contextos de afectación en la escuela por conflicto armado.

Para dar alcance a los propósitos enunciados, se adoptó en la metodología el enfoque cualitativo, a partir de la narrativa por su carácter hermenéutico e interpretativo, lo que permitió develar los daños ocasionados por acciones bélicas en las subjetividades y la sociabilidad en contextos escolares.

## Acerca de las emociones en la vida moral y política: la vida escolar

El estudio de las emociones ha estado restringido al campo de la psicología centrado en lo biológico y conductual. No obstante, otros estudios de las emociones han trascendido el interés por el comportamiento; entre estos, se destacan los aportes de los enfoques cognitivo (Aristóteles y Nussbaum), sociogenético (Elias, 1998) y de elección racional (Elster, 2006). Estos enfoques, aunque poseen distintas orientaciones y perspectivas, coinciden en señalar que las emociones están vinculadas con la acción (praxis) y en destacar algunos atributos, entre estos: a) otorgar mérito a aquello que es objeto de la emoción; b) poseer un carácter intencional, en la medida en que la emoción se dirige hacia alguien o algo; c) dotar de valoraciones para comunicar, entre otros, amenaza, riesgo, empoderamiento e incertidumbre; d) dar cuenta de nuestras creencias vinculadas con lo que consideramos fuente de amor, miedo, odio e indignación —así, el asco se asocia con la creencia de contaminación, riesgo y amenaza—; e) los juicios de valor están asociados a aquello con lo que se genera aflicción, preocupación, interés, es decir, nuestras valoraciones acerca de las acciones consideradas como virtuosas o injustas.

El enfoque cognitivo de las emociones de Aristóteles y Nussbaum muestra que la sensibilidad configura, en buena medida, nuestras valoraciones, creencias, juicios y evaluaciones de la vida en comunidad (Nussbaum, 2006, 2014). En palabras de Aristóteles (1999), las experiencias de menosprecio, humillación y ultraje activan la cólera, la vergüenza y la indignación, es decir, los estados de ánimo provocados por deshonras que afectan los modos de comprensión y significación del mundo.

Siguiendo a Aristóteles, en relación con la afectación de las emociones hostiles en la vida comunitaria, indagamos acerca de los daños en los modos de relacionamiento, vínculo y sociabilidad en contextos, como el escolar, sobre los cuales existe, por parte de actores armados, la intención de poner a circular y distribuir el miedo, el odio y la repugnancia con el objeto de dominar y controlar un territorio. Para ello, el territorio escolar y los cuerpos de la comunidad educativa son cargados con emociones hostiles con el propósito de provocar el trastocamiento, el deterioro y la fragilización de los vínculos comunitarios. De esta manera, los daños ocasionados a la escuela en el marco del conflicto armado, además de constituirse en violación de derechos fundamentales, erosionan la sensibilidad y trastocan la experiencia humana.

Junto a este enfoque cognitivo, a partir del cual podemos establecer marcos de interpretación acerca de los modos de sentir y actuar del conflicto armado en la escuela, consideramos de vital importancia los desarrollos del enfoque decolonial de las emociones, propuesto por la filósofa Sara Ahmed (2015), porque nos permite examinar la manera cómo se ponen a circular, distribuir y reproducir emociones en la sociedad, en este caso, en los ambientes escolares. Para esta autora, las emociones están presentes en aquellos discursos públicos que comunican estereotipos y estigmas en razón a condiciones de etnia, raza, inmigración, género, entre otros.

La autora señala que las emociones moldean los contenidos comunicativos con los cuales generamos adhesiones o desafecciones frente a los otros. En contextos de guerra, como los territorios de mayor impacto por conflicto armado en Colombia en los que se presentaron ataques contra las escuelas, los cuerpos de las víctimas se cargan de emociones hostiles como el odio, la repugnancia y el asco. Siguiendo a la autora, esta estrategia de “manchar los cuerpos” da lugar a una economía de los afectos cuyo resultado es comunicar que estos cuerpos del territorio escolar están contaminados y, con ello, situarlos en la periferia hasta convertirlos en cuerpos invisibles que no merecen ser llorados (Butler, 2010).

Este último enfoque tiene como objetivo mostrar que las emociones no son *transparentes*, ni se reducen a lo íntimo; al contrario, nos mueven y nos vinculan a procesos de socialización. En otras palabras, nos convocan a hacer cosas. Este carácter performativo de las emociones adopta en su metodología el estudio de lo que Ahmed denomina “desórdenes de la experiencia”. En lo educativo, este desorden experiencial se refiere, justamente, a las afectaciones del conflicto armado, las cuales, como se ha expuesto, han desplegado la crueldad humana y producido, en palabras de Cavarero (2009), el “horrorismo”. Con esta nueva forma de nombrar la violencia contemporánea, se logra, en términos políticos, mostrar la violencia que recae sobre el inerte, aquel que está indefenso bajo el dominio del otro. De cara a la escuela, los cuerpos inertes son, justamente, estudiantes y maestros que sufren las violencias preparadas y organizadas por los verdugos. No obstante, estos cuerpos inertes en sus narrativas logran romper los silencios y, con sus alaridos, convocar al no olvido.

## Narrativas del mal en entornos escolares: sustrato emocional

La filosofía política ha adoptado, para su estudio acerca de la comprensión del daño en los procesos de subjetivación moral y política, la narrativa. Inspirado en el pensamiento de Arendt (2009, 2005), la narrativa se constituye en un modo de comprensión de los horrores y las violencias

vinculadas a distintos hechos bélicos contemporáneos. En este paradigma del mal, el imperativo para la comprensión de los momentos de oscuridad, como indica Arendt (2008), son las narrativas de quienes han vivido y experimentado el sufrimiento. Narrativas, para el caso del contexto escolar, que si bien exponen las ruinas que ha erigido el mal, también configuran las memorias del dolor y las memorias de la resistencia, abriendo caminos para la reconciliación y, por supuesto, para el *nunca más*.

Estas narrativas abren los expedientes de los daños ocasionados en la vida escolar, en buena medida invisibilizados en la esfera de la vida pública, incluso desvalorizados como forma de comprensión de lo que pasó, por qué pasó y qué hizo posible que pasara (Reyes, 2003; Mèlich, 2010, 2014). Narrativas que erigen la memoria, develando vacíos, huecos, fracturas, fisuras, pero también la acumulación de sedimentos y de residuos propios del mal padecidos por los sobrevivientes (Todorov, 2004, 2010). Con sus gritos y alaridos de sufrimiento y dolor, en sus narrativas, las víctimas exigen que los daños vividos no se vuelvan superficiales, ni se normalicen, es decir, demandan no normalizar lo que no es natural, pues sería ausencia de reflexión ante los horrores. En el caso educativo afectado por enfrentamientos armados, la radicalidad del mal, siguiendo a Arendt (2003), se expresa en la pérdida de la natalidad o de la espontaneidad, porque a la educación se le despoja de su carácter político y a la misma actividad política de su naturaleza formativa.

Estas narrativas del mal poseen una gramática emocional cuya composición muestra, en primer lugar, la crueldad de quienes han planeado la destrucción sistemática de las identidades materiales y simbólicas de sus congéneres, entre ellos, los miembros de la comunidad educativa (Quintero, 2018; CNMH, 2009). En estas narrativas, predomina el sustrato emocional del miedo como fuente de domesticación, sometimiento, activación del odio y de instalación de la indiferencia humillante y, aparentemente, incurable (Arteta, 2010). Por ello, el cultivo del miedo destruye y extirpa las relaciones compasivas entre seres humanos (Bauman, 2007; 2015).

Seguidamente, el sustrato emocional en narrativas del mal devela modos de organización para el exterminio orientados a infringir un sufrimiento planificado, destruir lazos de pluralidad y singularidad y, con ello, imponer el borramiento de cualquier rasgo de humanidad (Arendt, 2009; Lara, 2009). Estos modos de socavamiento dan cuenta de las experiencias límites a las que son sometidos los actores escolares, las cuales van más allá de explicaciones de pobreza o desigualdad e imponen otros modos de comprensión de las raíces del mal o de las situaciones extremas de la crueldad humana.

Además de develar modos de planeación y organización para la destrucción de la singularidad y la pluralidad, las emociones en narrativas vinculadas con daños ocasionados en los conflictos armados en la

escuela muestran, en tercer lugar, que la crueldad se impone para reducir la condición humana a una “mera existencia” (Arendt, 1997) en razón de estar sometida a los regímenes de violencia. En tal sentido, los actores educativos quedan subordinados en su actuar, libertad y voluntad a la imposición de normas y reglas ilegítimas orientadas a despojarlos de la experiencia de sí, con y para los otros (Ricoeur, 2006).

Una vez reducida la condición humana al reino de la ilegalidad, impuesta en la convivencia ciudadana, asistimos paulatinamente al borramiento de los rasgos de la condición humana, entre estos, emociones como la solidaridad y la compasión por sufrimientos inmerecidos (Reyes, 2003). Prueba de esto es el uso en los contextos escolares de maestros, estudiantes y padres de familia como botines de guerra. Estos cuerpos frágiles, en situaciones bélicas, se convierten en armas poderosas para activar y alentar la guerra.

## Metodología

Se adoptó el enfoque cualitativo, en su dimensión *hermenéutica*, con el objeto de interpretar y dotar de significados fenómenos o problemas sociales (Creswell, 1998; Denzin, 1989; Clandinin, 2007). En esta investigación, la dimensión interpretativa se relaciona con los daños ocasionados por el conflicto armado en la subjetividad de maestros, partiendo del estudio del sustrato emocional presente en sus narrativas. El enfoque adoptado no busca las regularidades sociales, sino la singularidad, la diferencia y el carácter vinculante de los sujetos (maestros), atendiendo a su sensibilidad situada en horizontes histórico-culturales, en este caso, escuelas en contextos rurales afectadas por el conflicto armado en Colombia.

En tal sentido, la adopción de la investigación cualitativa, permitió, a partir de la sensibilidad moral y política en narrativas de maestros: 1) develar lo que se hace con las emociones para activar daños en la vida escolar relacionados con violaciones de derechos humanos o, contrario a esto, producir resistencias; 2) interpretar los modos de circulación, distribución y reproducción de un sentir hostil (emociones hostiles), haciendo que algunos maestros queden subordinados, pero, en oposición a esto, otros activen una sensibilidad orientada hacia la búsqueda de paz; 3) producir afectaciones en los modos del sentir para activar la crueldad humana (Amhed, 2015; Cavarero, 2009; Butler, 2010).

Sujetos de enunciación: durante un estudio de dos años, se llevó a cabo un trabajo de campo en el cual participaron sesenta maestros de instituciones educativas rurales ubicadas en territorios afectados por el conflicto armado en los departamentos del Huila, Tolima y Cundinamarca. Los colegios rurales seleccionados están a más de dos horas del casco urbano

y algunos de ellos no gozan de condiciones óptimas de infraestructura para su funcionamiento. La mayoría de los maestros viven en las mismas instituciones escolares, mientras que otros residen en las comunidades aledañas, las cuales se caracterizan por la baja o nula presencia de las autoridades encargadas de la justicia, lo que facilita la permanencia de grupos armados ilegales y el constante hostigamiento en el entorno escolar.

**Tabla 1.**

*Datos sociodemográficos*

Departamento	Número de instituciones	Número de docentes
Cundinamarca	24	18
Huila	9	16
Tolima	2	26

*Fuente:* elaboración propia.

Los docentes del departamento del Huila han sido afectados en sus formas de sentir y de sociabilidad en el ámbito rural debido a la presencia de más de sesenta años de conflicto armado en sus territorios, lo que dio lugar al surgimiento de grupos armados. Por su parte, los docentes del departamento del Tolima también comparten la experiencia de habitar un territorio que fue cuna de los grupos armados. Actualmente, estos docentes son maestros de los excombatientes reincorporados en el proceso de paz que se llevó a cabo en el año 2016. En cuanto a los docentes de Cundinamarca, en su praxis pedagógica se encuentran con niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado. Según la Secretaría de Educación del Distrito, para el año 2019, se contaba con un total de 68 588 niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado interno, lo que representa alrededor del 10 % de la matrícula de las instituciones de carácter oficial.

**Instrumentos de recolección:** se utilizó la narrativa como fuente de recopilación de información, ya que permitió, a partir de la trama narrativa, revelar lo que sucede con las emociones en contextos escolares afectados por el conflicto armado para activar daños o modos de resistencia, teniendo en cuenta temporalidades, espacialidades, tipologías de acción, fuerzas narrativas, atributos de los sujetos, entre otros (Quintero, 2018; Denzin, 2008; Atkinson, 1998). Toda trama narrativa tiene un sustrato emocional, el cual contribuye a la constitución de los géneros discursivos cuya función es “arrojar” y “anclar” a los sujetos en el mundo de la vida (MacIntyre, 2008). En otras palabras, una trama narrativa cuyo sustrato emocional es el odio puede dar lugar al género discursivo épico, ya que alienta la venganza.

**Instrumentos de sistematización e interpretación:** se utilizó la estrategia narrativa hermenéutica (PINH, 2018), diseñada y validada por Quintero (2018), quien es la investigadora principal del proyecto objeto de divulgación en esta revista. Se parte de la trama narrativa en su triple estructura.

**Tabla 2.***Estructura narrativa*

Mimesis	Sistematización	Guía de interrogantes para la interpretación
Mimesis I. Prefiguración de la trama narrativa Lo que se hace con lo que se siente. Preconfiguración de la trama narrativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asignación de códigos</li> <li>• Identificación de acontecimientos</li> </ul>	¿Qué se hace con lo que se siente en acontecimientos vinculados con la afectación de la escuela en el marco del conflicto armado?
Mimesis II. Configuración de la trama narrativa. Modos de circulación, distribución y reproducción del sentir en la configuración de la trama narrativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temporalidades</li> <li>• Espacialidades</li> <li>• Fuerzas narrativas</li> <li>• Tipologías de acción</li> <li>• Atributos de los sujetos</li> </ul>	<p>¿Cuál es el tiempo de la preocupación humana?</p> <p>¿Cuál es el tiempo del cuidado de sí y del cuidado de los otros?</p> <p>¿Cuáles son los modos del sentir en espacios simbólicos? (memorias de los lugares)</p> <p>¿Cuáles son las fuerzas narrativas en actos de habla compromisivos?</p> <p>¿Cuáles son los sentires en las narrativas de la resistencia?</p>
Mimesis III. Reconfiguración de la trama narrativa. Sustrato emocional en las narrativas de maestros.	Una vez realizada la devolución de las narrativas a partir del sustrato emocional, se procedió a develar lo que hace con las emociones, a reconocer en modos orientados hacia la búsqueda de la paz y a comprender modos de circulación, distribución y reproducir de un sentir hostil, pero también de búsqueda de reconciliación.	

Fuente: adaptado de Quintero (2018).

*Estrategias de devolución y construcción de horizontes de sentido con los maestros.* Se llevaron a cabo dos estrategias de devolución de información. La primera consistió en talleres que recopilaron los dos años de investigación relacionados con el sentir en narrativas acerca de la afectación del conflicto armado en la escuela. Los resultados de este taller dieron lugar a la segunda estrategia de construcción de *rutas territoriales de pedagogía de las emociones*.

## Resultados<sup>2</sup>

Inicialmente, se exponen los hallazgos de las narrativas de maestros de Tolima y Huila, como territorios afectados por el conflicto armado y, finalmente, de los maestros de Cundinamarca, como escenario receptor de familias afectadas por hechos victimizantes.

*Lo que se hace con las emociones para activar el daño: “En nuestra región siempre hubo y hay conflicto de actores armados”.* En sus narrativas, los docentes de los departamentos de Huila y Tolima coinciden en situar el origen del conflicto en la década de los años cincuenta. Este periodo, de la historia reciente, se conoce como La Violencia en Colombia, resultado de los enfrentamientos entre miembros de partidos políticos.

Para los años de la época de los cincuenta, se vivió una fuerte violencia a partir de las luchas políticas entre liberales y conservadores que generó grupos armados, asesinatos, desplazamientos y todo tipo de conflictos. (D5, T)

En sus narrativas, los maestros adoptaron la organización discursiva del género trágico, también presente en narrativas del mal, en las cuales prevalece la crueldad humana. El análisis pragmático y performativo de las narrativas de los maestros mostró que el socavamiento de la subjetividad y de la vida comunitaria tiene como sustrato emocional el miedo:

Es región productora pero abandonada. Luego se hundió en el miedo por la llegada de explotadores, después por la llegada de manipuladores de sectores sociales vinculados con entidades mafiosas vinculadas con dominación y posteriormente por efecto de recursos para armas. (D4, T)

En los relatos, se encontró que el socavamiento y el borrado de lo humano inicia, efectivamente, con la instalación y circulación del miedo. Para ello, los actores armados realizan acciones de crueldad con el propósito de volver los cuerpos dóciles, hasta convertirlos, paulatinamente, en cuerpos subordinados y domesticados: “Agarraban a los hombres, los llevaban en una volqueta, los arrojaban vivos al puente natural; por eso nosotros retomamos esa violencia [...]” (D2, H).

En esta estructura de socavamiento, el miedo también se mantiene en la vida comunitaria a partir del uso de retóricas de guerra. Así, la consigna “No dejar ni la semilla”, comunicada por los actores armados, se acompaña de actos performativos de crueldad como la exhibición de cuerpos mutilados con el propósito de movilizar emociones como el asco y la repugnancia y, con ello, aumentar el miedo. No obstante, “sembrar el terror” también significó alentar el odio:

2 Los títulos de los apartados corresponden a códigos *in vivo* tomados de las narrativas de los docentes que hicieron parte de la investigación.

Consumidos por la avaricia, el odio, la ignorancia y el deseo por el poder, los grupos armados al margen de la ley atacaron de una manera tan brutal que no solo sembraron el terror en los corazones de sus habitantes, sino que hicieron temblar hasta sus cimientos. (D2, T)

Podemos decir, entonces, siguiendo la narrativa expuesta, que el sustrato emocional del miedo que se “siembra” en los corazones impone el lenguaje de la guerra, en cuya gramática se construyen las palabras para provocar hostilidades, menosprecios y humillaciones:

Ellos se me acercaban y me decían: “Y qué, profe, ¿cómo le ha ido?”. Y pues uno: “Lo normalito, bien, gracias”. Entonces uno como que no podía hablar. Una vez yo estaba en el escritorio y llegó un comandante y me puso el fusil súper cerca y yo le dije: “¡Ay!, por favor, quité eso de ahí”. Y yo me cogía las manos para no temblar [...]. (D1, H)

El miedo se distribuye “manchando lo sagrado”, en particular los espacios cotidianos, los entornos de socialización y los lugares de afectividad, intimidación y formación, entre estos, la institución educativa. A modo de ilustración, los docentes coinciden en señalar en sus narrativas que el miedo fue, lentamente, ensanchando la presencia del mal y ocultando todo rasgo de humanidad. El miedo impuesto enmudeció a los docentes y rompió los lazos comunitarios: “Todos tuvimos miedo por la suerte de nosotros mismos que estaba en peligro, porque nos ordenaron a los profesores no decir nada, ni intervenir en sus discusiones” (D14, T).

Este miedo también impuso la indiferencia frente a los daños cometidos a los congéneres porque estaba en juego la propia vida. Podría decirse, a partir de las narrativas de los maestros, que infundiéndolo y poniendo a circular el miedo, los actores armados buscaron, de manera calculada y planeada, mutilar la capacidad de acción y reflexión de los miembros de la comunidad.

*Afecciones en los modos de sentir: “¿Qué quieres ser cuando seas grande?”.* Este interrogante, planteado por una docente a un estudiante, abre la reflexión crítica acerca del lugar de la escuela en medio de los enfrentamientos bélicos. Ante la respuesta: “Seguramente guerrillero” (D3, T), la maestra, con sentimiento de indignación, expresa en su narrativa la destrucción de la capacidad de imaginación de la infancia para construir planes de vida orientados hacia una vida buena, digna y el buen vivir.

El trastocamiento de la infancia comienza vulnerando el goce y disfrute del derecho a vivir en un ambiente de protección. Así, las memorias de la infancia vienen cargadas con la herencia de la venganza como uno de los síntomas más poderosos del mal. De esta manera, se quebrantan las prácticas de cuidado para y con los niños: “El niño, mirándome a los ojos y con lágrimas en los suyos me dijo que quería matar a los que habían matado a su papá” (D3, T).

La infancia, también se expone al reclutamiento forzado o a participar de forma obligada en distintos tipos de hostilidades, lo que conduce a la violación del derecho fundamental de estar libre de cualquier tipo de violencia y vivir de manera digna. Como bien lo señalan los docentes: “En la escuela llegaban a reclutar estudiantes, se llevaban a los chicos” (D3, T).

Además del reclutamiento, los niños en los entornos escolares, también se ven sometidos a los enfrentamientos bélicos. Así, en lugar de ser espacios seguros y protectores, se convierten en trincheras en la guerra: “Ya cuando llegue a la escuela fue como un impacto de tristeza y rabia pues la escuela tenía numerosos impactos de bala en el techo y ventanas lo que me indigno, es que fue en repetidas ocasiones” (D18, T).

En consecuencia, la afectación no solo es a la infraestructura escolar; prioritariamente, se atenta contra la valoración de sí, el vínculo con los otros y la autorreferencia positiva de la vida en comunidad.

*Afecciones en el modo de sentir:* “Tampoco volví a trabajar como docente”. En sus narrativas, los maestros exponen los regímenes de violencia presentes en la escuela, los cuales no solo despojan de humanidad los cuerpos inermes de la infancia, sino que también eliminan sus capacidades de acción, juicio y reflexión. Esta impotencia en el quehacer del docente, derivada del sentimiento de miedo, comunica riesgo, permanente vulnerabilidad y ausencia de libertad en el ejercicio docente. Este miedo prevalece de manera latente en la subjetividad del maestro rural porque su vivienda está ubicada en el mismo entorno escolar:

Una vez también me llegaron como a media noche el ejército y ya a lo último fui a dar clase. Eso fue un susto muy tenaz, yo con mis dos niños ahí en la habitación, rodeada así, yo dije en cualquier momento los otros lanzan bombas porque está el ejército. (D5, H)

Otros docentes narran su desplazamiento forzado, producido, en algunos casos, por el *boleteo* (amenazas), en otros por los rumores sobre la presencia de distintos actores armados, y, en la mayoría de los casos, por estar en medio de un enfrentamiento armado:

Me tocó irme con mis dos niños y las maletas a pie hasta la otra vereda. Y con el profesor, él me ayudaba a cargar maletas. Lo otro que pasamos fue una casita y por la carretera, nosotros vimos un coso en la carretera, pero no le pusimos cuidado ni nada. Hagamos, le decía yo a mis dos niños. Ese mismo día explotó un petardo, pues era eso seguro. (D5, H)

Si bien algunos maestros narran que estaban atrapados por el miedo en los entornos escolares debido a hostigamientos, reclutamiento, intimidación y quebrantamiento de los lazos comunitarios, otro docente narra que fueron estas situaciones de vulneración, justamente, las que lo llevaron a

abandonar la profesión de maestro: “Había reunido a los niños en el suelo y oraba mucho. Con los ojos cerrados, dejé de ser docente por miedo y nunca volví a ese lugar” (D9, T).

El sustrato emocional del miedo presente en narrativas de naturaleza trágica y épica, expone la violación a la dignidad humana y exige denunciar en la esfera pública la forma planeada e intencional con la cual se impone el reino de la ilegalidad en la escuela para volver los cuerpos *normalizados* y deteriorar la subjetividad.

*La sensibilidad orientada a la búsqueda de la paz y la resistencia: “El amor es símbolo de esperanza”.* El amor expresado por los maestros en sus narrativas develó los vínculos afectivos y el fortalecimiento de los lazos de sociabilidad. En los resultados encontramos que el carácter performativo del amor motivó a los maestros a realizar prácticas de cuidado y protección. En tal sentido, no se trató de un amor abstracto, al contrario, fue de carácter situado, a través de la construcción de iniciativas escolares: “Estas historias me han llevado a crear en mi colegio un espacio que llamé ‘laboratorio de la felicidad’ [...]. El horizonte es el laboratorio de las emociones, cuyo fin es comprender el sentir, jugando [...]” (D18, CUN).

En los hallazgos se evidenció que el amor tiene dos propiedades, ambas protagónicas en la construcción de paz y reconciliación desde las aulas. La primera se relaciona con la identificación de los maestros hacia sus estudiantes, en razón de la mutua responsabilidad presente en las relaciones maestro-alumno. Por ello, algunos docentes de Cundinamarca en sus narrativas indicaron que su praxis pedagógica consistió en arrancar los vestigios del cuerpo guerrero, impuestos en el conflicto armado, y cultivar los cuerpos para la formación y el aprendizaje.

Pero diseñe para él y el grupo un trabajo de acompañamiento desde la autobiografía como didáctica de resignificación. Fue algo maravilloso. Al concluir, este joven afirmaba de sí cosas que evidenciaban un giro en la comprensión de sí y de lo sucedido. (D21, CUN)

La segunda propiedad del amor, reportada en las narrativas de algunos docentes de Tolima, se relaciona con la reconciliación con los excombatientes del grupo armado FARC, cuyo nacimiento y acción armada se desplegó en su territorio (más de cincuenta años de conflicto). En consecuencia, al lado del amor por identificación, anteriormente expuesto, encontramos el amor como promesa de búsqueda de una vida justa, para aportar en la construcción de paz, superando estigmas y estereotipos hacia los excombatientes:

Vamos a mostrar al mundo como un modelo de reincorporación, estar con estos excombatientes sin ningún tipo de discriminación y problema, cosa que en un principio cuando llegaron, pues por ejemplo,

había mucho temor a los desconocidos, muchas resistencias, por el miedo que ha habido, pero ya que como educadores... somos un modelo de reincorporación. (D20, T)

Las dos propiedades del amor (identificación y reconciliación), presentes en las narrativas, muestran que esta emoción, en escenarios de guerra y búsqueda de paz, contrario a la idea romántica del amor, contiene ideologías vinculadas con el reconocimiento de la alteridad, la diferencia y la pluralidad en asuntos relacionados con el restablecimiento de derechos.

*Sustrato emocional en narrativas de resistencia: “Despertó mi empatía hacia la situación y, por supuesto, mi total indignación”.* Tal como se expresa en el enunciado de un maestro de Cundinamarca, el sentimiento de indignación se asocia a un daño cometido, el cual debe ser reparado, buscando caminos para su solución. Así mismo, esta frase muestra el dolor que experimenta el maestro al ver las situaciones vividas por quienes no lo merecen. Se trata, entonces, de sufrimientos inmerecidos.

En otras narrativas, la indignación del maestro por el dolor experimentado por los niños y las niñas dejó ver que los daños y las ofensas no han sido reparadas y exponen el lugar de la justicia para la reparación. Paralelamente, el uso de la indignación en las narrativas indica que hay una denuncia y reclamación en la esfera de lo público: “Desde ese entonces he buscado formas de hacer discursos que permitan la sensibilización, pues pareciera fácil hablar del conflicto en aquellas zonas del país que lo vivieron y el dolor” (D26, CUN).

En este estudio, se encontró que el sentimiento de indignación posee una dimensión política y una dimensión moral. Lo político se hizo presente cuando los docentes, ante los horrores del conflicto armado, reclaman que la comunidad se haga responsable de la reparación de los daños. Igualmente, los docentes realizan y reclaman acciones concretas que lleven al restablecimiento de los vejámenes ocasionados. En su naturaleza moral, la indignación nos mostró que las situaciones de injusticia son indicadores del trato dado a la dignidad de los niños y las niñas.

También encontramos que la indignación se acompaña de la sensibilización empática, pues los docentes señalan que el sufrimiento vivido por los niños los afecta (pathos) de manera que se esfuerzan por comprender y reflexionar el dolor experimentado, pero también les exige imaginar acciones que mitiguen y transformen el deterioro ocasionado de manera que se logre adoptar una valoración de sí y de los otros digna y propia del buen vivir: “Se pensó en una estrategia no solo de restituir sus tierras, sino el acompañamiento psicosocial en beneficio de hacer ejercicios de resistencia para fortalecer el tejido social de cada una de las personas” (D17, CUN).

La relación entre la indignación y la empatía, como hallazgo de este proyecto, tiene un aporte fundamental en escenarios educativos afectados por conflictos armados porque abre el camino a la pedagogía de las emociones en memorias narradas, la cual es implementada por los maestros como propuesta para el restablecimiento de los derechos, la construcción de paz y la no repetición de los hechos. En otras palabras, hace posible la sentencia del *nunca más*.

## Conclusión y discusión

Las narrativas de los docentes adscritos a la investigación develan la forma en que las instituciones educativas se debaten entre la guerra y la paz. De esta forma, las escuelas han sido militarizadas y convertidas en trincheras, pero también se han constituido en espacios protectores gracias a las acciones adelantadas por maestros que, a pesar de los contextos hostiles, han movilizado iniciativas pedagógicas para activar una cultura de paz, convirtiéndose en faros de esperanza en medio de la oscuridad impuesta por las violencias. Así, es posible encontrar en las narrativas emociones como el odio y el miedo para instaurar entornos cargados de amenazas, riesgos, incertidumbres y, con ello, justificar el uso bélico como defensa de la nación. También, narrativas que expresan, de un lado, indignación frente a los daños del conflicto armado en la escuela y, del otro, empatía como mecanismo de acogida en la institución educativa de niños, niñas y adolescentes víctimas. Finalmente, se resalta la importancia política de movilizar el sentimiento de indignación para exigir, de un lado, acciones de protección y restablecimiento de derechos, y del otro, promover la sensibilidad hacia la no repetición.

A manera de discusión, es preciso señalar tres aspectos. El primero es la relevancia que adquiere el estudio de las emociones en la comprensión del conflicto armado. Además, es crucial en la consolidación de una cultura de paz desde los escenarios educativos. Como se puede evidenciar en las narrativas de los maestros, persiste el miedo que silencia las voces de la memoria y cohibe el quehacer pedagógico ante el temor inminente a la muerte, así como los odios heredados que alimentan la cadena del horror, que parece interminable y que fractura desde la base los planes y proyectos de vida de las niñas, niños y adolescentes, cuyo sustrato es imperante abordar desde las aulas. Aunado a ello, adquiere un alto valor el trabajo pedagógico que invita a movilizar el amor político hacia los otros, pero que también se arraiga en lo comunitario, movilizando la indignación ante cualquier manifestación de daño o vulneración.

El segundo aspecto corresponde al acercamiento empático y pedagógico que se ha venido generando entre las instituciones educativas afectadas de manera directa por el conflicto armado, como es el caso

de las situadas en Huila y Tolima, y aquellas que han sido receptoras de víctimas, como es el caso de las ubicadas en Cundinamarca. De esta forma, a pesar de no haber sido cooptadas por los grupos armados, convertidas en trincheras para los combates, entre otros, estas últimas movilizan el reconocimiento de los impactos territoriales de la guerra en el país. También, se han convertido en espacios para la construcción de estrategias que movilicen una cultura de paz, como se puede evidenciar en las narrativas. Lo anterior nos permite pensar, al menos desde los escenarios educativos, que aquella premisa que defiende la construcción de paz en Colombia como un asunto de todos, es posible. Finalmente, resulta imperante ahondar en las implicaciones que tiene pensar la paz desde las escuelas en escenarios de posacuerdo, específicamente de construir paz en territorios en donde la guerra se resiste a perecer.

## Referencias

- Amhed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arendt, H. (1997). ¿Qué es la política? Paidós.
- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro*. Península.
- Arendt, H. (2005). *Sobre la violencia*. Taurus.
- Arendt, H. (2008). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Gedisa.
- Arendt, H. (2009). *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza.
- Aristóteles. (1999). *La retórica*. Gredos.
- Arteta, A. (2010). *El mal consentido. La complicidad del espectador indiferente*. Alianza.
- Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview*. Sage Publications.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Paidós.
- Bauman, Z. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Paidós.
- Bautista, M. y González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado*. Fundación Compartir.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Cavarero, A. (2009). *Horrorismo: nombrando la violencia contemporánea*. Anthropos.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2009). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. Editorial CNMH.

- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2014). *Textos corporales de la crueldad. Memoria histórica y antropología forense*. Editorial CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2017). *Una guerra sin edad. Informe Nacional de Reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. Editorial CNMH.
- Clandinin, J. (2007). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Sage Publications.
- Consejo Noruego para Refugiados. (2016). *El verdadero fin del conflicto armado: jóvenes vulnerables, educación rural y construcción de paz*. Editorial CNR.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. Sage Publications.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive Biography*. Newbury Park. Sage Publications.
- Denzin, N. (2008). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Jossey Bass.
- Elias, N. (1998). *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Elster, J. (2006). *Rendición de cuentas. La justicia transicional en perspectiva histórica*. Editorial Katz.
- Fundación dos Mundos. (2009). *Escuela y conflicto armado: de bien protegido a espacio protector*. Fundación dos Mundos.
- Lara, M. (2009). *Narrar el mal. Una teoría postmetafísica del juicio reflexionante*. Editorial Gedisa.
- Lizarralde, M. (2003). Maestros en zonas de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1, 3-25.
- Lizarralde, M. (2013). Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del bajo y medio Putumayo. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 21-39.
- Lizarralde, M. (2015). *Ambientes educativos de escuelas en zonas de conflicto armado*. Editorial UD.
- MacIntyre, A. (2008). Ética y política. Ensayos escogidos II. Nuevo Inicio.
- Mèlich, J. (2010). Ética de la compasión. Herder.
- Mèlich, J. (2014). *Lógica de la crueldad*. Herder.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Katz.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la Justicia?* Paidós.

- Quintero, M. (2009). Las narrativas del mal: investigación de las simbólicas en el desplazamiento forzado. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 54, 69-77.
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías. Aportes para la investigación*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- República de Colombia. (2016). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. Gobierno Nacional.
- Reyes, M. (2003). Ética ante las víctimas. *Anthropos*.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de un narrador. *Revista Papeles de filosofía*, 25, 9-22.
- Todorov, T. (2004). *Frente al límite*. Siglo XXI.
- Todorov, T. (2010). *La experiencia totalitaria*. Círculo de Lectores.



# Los franciscanos y el establecimiento de escuelas en Chile (1885-1935)

The Franciscans and the Establishment of Schools in Chile (1885-1935)

Os Franciscanos e o estabelecimento de escolas no Chile (1885-1935)

**Nelson Manuel Alvarado-Sánchez\*** 

---

Para citar este artículo: Alvarado-Sánchez, N. M. (2024). Los franciscanos y el establecimiento de escuelas en Chile (1885-1935). *Revista Colombiana de Educación*, (91), 335-356. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16634>

---



Recibido: 20/05/2022  
Evaluado: 23/03/2023

pp. 335-356

N.º 91

335

---

\* Doctor en Historia. Universidad de los Andes. [nemasofm@gmail.com](mailto:nemasofm@gmail.com)

## Resumen

En el presente artículo de investigación se describe el proceso de fundación de escuelas y colegios franciscanos en Chile entre los años de 1885-1935, relacionando los procesos organizativos y pastorales propios de sus instituciones con las reformas y la renovación propuestas por los papas y los católicos sociales. Así mismo, se detallan las características de sus establecimientos educacionales, demostrando que estos fueron parte de un programa para defender a la Iglesia frente a las políticas liberales y a la cuestión social. Para ello, se señalan las condiciones institucionales que les permitieron insertarse en un movimiento global para defender los intereses y el papel social de la Iglesia, en el cual la educación era uno de sus pilares. Así mismo, se caracteriza a las escuelas franciscanas chilenas desde la Primera Orden, las religiosas y los laicos franciscanos, y se especifican sus principales beneficiarios, la infancia obrera e indígena. Finalmente, la descripción de esta experiencia permite descubrir la relación entre los contextos históricos y los procesos institucionales, pues estos permiten, tanto insertarse en una propuesta educativa, como frente a sus cambios, donde muestra sus debilidades.

## Palabras clave

historia latinoamericana; escuelas católicas; organizaciones religiosas; grupos de bajos ingresos; rol de la religión

## Keywords

Latin American history; catholic schools; religious organizations; low-income groups; role of religion

## Abstract

This article describes the foundation process of Franciscan schools and colleges in Chile between the years 1885-1935, relating the organizational and pastoral processes inherent of their institutions with the reforms and renovation proposed by the Popes and social Catholics. It also details the characteristics of their educational establishments, demonstrating that these were part of a program to defend the Church against liberal policies and social questions. For this purpose, it is pointed out the institutional conditions that allowed them to insert themselves in a global movement to defend the interests and the social role of the Church, in which education was one of its pillars. Moreover, the Chilean Franciscan schools are characterized from the First Order, the Franciscan nuns and laymen, and specifies their main beneficiaries, the working-class and Indigenous children, are specified. Finally, the description of this experience allows to discover the relationship between the historical contexts and the institutional processes, since these allow both to be inserted in an educational proposal and to face its changes, showing its weaknesses.

## Resumo

Este artigo descreve o processo de fundação das escolas e colégios franciscanos no Chile entre os anos 1885-1935, relacionando os processos organizacionais e pastorais das suas instituições com as reformas e renovação propostas pelos Papas e católicos sociais. Além disso, são detalhadas as características dos seus estabelecimentos educacionais, demonstrando que estes foram parte de um programa para defender a Igreja face às políticas liberais e à questão social. Para isso, as condições institucionais que lhes permitiram fazer parte de um movimento global de defesa dos interesses e do papel social da Igreja, no qual a educação era um dos seus pilares, são indicadas. Também, as escolas franciscanas chilenas caracterizam-se pela Primeira Ordem, incluindo as freiras e leigos franciscanos, e os seus principais beneficiários, a classe trabalhadora e as crianças indígenas. Por fim, a descrição desta experiência permite descobrir a relação entre os contextos históricos e os processos institucionais, uma vez que estes permitem tanto a inserção numa proposta educacional como, face às suas mudanças, onde mostra as suas fraquezas.

## Palavras-chave

história da América Latina; escolas católicas; organizações religiosas; grupos de baixa renda; papel da religião

## Introducción

Los franciscanos estuvieron entre las primeras congregaciones religiosas en arribar a las colonias españolas y fue habitual que entre sus obras estuvieran las escuelas. La labor educativa se mantuvo en los diversos países latinoamericanos que se independizaron, haciendo habitual su presencia en colegios y universidades. En Argentina, por ejemplo, la Provincia Franciscana de San Francisco Solano administra 23 colegios (Farías y Rioja, 2015, p. 53), y en Colombia, los franciscanos “han desplegado un amplio y profundo apostolado a través de la educación formal en los tres niveles educativos: básica, media y universitaria” (Vanegas, 2021, p. 2). Sin embargo, en Chile este camino ha sido distinto, pues en la actualidad la atención de establecimientos educacionales es escasa en los proyectos evangelizadores de la Primera Orden y la Orden Franciscana Seglar (OFS), quienes no administran prácticamente ninguno de estos. En cambio, la presencia de escuelas bajo administración de religiosas franciscanas se ha mantenido y acrecentado. Esta realidad parece invisibilizar el aporte reflexivo y práctico en torno a la educación y el establecimiento de escuelas de esta familia religiosa entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX.

En el presente artículo se describe el proceso de fundación de escuelas y colegios franciscanos en Chile entre 1885 y 1935, relacionando los procesos organizativos y pastorales propios de sus instituciones con las reformas y renovaciones propuestas por los papas y los católicos sociales, detallando las características de sus establecimientos educacionales, y demostrando que estos fueron parte de un programa para defender a la Iglesia frente a las políticas liberales y a la cuestión social.

Los franciscanos son fieles católicos miembros de instituciones fundadas o inspiradas en la espiritualidad de San Francisco de Asís y que se han dado una orgánica en las llamadas Primera, Segunda y Tercera Orden. La primera, con sus reformas y reestructuraciones incluye a los llamados frailes franciscanos, conocidos como observantes hasta fines del siglo XIX, y capuchinos; a la segunda pertenecen las hermanas clarisas; y a la última, los laicos de la Venerable Orden Tercera de San Francisco (VOT), conocidos también como Hermanos de la Penitencia y, actualmente, OFS, y las congregaciones religiosas (Iriarte, 1979, p. 15).

La educación, imperativo de toda cultura por transmitir el conocimiento acumulado a las siguientes generaciones, en Chile, a partir del siglo XIX se institucionalizó en las escuelas, cuyo fin fue formar y profundizar en la lectura y escritura, uniéndose así la alfabetización y la escolarización en la educación moderna y en los sistemas nacionales de educación (Serrano *et al.*, 2013a, pp. 15-16). Hasta mediados del siglo XIX, en Latinoamérica,

los colegios mayoritariamente eran administrados por la Iglesia, lo cual comenzó a ser cuestionado por los sectores liberales en cada país del continente. Los críticos planteaban que el modelo pedagógico católico “obstaculizaba la difusión de las nuevas ideas, y el nacimiento y formación de ciudadanos fieles al Estado y a sus leyes antes que a la iglesia y a las suyas” (Zanatta, 2012, p. 64).

Para la Iglesia en Chile, el país estaba en una crisis, cuya principal causa era el proceso de secularización del Estado, la familia y la educación; por eso, constantemente denunciaban a la enseñanza liberal como atea. Además, esta se expandía con el aumento de establecimientos públicos. Entre 1892 y 1927, el número de escuelas fiscales creció de 1196 a 3142 en el territorio chileno (Serrano *et al.*, 2013b, p. 209), con lo cual se dio una competencia entre la escuela pública y la católica, y los defensores de esta última debieron precisar los ideales y objetivos de su enseñanza ante los avances liberales.

Por falta de una orientación religiosa, la educación inspirada en los patrones racionalistas no podía ser una educación integral. Al descuidar los aspectos intelectuales y morales, la educación dejaba de ser educación y se convertía en mera instrucción que solo desarrollaba la capacidad intelectual. (Krebs, 1981, p. 60)

Los franciscanos tenían presencia en Chile desde los inicios de la colonia y en el siglo XIX se renovaron y reformaron, fundaron nuevas congregaciones y expandieron su presencia laical. Todos ellos, insertos en la realidad sociopolítica de la época, buscaron responder a la cuestión social y a las políticas liberales. Su preocupación central era una ruptura con el pasado que generase un desorden moral y social que desintegrara a la nación chilena. Uno de los espacios que instauraron para revertir esta situación fueron los centros educativos, los cuales tuvieron las siguientes características: defender un proyecto educativo que integraba la religión, las humanidades y las ciencias; ser subsidiarios de la acción social del Estado; y apoyar la economía de las familias empobrecidas. En cuanto a su tipología, algunos de sus colegios eran gratuitos, dirigidos a los hijos de los obreros; otros mantuvieron el esquema de un sector de alumnos pagados, subvencionando a quienes estudiaban gratuitamente, especialmente en los ambientes urbanos. En territorio mapuche imperaron las escuelas misionales en zonas rurales (Serrano *et al.*, 2013b, pp. 298-303).

La presencia de los franciscanos en la educación chilena ha sido escasamente investigada. Hay breves textos que enumeran los colegios de la Provincia de la Santísima Trinidad (Iturriaga, 1989); otros han sido escritos en el marco de conmemoraciones de algunos de ellos o de las congregaciones que los administran (Aliaga, 2011); y en otros se hace referencia a esta al estudiar las escuelas misionales indígenas

(Serrano *et al.*, 2013a, 2013b; Montañares y Silva, 2018). En general, se prioriza la institucionalidad franciscana o los aspectos generales de la historia de la educación chilena, pero sin relacionarlas.

Esta investigación es descriptiva y su principal fuente son las publicaciones de la Provincia de la Santísima Trinidad y los libros de Actas de sus consejos o definitorios, ambos encontrados en el Archivo Histórico Franciscano Fray Rigoberto Iturriaga Carrasco (AHFFRIC) y el Archivo Histórico de los Capuchinos (AHC). Estas fueron pesquisadas en sus referencias a la fundación y características de los establecimientos educacionales franciscanos. El material resultante fue comparado con investigaciones recientes de la historia de la educación chilena.

## El estado de las instituciones franciscanas chilenas después de la Independencia

Las instituciones franciscanas chilenas, desde la Independencia, comenzaron a experimentar un proceso de cambios y transformaciones que abarcaba desde la reforma y renovación de aquellas presentes desde la colonia hasta la fundación y llegada de nuevas congregaciones. Los primeros franciscanos llegaron a Chile en 1553; eran miembros de los observantes procedentes de la Provincia Franciscana de los XII Apóstoles del Perú y se autonomizaron de esta en 1572 con la creación de la Provincia de la Santísima Trinidad (Olivares, 1961; Barrios, 2003). Fueron estos religiosos quienes comenzaron a fundar instituciones adheridas a su espiritualidad; en 1620, era posible, por ejemplo, encontrar en Santiago una *vot* (Rovegno, 2007, p. 50). A lo largo de los siglos, la presencia de estos religiosos fue estableciendo estructuras dependientes de la Santa Sede, Colegios de *Propaganda Fide* o aquellas surgidas del ordenamiento interno de la Orden Franciscana, como Comisariatos, Custodias, Provincias, algunas de corta duración y otras que perduraron hasta los inicios del año 2000.

Los observantes chilenos fueron los que experimentaron más cambios en sus instituciones a partir del proceso independentista. Hacia 1810, en Chile estaban presentes la Provincia de la Santísima Trinidad y el Colegio de *Propaganda Fide* de Chillán (1756). La primera, después de la independencia, entró en una decadencia denunciada por las autoridades civiles y religiosas, ante la cual hubo una serie de intervenciones, después de las cuales fue posible reestructurarla administrativa y territorialmente (Alvarado, 2022). En el caso del Colegio de Chillán, este fue cerrado en el proceso independentista y reabierto en 1832. En 1838, se hizo cargo de las misiones en la Isla de Chiloé, estableciendo el Colegio del Santísimo Nombre de Jesús (Barrios, 2003, p. 166).

Un nuevo cambio se dio en el marco de la Unión leonina (Carmody, 1994). En 1905 se disolvieron los Colegios misioneros chilenos y se creó una nueva provincia misionera entre los mapuches, denominada de los Siete Gozos de la Santísima Virgen María (“Decreto de erección de la nueva Provincia de los VII Gozos”, 1995, p. 29). Su existencia fue relativamente breve; en 1926 fue dividida y se crearon dos Comisarías autónomas con sedes en Chillán y Castro (Iturriaga, 1995, p. 25). La Unión leonina, además, permitió la liberación de religiosos europeos observantes al reunirlos en nuevas provincias centralizadas y establecer nuevas misiones en diferentes latitudes. Una de esas nuevas presencias se dio en el norte chileno, con el establecimiento de la Comisaría de San José, dependiente de los franciscanos belgas de la Provincia homónima (Rovegno, 2018, pp. 13-14). A mediados de la década de 1930, había 37 religiosos con cinco casas en Iquique, Huara, Vallenar, Copiapó y La Serena (Archivo del Convento de Vallenar 1930-1972, s. f., f. 1-2; Geboors, 1956, pp. 5-32).

Los observantes fueron la única presencia de la Primera Orden en Chile hasta el año 1848. Ese año, el presidente Manuel Bulnes encomendó al enviado extraordinario y ministro plenipotenciario, Ramón Luis Irrarrázaval (Salinas, 2011, p. 253), la misión de representar al dicasterio romano de *Propaganda Fide* la necesidad de solicitar nuevos misioneros para el sur. Aceptada la solicitud, esta congregación pontificia contactó al enviado con el gobierno general de la Orden de los Hermanos Menores Capuchinos. Ambas partes firmaron un convenio que, en general, estableció el envío de doce religiosos, los cuales debían asegurar una permanencia mínima de diez años; su destino era las misiones de los indígenas en el sur de la República de Chile. Los gastos del viaje y su manutención en el territorio nacional eran responsabilidad del Estado chileno. Los capuchinos debían tener una dedicación exclusiva a la misión entre los indígenas, sin administrar o crear obras, como colegios o dar clases. Y, finalmente, debían embarcarse hacia Chile lo más pronto posible (Noggler, 1972, p. 97).

La presencia de religiosas de vida activa en Chile comenzó a mediados del siglo XIX, pues antes la única forma de vida conocida era la monástica. Esto respondió a un movimiento global en la Iglesia católica. Entre el siglo XIX y XX se fundaron más congregaciones que en todos los siglos anteriores de la historia eclesiástica, con características bien definidas: se denominaron según algún misterio de la vida de Jesús o de su persona, o referida a la Virgen María; pasaron de la noción de obras de caridad al apostolado social, especializándose en atender a diversos grupos sociales vulnerables; se afiliaron a tradiciones espirituales previas; sus gobiernos generales se radicaron mayoritariamente en Roma; y fue relevante el número de comunidades femeninas, aprobándose más de 1100 instituciones (Álvarez-Gómez, 1990, pp. 527-538). Entre estas últimas, 135 adherían a la espiritualidad franciscana (Iriarte, 1979, pp. 556-572).

En el caso de las congregaciones femeninas de vida activa, vinieron a Chile desde Francia, atendiendo a diversos grupos sociales vulnerables y dedicándose a la educación. Destacan las Hijas de San Vicente de Paul, las Hermanas del Buen Pastor, las Hermanitas de los Pobres, las de San José de Cluny y las hermanas de los Sagrados Corazones (Langlois, 1984; Maeyer *et al.*, 2004; Aliaga, 2003; González, 2011). Estas hermanas impactaron a la sociedad chilena por sus formas novedosas de presencia. Fueron institutos de carácter pontificio, lo cual les daba autonomía del obispo local. La cercanía con las religiosas constituyó un acontecimiento, especialmente en sectores populares, ya que ellas renovaron la vida religiosa y de compromiso social de las clases altas, suscitando numerosas vocaciones en ese ambiente. En sus obras apostólicas, como colegios, hospitales, cárceles o asilos de huérfanos, sus cargos, gastos y rendiciones no dependían del obispo, sino de las autoridades civiles (Aliaga, 2003, pp. 101-102).

En el caso de la espiritualidad franciscana, sus institutos femeninos fundados en el extranjero fueron tres con un talante misionero, educativo y de atención a grupos socialmente vulnerables (tabla 1). El bajo número de estas no se condecía con la historia franciscana chilena, pues en la Colonia los monasterios tuvieron una clara impronta franciscana, pero debe reconocerse que el protagonismo franciscano chileno fue lento, probablemente porque la presencia en Chile de las congregaciones femeninas se consideraba suficiente para el trabajo evangelizador o social, fueran estas franciscanas o no.

**Tabla 1.**

*Congregaciones femeninas franciscanas extranjeras (1874-1935)*

Congregación	País de origen	Año fundación	Año de llegada a Chile
Hermanas Maestras de la Santa Cruz de Menzinger	Alemania	1844	1901
Franciscanas Misioneras de María	India	1877	1904
Terciarias Franciscanas de la Inmaculada	España	1876	1931

*Fuente:* elaboración propia con base en 23 de abril 1904-1929 (1929) y Noggler (1972).

La presencia de estas religiosas de fundación extranjera se complementó con la creación, entre 1859 y 1929, de diecisiete congregaciones nacionales, de las cuales cuatro adherían a la espiritualidad franciscana (tabla 2). Estas últimas tenían las siguientes características: primero, en su origen estuvieron unidas a las estructuras de los frailes. En segundo lugar, nacieron de asociaciones laicales femeninas previas. Tercero, las hermanas fundadoras tenían estudios y experiencia en el área educativa. Y, finalmente, su misión era la atención de grupos socialmente vulnerables, priorizando a la mujer y la niñez.

**Tabla 2.***Congregaciones femeninas franciscanas de fundación chilena (1874-1935)*

Congregación	Lugar de fundación	Año fundación
Franciscanas de la Purísima Concepción de la Santísima Virgen María	Chillán	1859
Franciscanas de Santa Verónica Giuliani	Santiago	1889
Franciscanas Misioneras de la Inmaculada Concepción	Angol	1889
Franciscanas Misioneras Catequistas de Boroa	Boroa (Villarrica)	1923

*Fuente:* elaboración propia con base en *El Monasterio de Purísima de Chillán. 1859-1909* (1910), Etcheverry (2000), Noggler (1972) y Zuñiga (1889, p. 29).

La VOT vivió desde finales del siglo XIX una renovación normativa y una difusión de la mano de las iniciativas del papa León XIII, las cuales repercutieron en su apostolado social en Chile. Este papa promulgó en 1883 una nueva regla para esta institución (León XIII, 1907) y convocó un congreso internacional en Roma en el año 1900, en cuyas conclusiones se cimentó su compromiso con la condición obrera: se debía proteger a pequeños operarios y artistas; tener una preocupación por la educación de los jóvenes, especialmente los hijos de los obreros, estableciendo oratorios o escuelas religiosas (Editores, 1901, p. 62); y en cuanto a las obras de caridad, debían procurar “ayudar á fomentar obras é instituciones de caridad ya existentes, y donde no existiesen y no sea posible establecerlas independientes, fúndese en el seno de la misma Orden Tercera” (Editores, 1901, p. 63). En Chile, estas fraternidades laicales, usualmente establecidas en torno a conventos de la Primera Orden (Duhart, 2007, p. 33), se expandieron por diversos lugares del territorio, llegando a fundarse alrededor de 50 de ellas entre 1889 y 1932 (Murphy, 1909, pp. 117-119; Editores, 1911, p. 224; Pamplona, 1916; Iturriaga, 2010).

## La Primera Orden y el establecimiento de instituciones educativas

Los frailes de la Provincia de la Santísima Trinidad, a mediados del siglo XVIII, establecieron colegios debido a las leyes de la Corona, que legislaron la obligación de tener religiosos maestros de gramática para los jóvenes seculares de los conventos ubicados en villas o poblaciones mayores, cuya tarea debía ser exclusiva. En los albores de la independencia, producto de las leyes republicanas, surgieron las primeras escuelas conventuales fundadas por los provinciales Tadeo Cosme y José Guzmán y Lecaros en diversos conventos (“Circular del Ministro Provincial Fray Tadeo Cosme

obedeciendo la orden de la Excelentísima Junta Gubernativa del Reyno de Chile sobre erección de escuelas de primeras letras en los conventos religiosos”, 1991; Polanco, 1897, pp. 263-264).

En las últimas décadas del siglo XIX, sus escuelas franciscanas resurgieron iluminadas por la reflexión de los católicos sociales y por decisión de los propios hermanos, para enfrentar la corriente liberal que influyó en una serie de iniciativas y reformas al sistema educativo chileno, que afectaron la función social de la Iglesia. En 1884, la Unión Católica realizó su primera asamblea, con unos dos mil asistentes, entre los que se contaban representantes de las comunidades religiosas, a quienes se les solicitó establecer colegios gratuitos en sus conventos, lo que se hizo efectivo según sus posibilidades (Cifuentes, 1936, pp. 216-223).

Los religiosos de la Provincia de la Santísima Trinidad, en 1885, reabrieron el Colegio San Buenaventura en el Convento de San Francisco de Alameda (Lagos, 1910, p. 523), el cual dependía directamente del Ministro Provincial, era gratuito, con preceptores pagados según la disponibilidad de donaciones y con la presencia de uno o dos hermanos designados por él (“Acta Definitorio 07/09/1887 Sesión sexta”, 1881-1907). En 1889, la administración del colegio quedó en manos del superior del antedicho convento (“Acta Definitorio 17/03/1889”, 1881-1907, p. 83). Estas directrices fueron el modelo de gran parte de los colegios provinciales fundados a partir del Capítulo Provincial de 1893 (“Acta Definitorio 16/11/1893”, 1881-1907, p. 139; Editores, 1893, p. 176). Hacia 1920, estos se encontraban presentes en la mayor parte de las presencias provinciales (tabla 3).

**Tabla 3.**  
*Colegios de la Provincia de la Santísima Trinidad 1892-1916*

Lugar	Nombre	Año fundación
Santiago	Colegio San Buenaventura (Santiago)	
Santiago	Escuela varones (La Granja)	1892
Santiago	Escuela de niñas (La Granja)	1894
Curicó	Colegio de San Antonio	1896
Valparaíso (Puerto)	Colegio de San Antonio	1897
Santiago	Colegio de San Luis de Tolosa (Recoleta)	1897
Quillota	Sin información	1897
Curimón	Escuela San Antonio	1902
Valparaíso (Cerro Barón)	Colegio del Niño Jesús	1908
Rancagua	Escuela de San Francisco	1910
Santiago	Escuela de varones del Patronato de San Antonio.	1914

Lugar	Nombre	Año fundación
Santiago	Escuela de niñas Santa Isabel del Patronato de San Antonio.	1916
Valparaíso (Cerro Barón)	Escuela Cristóbal Colón	Sin fecha (s. f.)
Curicó	Sección nocturna	s. f.
Limache	Sin información	s. f.

*Fuente:* elaboración propia con base en Editores (1897a, pp. 94-95; 1897b), Iturriaga (1989) y Lagos (1910).

La administración de los centros educacionales fue un proceso complejo. Los superiores locales eran responsables del contrato de personal necesario para las escuelas (Acta Definitorio 05/02/1894, 1881-1907, pp. 142-143) y se les recomendaba generar un fondo para la mantención de estas (Acta Definitorio 04/03/1926, 1921-1930, p. 226), apelando a la caridad de los fieles (Editores, 1898, p. 178). La forma general fue establecer colectas o alcancías en los templos conventuales con autorización del definitorio y cuyas recaudaciones eran exclusivamente para las obras sociales (Acta Definitorio 12/11/1907, 1881-1907, p. 259; Acta Definitorio 15/11/1907, 1881-1907, p. 268; II Sesión capitular 26/12/1929, 1921-1930, p. 341). En casos de mucha necesidad, la curia provincial apoyaba con dinero (Acta Capítulo Provincial 08/02/1916, 1907-1921, pp. 172-173). Algunos católicos dejaban legados a favor de estas obras, como en el caso de Almendral (Acta Definitorio 10/12/1926, 1921-1930, p. 219), Curimón (Acta Definitorio 02/06/1924, 1921-1930, pp. 130-131) y La Granja (Acta Definitorio 12/11/1925, 1921-1930, p. 163), los cuales eran administrados desde la procuraduría provincial. Otros recibían algún tipo de subvención estatal. En Chile, la Ley General de Educación de 1860 obligó a los conventos a tener escuelas si sus rentas se lo permitían, lo cual era determinado por el presidente de la República (Toro, 2015, p. 39). Ello abrió la puerta a subvenciones escolares para colegios conventuales y de atención a la infancia vulnerable. El procedimiento, aparentemente, era a través de la gestión del propio colegio y el apoyo financiero podía ser en dinero o en textos escolares (*Carta al Ministro de Instrucción Pública Escuela Franklin*, 1885; *Carta al Ministro de Instrucción Pública*, 1885); sin embargo, estas generaban algunos problemas en la economía de los establecimientos. En 1916, por ejemplo, el superior del Convento de Curicó se quejaba de no recibirla, producto de la crisis económica del país (Acta Capítulo Provincial 08/02/1916, 1907-1921, pp. 172-173).

Fue destacable la opción de financiamiento de la escuela del Convento de Quillota. Su fundador, fray Francisco Muñoz, adquirió dos casas aledañas al convento “con el fin de proporcionarse fondos para el sostenimiento de dicho Colegio” (Acta Definitorio 23/10/1896, 1881-1907, p. 171),

las cuales fueron puestas en arriendo y cuyo canon se rendía al gobierno de la provincia separado de los libros del convento (Acta Definitorio 03/04/1898, 1881-1907, p. 183).

Hacia la década de 1920, los colegios de la Provincia de la Santísima Trinidad parecían estar atravesando diversos problemas económicos y administrativos, iniciándose un proceso de decadencia de esta opción provincial. Las razones pueden encontrarse, posiblemente, en las formas asumidas para instituirlos y dirigirlos, y en las nuevas tareas pastorales que se iban asumiendo. Las decisiones pecuniarias, sobre personal y edificaciones, pasaban por el gobierno provincial y no siempre consideraban las características locales o contemplaban variables como la reputación o la relación con los obispos. Las colectas o donaciones variables dificultaban la manutención de obras con gastos estables. Al entregarse la responsabilidad de los centros educativos a los guardianes locales, su buen desempeño quedó supeditado al interés o capacidades de estos. Y, finalmente, una Provincia con un número reducido de religiosos enfrentaba el desafío, en algunos de sus conventos, de asumir colegios y parroquias. En 1930, quedaban establecimientos educacionales en los conventos de La Granja, Patronato de San Antonio, Curicó, Curimón, Talca y Valparaíso (Editores, 1930a, p. 238).

En el caso de la Provincia de los VII Gozos, había escuelas con matrícula para mapuches en las zonas de misión, aunque también, en algunas ciudades, atendían a un alumnado general. Los frailes en las misiones del sur, hacia 1910, mantenían escuelas en Nacimiento, Mulchén, Traiguén, Collipulli, Angol, Lautaro, Temuco, Carahue, Cholchol y Cañete. Además, de sus escuelas en las ciudades de Parral, Chillán, Osorno y Ancud (Lagos, 1910, pp. 524-526), y en la década de 1920 agregaban una escuela y un liceo en la ciudad de Castro (Vargas, 1921, p. 547).

La presencia capuchina en Chile: aunque en sus inicios no proyectaba la creación de escuelas, estas comenzaron a hacer presencia entre los mapuches como en aquellos conventos ubicados en otros territorios chilenos. En el siglo xx, la presencia capuchina entre los mapuches fue destacada. Ellos debieron hacerse cargo del cambio de contexto en La Araucanía, producto de las intervenciones del Estado. Visitaban las comunidades que lo permitían y realizaban misiones ambulantes en ciertos territorios cada dos años. En ellas, los cánticos y parte de las celebraciones rituales eran en lengua mapuche (Bengoa, 2002, pp. 103-105), las cuales se complementaban con las escuelas misionales, que hacia 1910 eran 8, ubicadas entre las actuales regiones de la Araucanía, Valdivia y Los Lagos: Imperial bajo (Puerto Saavedra), Boroa, Padre Las Casas, Panguipulli, Villarrica, San José de la Mariquina y Quilacahuín (Lagos, 1910, pp. 527-528). Estas escuelas fueron fundamentales para la escolarización de la infancia indígena y también de los hijos de campesinos o colonos pobres, pues se

ubicaban en las cercanías de las reducciones, a diferencia de las escuelas fiscales, cuyo acceso estaba limitado por las dificultades para movilizarse desde el campo a las ciudades (Serrano *et al.*, 2013b, pp. 298-303).

Además, de su presencia en la Araucanía, los capuchinos fundaron conventos en Santiago, Concepción, La Serena y Valdivia (Noggler, 1972, p. 99). En 1910, en los conventos de Valdivia y Concepción, también se atendían escuelas (Lagos, 1910, pp. 528-529).

## Las religiosas franciscanas y sus escuelas

Las religiosas franciscanas, ya fueran de fundación extranjera o nacional, se dedicaron a establecer escuelas propias o a administrar colegios de la Primera Orden o de alguna otra institución eclesial, como la Sociedad Santa Lucía Protectora de Ciegos, el Patronato de San Antonio y la Sociedad Católica de Instrucción y Habitaciones Obreras (tabla 4).

**Tabla 4.**

*Escuelas fundadas o administradas por religiosas franciscanas en Chile*

Congregación	Establecimiento	Ciudad /localidad	Región
Franciscanas de la Purísima Concepción de la Santísima Virgen María	Liceo	Chillán	Ñuble
	Escuela	Chillán	Ñuble
Franciscanas de Santa Verónica Giuliani	Escuela Asilo de niñas pobres	Santiago	Metropolitana
	Escuela	Santiago	Metropolitana
	Colegio de S. Antonio de Padua	Santiago	Metropolitana
Franciscanas Misioneras Catequistas de Boroa	Escuela	Rehuín	Los Ríos
	Escuela	Ronguipulli	Araucanía
	Escuela	Carén	Araucanía
	Escuela	Frutrono	Los Ríos
	Escuela	Molco	Araucanía
	Escuela	Coñaripe	Los Ríos
Franciscanas Misioneras de la Inmaculada Concepción	Colegio Santa Ana	Angol	Araucanía
	Colegio Santa Filomena	Lautaro	Araucanía
	Colegio Santa Clara	Nueva Imperial	Araucanía
	Colegio Nuestra Señora de Guadalupe	Cholchol	Araucanía

Congregación	Establecimiento	Ciudad /localidad	Región
Franciscanas Misioneras de María	Escuela de Santa Rosa de Viterbo	Curimón	Valparaíso
	Escuela taller	Santiago	Metropolitana
Hermanas Maestras de la Santa Cruz de Menzinger	Escuela	Puerto Saavedra	Araucanía
	Escuela	Puerto Saavedra	Araucanía
	Escuela	Villarrica	Araucanía
	Escuela	Río Bueno	Los Ríos
	Escuela	Río Bueno	Los Ríos
	Escuela	Quilacahuín	Araucanía
	Escuela	San Juan de la Costa	Los Lagos
	Liceo Santiago	Santiago	Metropolitana
	Escuela Técnica del Hogar	Santiago	Metropolitana
	Escuela	Vilcúm	Araucanía
	Escuela	Toltén	Araucanía
Escuela	Lonquimay	Araucanía	
Terciarias Franciscanas de la Inmaculada	Escuela Santa Isabel de Hungría del Patronato de San Antonio	Santiago	Metropolitana
	Escuela para ciegos Santa Lucía	Santiago	Metropolitana
	Escuela para sordomudos	Santiago	Metropolitana

*Fuente:* elaboración propia con base en Lagos (1910), Álvarez (1920), *23 de abril 1904-1929* (1929), Alcover (1978), Noggler (1972), Aliaga (2011), Colegio Santa Cruz (s. f.).

Mayoritariamente, las congregaciones de fundación chilena se instalaron en provincias, mientras que las de fundación extranjera se establecieron en Santiago y desde allí abrieron presencias en provincias. Aunque es posible determinar excepciones en este movimiento; por ejemplo, las Verónicas se fundaron en Santiago, y las hermanas de la Santa Cruz llegaron a la capital después de su instalación en las misiones capuchinas. La distribución geográfica de las escuelas de religiosas franciscanas en Chile permitía descubrir la predominancia de estas en la zona de misiones en el centro-sur chileno. Sus establecimientos estuvieron dedicados a atender a niñas; la infancia mapuche en estos colegios se consideraba fundamental para el sostenimiento y mantenimiento de la fe en sus familias y comunidades (Noggler, 1972, p. 107; Aliaga, 2011, pp. 52-55). Además, en

ambientes obreros, fundaron o se instalaron en escuelas que combinaban la educación científico-humanista con una formación técnica, y en algunos casos atendieron a niños con discapacidad.

## Los laicos franciscanos, cooperadores en la educación

Las intervenciones pontificias significaron un auge vocacional para la *vot*. Aunque no existen estadísticas precisas, los historiadores franciscanos establecen que esta pasó de alrededor de 1 700 000 en 1900, a unos 4 000 000 de miembros en 1935 (Iriarte, 1979, p. 539; Fregona, 2007, p. 219). Este impulso global confirmaba y profundizaba el cuidado espiritual y pastoral de la Primera Orden, con lo cual la acción social de los laicos quedaba cada vez más restringida y controlada por los clérigos o religiosos.

El papa Pío X continuó alabando a la *vot* y sosteniendo que si la obra de San Francisco de Asís hubiera sido solo su fundación, sería mérito suficiente para alabar su servicio a la Iglesia (1909, p. 498). Sin embargo, profundizó su dependencia espiritual y orgánica de los frailes. En la Primera Orden, se destacaba el origen común, pero se resaltaba la dependencia. Llegó a sostenerse que el florecimiento de la *vot* dependía del de los religiosos y que ella era una prolongación de la Primera Orden y de sus obras (Casas-Cordero, 1915, p. 695). Desde estas coordenadas, la creación y desarrollo de obras sociales eran dirigidas por los frailes rectores, y la gestión y recaudación de los fondos necesarios era una labor de los laicos. A esto se debía agregar que, en el caso chileno, a diferencia de otras latitudes de la América colonial, probablemente debido a la pobreza del territorio, las asociaciones laicales no tenían templos ni propiedades, no establecían grandes obras caritativas y su labor se dedicaba generalmente a la solidaridad entre sus miembros (Serrano, 2009, pp. 97-104).

La labor social de la *vot*, por lo tanto, comenzó a ser entendida como un apoyo a la acción social de los frailes y a la atención a la infancia obrera o indígena, labor ejercida especialmente por las mujeres. A estas era posible encontrarlas en Chillán o en Santiago confeccionando ropa para los niños vulnerables atendidos desde colegios, templos o misiones franciscanas (Lagos, 1910, p. 529; Editores, 1920). Sin embargo, no todas las hermanas terciarias se dedicaron a esta forma de caridad cristiana. En Santiago, especialmente en el Convento de San Francisco de la Alameda y su obra, el Patronato de San Antonio, ellas administraban sus colegios de niños, ya sea directamente a través de su Consejo femenino o por otras organizaciones fundadas y dirigidas por estas laicas franciscanas.

Las escuelas del Patronato de San Antonio estuvieron vinculadas desde su inicio a la sección femenina de la *vot* del Convento de San Francisco de la Alameda, ya que antes de su fundación, ellas se hacían

cargo de la infancia del sector a través de la catequesis (Fuenzalida, 1913, p. 247). La escuela de varones, inaugurada en 1914, dependía del consejo femenino de esta *vot*, y este confiaba las gestiones del colegio a algunas de las hermanas consejeras. Por ejemplo, en 1915, las hermanas Lía Ovalle de Errázuriz y Ana Cruchaga de Hurtado, madre de San Alberto Hurtado, realizaron gestiones exitosas para obtener subvenciones ante el Consejo Diocesano de Instrucción y el gobierno civil (Editores, 1915, p. 613). A partir de 1919, al constituirse un nuevo consejo, se incluyó el oficio de visitadoras de escuela (Editores, 1919, p. 360); las dos primeras designadas fueron Corina Castillo de Fernández y María Guilisasti de Urrejola. Posteriormente, ostentaron este oficio las terciarias Ana Cruchaga de Hurtado, Amelia Edwards R. y Domitila Alemany Sánchez (Editores, 1929a, p. 242).

En el caso de la Escuela de Niñas Santa Isabel de Hungría, fundada en 1916, esta fue administrada por organizaciones femeninas de hermanas de la *vot* del Convento de San Francisco de la Alameda (Díaz, 1916, p. 271). Estas tenían como finalidad la mejora de las obras del Patronato de San Antonio, como la Sociedad del Catecismo, la Sociedad del Bazar y, en particular, la Sociedad de Labor de San Antonio. Esta última nombraba visitadoras para la escuela (Editores, 1917, p. 262). Esta institución mantuvo el cuidado de la escuela de niñas hasta 1928 (Editores, 1928, p. 73), aunque ella continuó funcionando en el Convento de San Francisco de la Alameda y realizando acciones sociales en el Patronato (Editores, 1931b, p. 338). En 1929, el consejo femenino de la *vot* nombraba a la terciaria Ana Cruchaga de Hurtado como visitadora de la escuela de niñas (Editores, 1929b, p. 387). Finalmente, en 1934, llegaron a esta institución las religiosas Franciscanas Terciarias de la Inmaculada (Alcover, 1978, pp. 40-42).

Otra experiencia en colegios de la *vot* se dio en Talca. En el año 1924, los laicos franciscanos de esta ciudad solicitaron al gobierno provincial de la Santísima Trinidad una parte de los terrenos del convento para construir una escuela de hombres que sería administrada por esta institución. Esta solicitud fue realizada por la ministra Marina Barros de Munita (Acta Definitorio 21/07/1924, 1921-1930, p. 132; El Convento Franciscano de Talca, 2002, p. 35) (figura 1). En 1925 se dio una respuesta favorable a “condición de que, si deja de ser sostenida la escuela por la dicha V. O. Tercera vuelva el terreno con todas sus mejoras al Convento, sin derecho a ningún reclamo, ni ninguna indemnización por parte de la Orden Tercera ni de ninguna otra persona física o moral” (Acta Definitorio 22/10/1925, 1921-1930, p. 161). Este colegio se mantuvo hasta 1971, cuando fue cedido al Estado chileno (El Convento Franciscano de Talca, 2002, p. 35).



**Figura 1.**

*Marina Barros de Munita, Terciara franciscana de la vor de Talca*

*Fuente: Editores (1927, p. 337).*

## Conclusiones

La fundación de escuelas en Chile involucró a la mayoría de las instituciones franciscanas, Primera Orden, religiosas y laicos, y, debido a la extensión geográfica de sus presencias, abarcó gran parte del territorio nacional y benefició a diferentes grupos vulnerables, ya sea por razones sociales, obreros, indígenas o por discapacidades físicas (sordos, ciegos). En general, todas las organizaciones franciscanas eran autónomas entre sí en la conformación de sus gobiernos y de sus obras. La excepción la constituía la vor, la cual dependía de la rectoría o asistencia espiritual de la Primera Orden. Y, dentro de este marco, cada una de ellas estableció centros educativos en cada una de las zonas donde tenían presencia, aunque es posible determinar cierta preponderancia en la iniciativa de la Primera Orden, lo cual explica que no hubo un trabajo en red ni al interior de las congregaciones ni entre ellas.

Las motivaciones para establecer estas escuelas fueron variopintas, pero pueden ser sintetizadas en subsidiar el proyecto estatal de nacionalización entre las comunidades mapuches; apoyar a las familias obreras, ofreciendo establecimientos gratuitos que favorecían el ahorro familiar y la educación técnica; subsidiar las políticas sociales del Estado para los grupos vulnerables y atender a aquellas comunidades con condiciones de vulnerabilidad especiales. Pero, detrás de cada uno de estos objetivos estaba presente el proyecto pastoral. Los franciscanos, como fieles cató-

licos, buscaban los espacios donde pudieran continuar y mantener la evangelización, y el interés por incidir en el espacio público por medio de la educación, ofreciendo una educación alternativa a la propuesta liberal y a la emergencia del socialismo y sus intentos por monopolizar a las clases proletarias.

Sus colegios, por tanto, respondían al llamado de los papas, especialmente León XIII, por establecer una acción social efectiva a favor, principalmente, de los obreros y sus familias, considerados el grupo más afectado por el liberalismo económico y moral y en riesgo de ser engañado por los socialistas. En la geografía chilena, esta propuesta fue más explícita en las ciudades, donde el surgimiento de industrias ponía de manifiesto las malas condiciones laborales y la reacción de los católicos sociales y sus diversas obras, entre ellas las escuelas. Los franciscanos adhirieron a las enseñanzas pontificias y a los postulados de aquellos laicos que unían la defensa de la Iglesia con la de los obreros, naciendo así una nueva experiencia en el ámbito educativo. En el caso de los frailes en el paso del siglo xx, debieron competir con nuevas formas de atención pastoral, las cuales fueron priorizadas por sobre sus establecimientos educativos.

Finalmente, el análisis de la implementación de las escuelas franciscanas permite descubrir la relación entre estos con los contextos sociales y políticos, y con los procesos institucionales, globales y locales, de quienes los van fundando. Esta doble vinculación hace que las instituciones educativas sean instrumentales, pues nacen en función de responder a hostilidades o a un proyecto político que busca incidir en la esfera pública y en la reforma de la sociedad, pero que depende, también, de las opciones de las organizaciones fundadoras. De allí que cambios institucionales o contextuales resten importancia a la opción educativa.

## Referencias

### Fuentes primarias

#### Archivos

*Archivo Histórico Franciscano fray Rigoberto Iturriaga Carrasco, Santiago de Chile*

Fondo Comisaría de San José

Archivo del convento de Vallenar, 1930-1972.

*Fondo Santísima Trinidad*

*Libro en que se asientan los capítulos, congregaciones i actas del venerable definitorio de la Provincia de la Santísima Trinidad de menores observantes, vol. 7, 1881-1907.*

Acta Definitorio 03/04/1898.

Acta Definitorio 05/02/1894.

Acta Definitorio 07/09/1887 (sesión sexta).

Acta Definitorio 12/11/1907.

Acta Definitorio 15/11/1907.

Acta Definitorio 16/11/1893.

Acta Definitorio 17/03/1889.

Acta Definitorio 23/10/1896.

*Libro de Capítulos y Actas Definitorias*, vol. 12, 1907-1921.

Acta Capítulo Provincial 08/02/1916.

*Libro de Capítulos y Actas Definitorias*, vol. 39, 1921-1930

II Sesión Capitular 26/12/1929.

Acta Definitorio 02/06/1924.

Acta Definitorio 04/03/1926.

Acta Definitorio 10/12/1926.

Acta Definitorio 12/11/1925.

Acta Definitorio 21/07/1924.

Acta Definitorio 22/10/1925.

Fondo Religiosas

23 de abril 1904-1929. Casa San José.

*El Monasterio de Purísima de Chillán. 1859-1909* (Purísima Chillán). (1910). Imprenta de El Misionero Franciscano.

Otros

Circular del Ministro Provincial fray Tadeo Cosme obedeciendo la orden de la Excelentísima Junta Gubernativa del Reyno de Chile sobre erección de escuelas de primeras letras en los conventos religiosos. (1991). En *El Ministro Provincial fray Tadeo Cosme. Datos para su biografía 1810-1821* (pp. 19-20). Publicaciones del Archivo Franciscano.

Decreto de Erección de la nueva Provincia de los VII Gozos. (1995). En *La Provincia Franciscana de los Siete Gozos* (pp. 27-29). Publicaciones del Archivo Franciscano.

León XIII. (1907). Constitución "Misericors". En *Catecismo Espiritual de la Orden Tercera de San Francisco* (pp. 11-22). Imprenta Cervantes.

*Archivo Nacional de Chile, Santiago de Chile*

*Fondo Ministerio de Educación, v. 570, 1885.*

Carta al Ministro de Instrucción Pública Escuela Franklin.

Carta al Ministro de Instrucción Pública.

## Prensa

Álvarez, D. (1920). Memoria del Patronato de San Antonio año 1919. *Verdad y Bien*, xx(251), 634-639.

C. de Murphy, A. (1909). La Orden Tercera en Iquique. *Revista Seráfica de Chile*, x(97), 117-119.

Casas-Cordero, J. (1915). Para los Hnos. De la Venerable Orden Tercera (continuación). *Revista Seráfica de Chile*, xv(188), 693-696.

Díaz, M. (1916). Discurso pronunciado en la inauguración de la Escuela de Santa Isabel del Patronato de San Antonio. *Revista Seráfica de Chile*, xvi(197), 269-271.

Editores. (1893). Crónica de la Provincia. *El Seráfico*, iii(vi), 175-176.

Editores. (1897a). Noticias de la Provincia. *La Voz de San Antonio*, iii(xxiv), 94-95.

Editores. (1897b). Noticias de la Provincia. *La Voz de San Antonio*, iii(xxv), 125-126.

Editores. (1898). Las Escuelas Franciscanas. *La Voz de San Antonio*, iv(39), 172-178.

Editores. (1901). Congreso Internacional de Terceros Franciscanos. Continuación. *La Voz de San Antonio*, vii(71), 61-63.

Editores. (1911). De la Provincia. *Revista Seráfica de Chile*, xi(117), 223-224.

Editores. (1915). Orden Tercera. *Revista Seráfica de Chile*, xv(185), 613-615.

Editores. (1917). Crónica del País. *Revista Seráfica de Chile*, xvii(210), 261-264.

Editores. (1919). Crónica del País. *Verdad y Bien*, xix(236), 352-361.

Editores. (1920). Fiesta infantil. *Boletín de la V. Orden Tercera establecida en la Iglesia de PP. Capuchinos*, v(77), 4.

Editores. (1927). Una hermosa obra franciscana en Talca. *Verdad y Bien*, xxvii(333), 337-338.

Editores. (1928). Crónica. *Verdad y Bien*, xxviii(338), 71-80.

Editores. (1929a). Crónica. *Verdad y Bien*, xxix(354), 239-243.

Editores. (1929b). Crónica. *Verdad y Bien*, xxix(357), 386-388.

Editores. (1930a). Crónica. *Verdad y Bien*, xxx(366), 237-239.

- Editores. (1930b). Crónica. *Verdad y Bien*, xxx(370), 428-432.
- Editores. (1931a). Crónica. *Verdad y Bien*, xxxi(373), 42-48.
- Editores. (1931b). Crónica. *Verdad y Bien*, xxxi(380), 338-344.
- Fuenzalida, F. (1913). Breve exposición de la obra realizada por el Patronato de San Francisco y San Antonio de Padua. *Revista Seráfica de Chile*, xiiii(148), 245-248.
- Lagos, R. (1910). Colegios y escuelas de la Orden Franciscana en Chile. *Revista Seráfica de Chile*, x(108), 520-529.
- Pamplona, I. de. (1916). La V. O. Tercera en el Seminario. *Boletín de la V. Orden Tercera establecida en la Iglesia de PP. Capuchinos*, iii(39), 1.
- Pío X. (1909). Letras Apostólicas. *Revista Seráfica de Chile*, x(95), 496-500.
- Polanco, Á. C. (1897). Pastoral (Conclusión). *La Voz de San Antonio*, ii(xxvix), 256-265.
- Vargas, B. (1921). Chiloé. *Verdad y Bien*, xxi(262), 545-547.
- Zuñiga, L. (1889). Terceras franciscanas claustrales. *El Seráfico*. i(ii), 28-31.

## Fuentes secundarias

- Alcover, E. (1978). *Historia de la Congregación de Religiosas Terciarias Franciscanas de la Inmaculada*. Congregación de Religiosas Terciarias Franciscanas de la Inmaculada.
- Aliaga, F. (2003). De la clausura a la vida apostólica. Inserción de las nuevas congregaciones femeninas en la Iglesia Chilena, en el siglo XIX. *Anuario de la Historia de la Iglesia en Chile*, 21, 95-106.
- Aliaga, F. (2011). *Amor hasta los confines (Congregación Terceras Franciscanas Misioneras de la Inmaculada Concepción)*. Congregación de las Hermanas Terceras Franciscanas Misioneras de la Inmaculada Concepción
- Alvarado, N. (2022). La reorganización y renovación de la Provincia Franciscana de la Santísima Trinidad de Chile (1872-1935). *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, 12, 113-152.
- Álvarez-Gómez, J. (1990). Historia de la Vida Religiosa: Vol. III. Publicaciones claretianas.
- Archivo Franciscano. (2002). *El Convento Franciscano de Talca*. Publicaciones del Archivo Franciscano.
- Barrios, M. (2003). *Presencia Franciscana en Chile*. Publicaciones del Archivo Franciscano.
- Bengoa, J. (2002). *Historia de un conflicto*. Planeta.
- Carmody, M. (1994). *The Leonine Union of the Order of friars minor 1897*. St. Bonaventure University.

- Cifuentes, A. (1936). *Memorias* (vol. II). Nacimiento.
- Colegio Santa Cruz. (s. f.). *Nuestro Colegio*. <https://www.colegiosanta-cruzsantiago.cl/nuestro-colegio/>
- Etcheverry, P. (2000). *M. María del Carmen Fuenzalida Iturriaga*. Publicaciones del Archivo Franciscano.
- Farías, I. y Rioja, C. (2015). *Provincia San Francisco Solano en Argentina*. Provincia San Francisco Solano.
- Fregona, A. (2007). *L'Ordine francescano secolare*. Imprimenda.
- Geboors, L. (1956). *Cincuenta años de labor franciscana en el norte de Chile. 1907-1957*. Marcial Sánchez Gaete (Director)
- González, F. (2011). La otra Francia en Chile: la implementación de congregaciones religiosas de origen francés y su influencia en Chile, en la mitad del siglo XIX. En *Historia de la Iglesia en Chile* (vol. III) (pp. 86-142). Universitaria.
- Iriarte, L. (1979). *Historia franciscana*. Asís.
- Iturriaga, R. (1989). *Las escuelas franciscanas*. Publicaciones del Archivo Franciscano.
- Iturriaga, R. (1995). *La provincia franciscana de los Siete Gozos*. Publicaciones del Archivo Franciscano.
- Iturriaga, R. (2010). *La venerable Orden Tercera de Penitencia de N. S. P. S. Francisco*. Publicaciones del Archivo Franciscano.
- Krebs, R. (1981). El pensamiento de la Iglesia frente a la laicización del Estado en Chile 1875-1885. En *Catolicismo y laicismo* (pp. 9-74). Nueva Universidad.
- Langlois, C. (1984). *Le catholicisme au féminin: Les congrégations françaises à supérieure générale au XIXe siècle*. Cerf.
- Maeyer, J. de., Leplae, S. y Schmiedl, J. (2004). *Religious Institutes in Western Europe in the 19th and 20th Centuries: Historiography, Research and Legal Position*. Leuven University Press.
- Montañares, E. y Silva, A. (2018). Escuelas en tierra mapuche, cartas, relatos y personajes. *Revista Inclusiones*, 5(4), 77-95.
- Noggler, A. (1972). *Cuatrocientos años de misión entre los araucanos* (trad. E. Niedermeier). Wesaldi.
- Olivares, L. (1961). *La Provincia Franciscana de Chile de 1553 a 1700 y la Defensa que hizo de los Indios*. Provincia de la Santísima Trinidad.
- Rovegno, J. (2007). Los laicos franciscanos en el primer Congreso Nacional de la Tercera Orden Franciscana de Chile-1921. En *Historia de la Orden Franciscana Seglar (OFS) en Chile* (pp. 49-80). Publicaciones OFS-Chile.
- Rovegno, J. (2018). *Los franciscanos de La Serena en el siglo XX. El convento y museo san Francisco*. Publicaciones del Archivo Franciscano.

- Salinas, C. (2011). Relaciones Iglesia-Estado. En M. Sánchez Gaete (dir.), *Historia de la Iglesia en Chile* (vol. III) (pp. 231-278). Universitaria.
- Serrano, S. (2009). *¿Qué hacer con Dios en la República?* Fondo de Cultura Económica.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2013a). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)* (vol. I.). Aguilar Chilena de ediciones S. A.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2013b). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)* (vol. II). Aguilar Chilena de ediciones S. A.
- Toro, J. (2015). *Libertad de enseñanza y derecho a la educación en la historia constitucional chilena. Análisis del desarrollo legal de la educación escolar 1810-2014* (tesis de grado). Universidad de Chile, Santiago, Chile. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/133944/Libertad-de-enseñanza-y-derecho-a-la-educación-en-la-historia-constitucional-chilena.pdf?sequence=1>
- Vanegas, E. (2021). Identidad de la universidad franciscana en Colombia. Un estudio en perspectiva pedagógica. *Franciscanum*, 63(176), 1-28.
- Zanatta, L. (2012). *Historia de América Latina*. Siglo XXI.



# Novos públicos universitários e processos de integração em universidades privadas de massas chilenas

New University Audiences and Integration Processes in Massified Private Universities in Chile

Nuevos públicos universitarios y procesos de integración en universidades privadas masificadas de Chile

**Maria Luísa Quaresma\*** 

---

Para citar este artículo: Quaresma, M. L. (2024). Novos públicos universitários e processos de integração em universidades privadas de massas chilenas. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 357-381. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16889>

---



Recibido: 17/06/2022  
Evaluado: 08/11/2022

pp. 357-381

N.º 91

357

---

\* Doctor in Sociology. Universidad Autónoma de Chile, Chile. [marialuisa.rocha@uautonoma.cl](mailto:marialuisa.rocha@uautonoma.cl)

## Resumo

A massificação da universidade e a sua abertura aos novos públicos escolares implicou a reconfiguração do sistema universitário e a adoção de políticas institucionais de promoção da inserção escolar destes “recém-chegados”. Portanto, este artigo de investigação tem como objetivo analisar as principais características socio-acadêmicas dos alunos das universidades privadas de massa, as suas dificuldades de adaptação à academia, tanto no plano acadêmico quanto no disposicional, e as oportunidades que esta passagem pela educação superior lhes abre. Para tal, analisam-se as percepções das equipas diretivas de seis cursos de três universidades privadas de massivas de Santiago do Chile sobre o seu público escolar, concluindo-se que os alunos destas universidades se caracterizam por traços comuns, mas também diferenciadores (essencialmente em função das suas trajetórias de vida) e que estes estudantes se regem pelas lógicas mercantilistas que configuram a educação chilena. Consequentemente, conclui-se ainda que as dificuldades destes alunos se situam no pilar acadêmico e disposicional, o que exige às universidades estratégias socializadoras ativas (tanto de alunos quanto de famílias). Apesar destes obstáculos, os entrevistados são unânimes relativamente às vantagens da frequência universitária: mundivivência, aquisição de competências e habilidades, elevado retorno salarial e, *last but not the least*, reais oportunidades de mobilidade social intergeracional ascendente.

## Palavras-chave

educação de massas;  
mobilidade social;  
universidade; socialização;  
oportunidades educacionais

## Keywords

education for all; social  
mobility; university;  
socialization; educational  
opportunities

## Abstract

The massification of university and its openness to new student population led to the reconfiguration of the higher education system, and to the implementation of institutional policies in order to promote the academic integration of these “newcomers”. Therefore, this research paper aims to analyze the main socio-academic characteristics of students in massive private universities, their difficulties to adapt to the university environment, both academically and dispositionally, and the opportunities that higher education opened up for them. Thus, the perceptions of the management teams regarding the students attending six courses at three private massive universities in Santiago, Chile, regarding their students’ body are analyzed. It is concluded that students in these universities are characterized by common features, but also by differentiating factors (essentially depending on their life trajectories) and that they are influenced by the logic of mercantilism that configure the Chilean education. Consequently, it is concluded that these students’ difficulties concern not only the academic domain but also the dispositional one, requiring the university implementation of active socializing strategies (for both students and families). Despite these barriers, there is unanimous agreement among the interviewees about the benefits of attending university: worldview development, competences, and abilities acquisition, high wage returns and, last but not the least, real opportunities for upward intergenerational social mobility.

## Resumen

La masificación de la universidad y su apertura a los nuevos públicos estudiantiles originó la reconfiguración del sistema universitario y la adopción de políticas institucionales de promoción de la inserción académica de estos “recién-llegados”. Por lo tanto, este artículo de investigación tiene como objetivo principal, analizar las principales características socio-académicas de los estudiantes de las universidades privadas masivas, sus dificultades de adaptación a la academia, tanto en el plan académico como disposicional, y las oportunidades que el paso por la educación superior les abre. Así, se analizan las percepciones de los directivos de seis carreras en tres universidades privadas masivas de Santiago de Chile, sobre su público estudiantil, concluyéndose que los estudiantes de estas universidades se caracterizan por rasgos comunes, pero también diferenciadores (esencialmente en función de sus trayectorias de vida) y que estos estudiantes se rigen por las lógicas mercantilistas que configuran a la educación chilena. Consecuentemente, se concluye aún que las dificultades de estos alumnos son visibles en el pilar académico y disposicional, lo que exige a las universidades estrategias socializadoras activas (tanto de estudiantes como de familias). A pesar de estos obstáculos, los entrevistados son unánimes con respecto a las ventajas de asistir a la universidad: mundivivencia, adquisición de competencias y habilidades, elevado retorno salarial y, *last but not the least*, reales oportunidades de movilidad social intergeneracional ascendente.

## Palabras clave

educación de masas;  
movilidad social; universidad;  
socialización; oportunidades  
educativas

## Introdução

A abertura universitária das últimas décadas a um público socioculturalmente e academicamente diversificado trouxe para o campo dos estudos em sociologia e em educação um crescente interesse sobre estas temáticas. São várias as investigações, tanto no contexto latino-americano como no resto do mundo, que analisam esta nova realidade desde pontos de vista tao diversos como as mudanças no paradigma de universidade, no sentido da substituição dos ideais humboldtianos pelos princípios neoliberais da educação como mercado competitivo (Paricio, 2017), as estratégias das elites para preservar o seu estatuto de privilégio face à massificação escolar (Quaresma e Villalobos, 2022), a reconfiguração dos sistemas universitários, traduzida na diversificação das suas instituições e na sua diferenciação horizontal e vertical (Altbach et al., 2017) e também na criação de perfis de universidades heterogêneos que vão ao encontro das necessidades e expectativas dos seus novos públicos, nomeadamente em termos de preparação para a vida profissional, bem como de mobilidade social (Brunner e Labraña, 2020). Assim, como problematiza a literatura, coexistem, num sistema de educação massificado, universidades com diversos níveis de seletividade e barreiras de admissão, universidades privadas e públicas, instituições vocacionadas ou não para a investigação científica (Orange, 2017), ou universidades de distinto prestígio e qualidade onde se concentram diferentes públicos universitários (Stich e Freie, 2016).

No quadro deste processo de massificação, as universidades abriram-se a um novo perfil de estudantes — jovens das classes trabalhadoras (Stich e Freie, 2016), jovens que representam a primeira geração da família a aceder ao ensino superior (Soto, 2016), jovens das minorias étnicas (Riquelme e Bascuñán, 2016) e adultos das classes trabalhadoras (Franceschelli et al., 2015) — que enfrenta dificuldades comuns: de adaptação às regras e códigos culturais universitários e às exigências académicas (Soto, 2016), bem como de integração na comunidade universitária (Riquelme e Bascuñán, 2016).

Considerando a atualidade e a crescente pertinência da temática da massificação universitária, este artigo de investigação pretende ser um contributo para esta discussão sociológica, propondo uma reflexão a partir da perceção das equipas diretivas de seis cursos em três universidades privadas de massa de Santiago do Chile sobre as principais características socio-académicas dos alunos das suas instituições e as suas vivências universitárias, nomeadamente em termos das dificuldades sentidas, tanto no plano académico como disposicional (saber-estar, saber-ser...), e das oportunidades que a frequência universitária lhes confere. Para responder a este objetivo, este artigo estrutura-se em três grandes momentos. Em primeiro lugar, apresenta-se um enquadramento teórico que propõe, por

um lado, caracterizar e analisar as universidades de massa e, por outro lado, refletir sobre os desafios, tensões e ganhos da frequência universitária destes novos públicos. Segue-se uma explicação detalhada da metodologia acionada (critérios de seleção dos estudos de caso, instrumentos de recolha de informação usados e técnicas de análise), assim como um capítulo de análise dos resultados. Neste último capítulo, discutem-se as percepções das equipas diretivas universitárias sobre as características socio-académicas dos seus estudantes e a sua heterogeneidade interna, bem como sobre o modo como estes concebem a sua passagem pela universidade. Problematizam-se, igualmente, os múltiplos desafios destes novos públicos em contexto universitário, fruto essencialmente dos défices de aprendizagem prévios e da sua falta de *soft skills*, amplamente valorizados pelo atual mercado de trabalho. Nesta seção de resultados analisam-se ainda as mais-valias da frequência universitária destes alunos, à luz do olhar das equipas diretivas. Por fim, apresentam-se as principais conclusões deste estudo e delineiam-se novos rumos que esta investigação deixa em aberto.

## As Universidades Privadas de Massa e a Configuração do seu Público Escolar

Uma das mais profundas transformações do ensino superior, ocorrida nas últimas décadas do século XX, foi a sua passagem de um sistema de elites para um sistema de massas (Altbach et al., 2017; Brunner e Labraña, 2020). A massificação da universidade vai permitir a chegada à universidade de um perfil de alunos até aí excluído, dando lugar, por um lado, a um crescimento exponencial do número e variedade de estabelecimentos de ensino superior e, por outro lado, à sua diferenciação vertical (Hernández, 2021) em termos do seu prestígio académico e reputacional. As universidades de massa surgem neste contexto para responder à procura crescente de educação superior por parte destes novos públicos (Espinar, 2018) e, tal como as universidades de elite (Quaresma e Villalobos, 2022), estas apresentam um conjunto de características comuns.

Em primeiro lugar, estas universidades caracterizam-se pelo seu expressivo número de matriculados e pela oferta de cursos técnicos e profissionais, maioritariamente de curta duração. Por exemplo, em França é no *“Petit Enseignement Supérieur”* (Orange, 2017) que estuda grande parte das primeiras gerações de universitários; algo similar acontece na Inglaterra, onde as “massas” se distribuem pelas “*novas universidades*” (Langa e David, 2006), criadas para responder à primeira vaga de expansão universitária nas décadas de 60 e 70 e, mais recentemente, pelas “*novas universidades*” (Boliver, 2015), que acolhem mais de 70% dos estudantes brancos originários de *backgrounds* desfavorecidos e de bairros com as mais baixas taxas de universitários (Atherton e Mazahri, 2019). Nos

EUA, é nas massificadas universidades públicas que estudam as classes trabalhadoras (Stich e Freie, 2016) e nos *Community Colleges*, (Kahlenberg et al., 2018) que estudam maioritariamente as comunidades hispânicas e negras (Carpentier, 2018). Por fim, no Chile, e de acordo com a tipologia de Brunner (2009), os estudantes mais vulneráveis concentram-se em dois perfis de universidades: as “universidades privadas de tamanho maior e não seletivas”, que não podendo competir através da qualidade dos alunos competem através da sua quantidade (Brunner, 2008), e as “universidades de tamanho menor não seletivas”. No sentido de se adaptarem às necessidades do seu novo público, as universidades chilenas de massa criaram cursos mais curtos, cursos de natureza mais técnica e cursos em horário pós-laboral (Carvajal e Cervantes, 2018).

Um outro traço diferenciador das universidades de massa prende-se com o perfil do corpo docente— composto essencialmente por profissionais do campo laboral e praticamente desconectados da investigação científica (Orange, 2017) — e com a metodologia de ensino. Nestas universidades, o ensino estrutura-se numa lógica pouco abstratizante, misturando elementos teóricos com ensinamentos da vida prático-profissional (Belghith, 2016) e afastando estas instituições do tradicional perfil humboldtiano da universidade europeia. Sulkowski (2016), num artigo sobre a massificação do ensino superior, fala da perda do valor intelectual da universidade, que procura adaptar-se a alunos sem os necessários pré-requisitos académicos e culturais, mas que leva à deceção de outros com uma formação que se limita à componente técnica em detrimento do desenvolvimento do seu sentido crítico e social, mesmo como observam Polloni e Fuentes (2018) a propósito dos alunos chilenos deste tipo de universidades.

A ausência de investigadores de topo e de renome, maioritariamente concentrados nas universidades de elite dos diferentes países (Abramo et al., 2018), contribui para o pouco prestígio destas instituições. Este é também agravado pela inexistente ou escassa seletividade académica que possibilita o acesso das classes médias-baixas e baixas, vítimas do que Stich e Freie (2016) definem como as “noções históricas dominantes de classe trabalhadora como intelectualmente deficientes/inferiores” (s/p.), pese embora as suas profundas mudanças de perfil ao longo das últimas gerações.

Com efeito, uma das características das universidades de massa é acolherem um perfil não tradicional de estudantes universitários chegados ao ensino superior no quadro da massificação deste nível de ensino (Soto, 2016). Entre eles encontram-se desde jovens de famílias com baixos capitais socioeconómicos e culturais, de minorias étnicas e culturais ou de primeira geração até adultos (Southgate e Bennett, 2014) que retomam os estudos tardiamente, como é frequente nas classes populares (Franceschelli et al., 2015), passando ainda por jovens que acumulam os estudos com o trabalho a tempo integral ou parcial (Gilardi, 2011).

A universidade, que durante muito tempo permaneceu um reduto das elites, passa então a integrar o campo dos possíveis das classes populares, confrontadas a nível global com uma mudança da natureza dos tradicionais empregos que lhes exige qualificações cada vez mais elevadas (Stich e Freie, 2016) para poder aspirar a uma mobilidade social ascendente que encontra agora no ensino superior o seu principal veículo (Reay, 2021). Estes novos públicos chegam à universidade com a percepção de estar a entrar numa grande batalha (Bolíver, 2017), antecipando percursos sinuosos e com fortes probabilidades de fracasso (Lehmann, 2016). A literatura documenta as dificuldades das suas vivências académicas, como veremos seguidamente.

## Os Novos Públicos Universitários e as suas Experiências: Dificuldades, Desafios e Oportunidades

A integração na universidade dos novos públicos escolares apresenta distintas configurações, em consequência da heterogeneidade de perfis estudantis destas instituições, das medidas de apoio à inserção universitária por elas promovidas e da diversidade de vivências académicas e de socialização universitária. O traço comum a estas experiências reside no facto de o ingresso e a passagem pela universidade não estar isento de contratempos e desafios, mas também de ganhos para o desenvolvimento pessoal, social e profissional destes novos públicos do ensino superior.

Centrando-se nos desafios e nas dificuldades de adaptação dos jovens das classes populares ao universo universitário, Reay et al. (2010) usam a analogia do “peixe fora de água” para descrever essa dissociação entre o *habitus*<sup>1</sup> de classe destes alunos e o *habitus* institucional, imposto pela *doxa*<sup>2</sup> da classe média (Stephens et al., 2012; Bourdieu e Passeron, 1964). O conceito de “*habitus* dividido” e a histerese que ele pode provocar foi inicialmente introduzido por Bourdieu (2006) a partir da sua própria experiência de jovem de família popular e camponesa que ingressa no reduto da aristocracia escolar francesa. Mais recentemente, outros estudos têm aprofundado esta temática. Franceschelli et al. (2015), por exemplo, debruçam-se sobre os adultos da classe operária que ingressam tardiamente na universidade, problematizando as “narrativas terapêuticas” que eles acionam para gerir a clivagem de *habitus* que acompanha o seu processo de mobilidade social. Também, Crozier Reay e Clayton (2019) analisaram os processos de desconstrução e reconstrução identitária operados por

1 *Habitus*, segundo a terminologia de Bourdieu, refere-se ao conjunto de disposições, duráveis e transponíveis. Estas disposições são estruturadas (no campo social) e estruturantes (nas mentes) e são internalizadas através da experiência prática em contextos sociais específicos.

2 De acordo com a teoria de Bourdieu, *doxa* remete para um conjunto de crenças assumidas como verdades universais numa sociedade ou cultura particular.

jovens da classe trabalhadora de três universidades inglesas, concluindo que se alguns se distanciam do seu *habitus* de classe primitivo, outros “navegam” entre os dois universos, optando por uma lógica de hibridez que os autores dizem ser criativa e produtiva, embora por vezes acompanhada de algum mal estar.

A ausência ou a debilidade de capitais culturais, económicos e sociais destes jovens agrava a sensação de risco, de medo e até de vergonha, bem como de inferioridade (Reay, 2018) face ao desconhecimento e desvalorização sistemática do seu *habitus* de classe por parte dos seus colegas (Bathmaker et al., 2016). Da mesma forma, Jury et al. (2017) falam ainda de obstáculos não só económicos e académicos, mas também de barreiras psicológicas que decorrem de entrar num universo “construído e organizado para tomar como garantidos as normas culturais, os códigos não escritos ou as “regras do jogo” das classes médias e superiores” (Stephens et al., 2012, p. 1178).

Também, no contexto chileno, têm sido analisadas as dificuldades de integração universitária de alunos vulneráveis. Canales e De los Ríos (2009), assim como Soto (2016) concluem que este público estudantil sofre de uma preparação académica insuficiente e de falta de métodos e hábitos de estudo. A estas dificuldades académicas acrescem os já esperados desafios ressocializadores — nomeadamente a necessidade de reestruturar os grupos de referência e de estabelecer novas redes de sociabilidade —, e a exigência de deslocações morosas (maioritariamente em transporte público) entre a casa e o *campus* universitário. O estudo de Riquelme e Bascuñán (2016) sobre universitários chilenos mapuches confirmam essas dificuldades, identificando a vulnerabilidade destes alunos ao abandono escolar e à reprovação (nomeadamente por uma deficiente preparação académica) e destacando a importância da resiliência e dos programas de acompanhamento para vencerem os obstáculos de integração universitária.

No entanto, as vantagens da frequência são inúmeras, como constata Lehmann (2014), e não se resumem ao maior retorno económico futuro. A aquisição de novos saberes, o desenvolvimento de novos interesses (políticos, gastronómicos ou outros), o crescimento pessoal e o alargamento das redes de relações sociais e do capital cultural — graças ao contacto com colegas de outros universos sociais e às iniciativas culturais dinamizadas pelas universidades — são as principais vantagens assinaladas pelos estudantes universitários entrevistados por Lehmann (2014). Para além destes pontos positivos, Bathmaker et al. (2016) destacam o aumento da determinação, da resiliência e do espírito crítico proporcionado pela frequência universitária. A necessidade de “navegar entre dois mundos” — o da cultura popular e da cultura erudita — e de enfrentar a incongruência entre dois *habitus* heterogéneos pode constituir também uma mais-valia no empoderamento dos alunos que, como destacam Ingram e

Abrahams (2015), não pertencem plenamente a nenhum dos dois mundos, criando um “terceiro espaço”; e assim, ganhando uma visão distanciada dos dois campos e a possibilidade de questionar as fronteiras entre eles.

Por fim, a frequência universitária tem um papel fundamental no desenvolvimento do “capital aspiracional” destes novos públicos escolares (O’Shea, 2016). Pese embora a percepção dos obstáculos que deverão enfrentar na sua trajetória, este capital aspiracional é o que lhes permite superar o seu (reduzido) horizonte de esperanças. A abertura de horizontes face ao presente e ao futuro “transmite-se”, quase por osmose, aos restantes membros da família. Assim, as novas perspectivas partilhadas pelos filhos no contexto doméstico levam à redefinição das ambições familiares, gerando-se relevantes impactos intergeracionais.

Além disso, no Chile, vários estudos destacam as vantagens da frequência universitária para os jovens vulneráveis: maior racionalidade nas decisões, maior conhecimento dos seus limites e possibilidades, bem como maior consciência da sua vulnerabilidade socioeconómica e académica (Canales e De los Ríos, 2009); crescimento pessoal, visível na maior responsabilidade, autonomia, maturidade e independência (Soto, 2016); e, por fim, oportunidades de fazer uma “viagem entre classes sociais” (Araujo e Martuccelli, 2015, p. 1509).

## Metodologia

Os resultados apresentados neste artigo resultam de um projeto de investigação (ANID, Fondecyt Regular número 1210555). No âmbito deste projeto, realizaram-se seis estudos de caso em seis cursos de três universidades privadas de massa, utilizando uma estratégia metodológica mista que combina técnicas essencialmente qualitativas, mas também quantitativas. As universidades foram selecionadas através de um estudo estatístico preliminar de dados secundários, fornecidos pelo Servicio de Información de Educación Superior (SIES), Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) e Consejo Nacional de Educación (CNEC).

Através destas fontes, procedeu-se à caracterização destas universidades (fundação, cursos administrados, acreditação, matrícula, perfil docente e perfil discente) e à posterior seleção de três casos: Universidad Autónoma de Chile (UA), Universidad de las Américas (UDLA) e Universidad Andrés Bello (UNAB). Os critérios que estiveram na base desta eleição foram: 1) a sua elevada matrícula de estudantes; 2) o seu médio ou baixo nível de seleção académica dos estudantes; 3) a presença maioritária de alunos provenientes das classes médias e médias-baixas; 4) a heterogeneidade de lógicas de mobilidade social proporcionadas pelas instituições;

5) a diversidade de perfis universitários relativamente à adesão a programas estatais, como a gratuidade; e 6) na sua aposta e desenvolvimento em áreas como a investigação ou a relação com a comunidade. Relativamente aos cursos escolhidos, privilegiou-se a heterogeneidade de áreas do saber, a diversidade de públicos escolares (composição social, de género e perfis académicos) e as diferenciadas probabilidades de mobilidade social. Estes dados, que resultaram igualmente da análise de informação estatística secundária, estiveram na base da seguinte seleção de cursos: Pedagogia em Educação Básica, Medicina Veterinária, Direito, Economia, Engenharia Informática e Química e Farmácia.

Os dados analisados neste artigo resultam de um conjunto de 31 entrevistas semi-estruturadas aplicadas a diferentes representantes institucionais, tanto a nível dos cursos selecionados, diretores e secretários académicos, como das universidades. Neste último grupo, incluem-se diretores dos departamentos de relação com a comunidade, de relação com ex-alunos e de acompanhamento estudantil. As entrevistas realizaram-se em modalidade virtual, entre os meses de Julho 2021 e Janeiro 2022, com uma duração aproximada de uma hora. Estas focalizaram-se, essencialmente, em três grandes temas: objetivos educativos e *ethos* das universidades; perceção sobre as características sociais e académicas dos estudantes; estratégias de inserção profissional dos ex-alunos e processo de mobilidade social. Os discursos foram analisados através da análise de conteúdo, com recurso do software Atlas Ti, versão 9.0. Assim, contruiu-se uma unidade hermenêutica composta pelas entrevistas (E), sendo o parágrafo a unidade de análise, e criaram-se famílias de códigos.

De uma forma complementar, este artigo apresenta alguns dados estatísticos de caracterização dos públicos escolares destas universidades, recolhidos nas bases de dados do DEMRE (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional) de *MiFuturo.cl* (Secretaría de Educación Superior).

## Resultados

### Público Escolar das Universidades Privadas de Massa: a Heterogeneidade dentro da Homogeneidade

A perceção das equipas diretivas dos cursos analisados sobre as principais características socio-académicas dos estudantes acolhidos pelas instituições é bastante similar. Em geral, estão de acordo que o público escolar destas universidades apresenta três grandes características comuns: 1) serem a primeira geração de universitários da família, o que vem de encontro as conclusões de Orellana (2016) sobre a concentração nas

universidades de massa da maior parte dos universitários chilenos de primeira geração; 2) pertencerem, na sua grande maioria, às classes médias-baixas e baixas, documentando a dinâmica de diversificação social e cultural do ensino superior ocorrida um pouco por todo o mundo a partir da Segunda Guerra Mundial (Marginson, 2016) e que veio pôr fim à universidade como reduto exclusivo das famílias com elevados capitais económico-sociais e culturais (Bourdieu e Passeron, 1964); 3) serem provenientes de escolas de médio-baixo ou baixo rendimento académico, onde se concentra a população chilena mais desfavorecida do ponto de vista socioeconómico e cultural e que é, ao mesmo tempo, a mais atingida pela segregação escolar (Murillo et al., 2018). O sistema de ensino chileno é, com efeito, um caso paradigmático de segregação social e académica (Bellei, 2018), traduzida numa distribuição desigual dos alunos de diferentes classes sociais no interior do sistema educativo que foi alimentada pela política de mercadorização da educação chilena (Bellei, 2015). Como nos contam os entrevistados:

são estudantes que provêm de sectores médios e médios-baixos, com trajetórias escolares em escolas que no geral não são muito exigentes em termos de formação e, além disso, eles também são estudantes que não são os melhores alunos dessas escolas... (15:3 ¶ 36 em E2.9.docx)

são estudantes de setores vulneráveis (...) são a primeira geração a entrar na universidade. Vêm com uma carga adicional, porque muitas vezes vêm de famílias monoparentais, (...) têm que assumir responsabilidades desde muito jovens, portanto a carga tanto emocional e social que eles trazem é alta. (43:1 ¶ 28 em E2.10.docx)

Os dados secundários parecem corroborar esta percepção: a maioria dos estudantes destas universidades estudaram anteriormente em escolas particulares subvencionadas<sup>3</sup>, à semelhança do que acontece a nível nacional: em 2022, um 54,4% dos jovens chilenos frequenta o ensino particular subsidiado. Nestas universidades o peso deste segmento escolar é inclusivamente maior do que a média nacional. O peso de estudantes

3 No sistema escolar chileno existem quatro tipos de estabelecimentos de ensino não superior: 1) estabelecimentos municipais, administrados pelos municípios, subvencionados pelo Estado, de frequência gratuita e frequentados maioritariamente pelas classes vulneráveis do país; 2) estabelecimentos particulares subvencionados — escolas privadas, financiadas através de subvenções do Estado e de mensalidades pagas pelos alunos, pertencentes maioritariamente à classe média, média baixa e média alta; 3) escolas particulares pagas, privadas, sem qualquer apoio financeiro do Estado, que são financiadas apenas pelas propinas dos alunos, maioritariamente pertencentes às elites chilenas; 4) estabelecimentos de administração delegada — escolas do Estado, de ensino técnico-profissional, que são financiados através de convénios com o mundo empresarial e industrial e que têm uma expressão residual no país.

oriundos de colégios privados é inferior à média nacional (que se aproxima dos 9%), com a exceção da UNAB que recebe uma maior diversidade de estudantes<sup>4</sup>.

**Tabela 1**

Tipo de Escola Secundária frequentada pelos estudantes (2021).

Universidade	Tipo de escolas frequentadas				Matriculados año 2021
	Municipais	Subvencionadas	Administração delegada	Privadas	
UNAB	16,1%	59,2%	2,1%	22,6%	49.103
UA	28,7%	65,4%	2,7%	3,2%	29.641
UDLA	29,2%	59,4%	4,7%	6,7%	24.770

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do DEMRE / Mifuturo.cl (2021).

Relativamente à média da PSU<sup>5</sup> — o exame necessário para a entrada na Educação Superior, recentemente substituído pelo PDT — os valores oscilam entre 447 e 535 pontos, ligeiramente abaixo das médias obtidas a nível nacional. Para o ano 2021, as médias nacionais situaram-se aproximadamente nos 513 pontos, considerando os quatro exames prestados pelos alunos (Compreensão Leitora, Matemática, História e Ciências Sociais, bem como Ciências Naturais). Assim, as universidades estudadas acolhem os estudantes com classificações regulares, que não se afastam da média nacional. Como se pode ainda concluir através da tabela 2, a maioria destes estudantes pertence à primeira geração de universitários da família, essencialmente no caso da UA, onde a percentagem de “recém-chegados” supera os 80%.

**Tabela 2**

Primeira geração de universitários na família e média da PSU.

Universidades	Primeira Geração	Média PSU Matriculados 1º ano 2021
UNAB	60,4%	535
UA	84,1%	523
UDLA	s/i	447

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do DEMRE / Mifuturo.cl, (2021).

4 Informação extraída de: <https://lyd.org/centro-de-prensa/noticias/2022/02/inicio-ano-escolar-2022-principales-cifras/>

5 PSU (Prueba de Selección Universitaria): exame estandardizado de admissão ao ensino superior a que os candidatos à universidade têm de se submeter no final do ensino secundário. Implementada em 2003, a PSU foi substituída em 2020 pela PTU (Prueba de Transición Universitaria), na sequência de diversas críticas. Esta nova Prova é, contrariamente à anterior, essencialmente vocacionada para a avaliação de habilidades e não tanto de conteúdos programáticos. Ela tem uma menor ponderação na nota final de acesso à universidade do que a PSU, dando-se, portanto, mais preponderância à média obtida no ensino secundário.

Os discursos dos entrevistados apontam no sentido dos dados estatísticos secundários e destaca-se a ideia de estarmos perante Universidades que, contrariamente às tradicionais frequentadas pelas elites, são uma fiel representação da realidade social, económica e cultural da sociedade chilena. Como nos diz um diretor:

o nosso perfil são estudantes que em geral são os primeiros a chegar à Universidade no seu contexto familiar, estratos socioeconómicos relativamente diversos, porque essa é a graça desta Universidade, que tem mais de 50000 estudantes. Somos um reflexo muito fiel da realidade social e socioeconómica do país.(6:1 ¶ 40 em E3.3.docx).

Apesar deste “perfil comum”, as perceções dos entrevistados apontam para a diversidade das trajetórias escolares do público destas universidades, que contrastam com os percursos lineares dos estudantes das universidades de elite. Enquanto para estes a entrada na universidade é o seu destino natural (Quaresma et al., 2022), o que explica o facto de eles terem maior probabilidade de frequentar um curso superior do que os jovens da classe trabalhadora (Crawford et al., 2016), para uma percentagem significativa destes últimos jovens o seu destino natural continua a ser o abandono dos estudos aos 18 anos (Reay, 2018). A entrada na universidade dos membros das classes populares ocorre frequentemente já na idade adulta, nomeadamente da população feminina, que procura o ensino superior depois de divórcio ou da saída de casa dos filhos (Franceschelli et al., 2015).

Assim, convivem no mesmo espaço alunos jovens recém-saídos do ensino secundário com alunos, de diferentes idades, já inseridos no mercado de trabalho. Alguns cursos são inclusivamente frequentados maioritariamente por trabalhadores-estudantes, como nos diz uma entrevistada:

Sim, a maioria dos alunos têm um trabalho Part-Time ou trabalham de noite ou alguns de dia, aqui temos cursos diurnos e noturnos... por isso temos alunos que precisam de aumentar os seus rendimentos e trabalham, mas conseguem compatibilizar tanto os estudos como o trabalho. (38:5 ¶ 102 em E1.3.docx)

Como assinalam os entrevistados, as características destes dois grupos de alunos são bastante heterogêneas. Por um lado, existe um grupo de alunos mais velhos, mais maduros e com maior investimento na trajetória académica, vistos pelos entrevistados como “esforçados” e “resilientes”, perante o novo e complexo desafio que é a frequência universitária:

eu diria que os estudantes são pessoas esforçadas com vontade de superar-se a si mesmos, querem avançar e melhorar a condição de vida das suas famílias. A maioria, como te dizia, são a primeira pessoa que entra na Universidade e por trás têm uma família que os apoia e que os vê como a sua esperança, por isso eles são muito esforçados... (43:1 ¶ 28 em E2.10.docx)

Por outro lado, existe um grupo de estudantes mais jovens, com um perfil “light”, vistos como academicamente “relaxados” e com pouca consciência da importância do trabalho que exige a frequência universitária. Os entrevistados assinalam também a dificuldade que estes alunos têm em respeitar as regras escolares. Como a literatura documenta (Ivemark e Ambrose, 2021), a maior ou menor adaptação deste novo público universitário ao *habitus* institucional prende-se com a socialização escolar e familiar, nomeadamente com os recursos culturais da família ou com as experiências escolares. Os “desajustes comportamentais” referidos pelos entrevistados poderão ser reflexo de percursos escolares em escolas primárias e secundárias sem a ética de trabalho escolar (Thumala, 2007; Hernández e Moya, 2014) e sem a cultura de rigor, de esforço e de trabalho bem feito (Ilabaca, 2021) que caracterizam os colégios de elite onde são socializados os universitários tradicionais.

Quanto ao impacto da família, a ausência de capitais culturais e de familiaridade com o mundo universitário (Bourdieu e Passeron, 1964) poderá também contribuir para o desconhecimento e desadaptação destes alunos às “regras do jogo” universitário e para as dificuldades de adesão ao seu *ofício*. O facto de estes novos universitários serem alvo de estereótipos negativos quanto à sua competência (Durante et al., 2017) não deixará também de potenciar o fenómeno das profecias que se cumprem, dificultando ainda mais a superação das barreiras académicas e psicológicas (Jury et al., 2017).

Os entrevistados acrescentam ainda tratar-se de alunos excessivamente focados nos seus interesses individuais, o que vai de encontro às conclusões de Clark et al. (2015) sobre a adesão ao individualismo de matriz neoliberal e a visão instrumental dos universitários das classes mais desfavorecidas (Clark et al, 2015), que esperam obter do ensino superior o retorno do que nele investiram em tempo, trabalho e dinheiro (Paricio, 2017). Ao mesmo tempo, quase metade dos entrevistados (13 de 31) também destaca o facto de estes alunos terem uma consciência muito apurada dos seus direitos enquanto “consumidores” de educação privada. Apesar de esta narrativa surgir essencialmente nos discursos dos entrevistados pertencentes à UDLA — precisamente a universidade com um público de maior vulnerabilidade social e económica e com menor rendimento académico — ela está presente em várias entrevistas nas três universidades estudadas. A análise desta temática ganha inclusivamente ainda mais pertinência pelo facto de não ter sido colocada qualquer questão às equipas diretivas sobre tal “visão um pouquinho mais clientelista” (49:13 ¶ 55 em E1.12.docx). Pelo contrário, este tema foi abordado espontaneamente pelos entrevistados. Como nos contam, “os alunos não ficam calados” (9:13 ¶ 42 em E3.2.docx) e “acham que somos um shopping da educação” (49:14 ¶ 55 em E1.12.docx) onde “eu sou o cliente e vocês

prestam o serviço” (18:7 ¶ 95 em E1.11.docx). E ao pagar um serviço, consideram estar a adquirir o direito de exigir que ele dê resposta aos seus desejos e o direito de reclamar se tal não acontecer:

muito pouca empatia, muita exigência, acham que a educação é como comprar uma TV, um produto de mercado, “como eu compro esta TV, exijo que esta TV funcione... (13:5 ¶ 135 em E1.6.docx)

Assim, Paricio (2017), num artigo sobre o novo paradigma do estudante universitário como cliente, debruça-se sobre a questão da auto-percepção de educação como “(...) algo que se dá, um produto empacotado que o cliente recebe” (p.50) como contrapartida de um pagamento, problematizando o seu impacto nas relações entre estudantes e professores e no empobrecimento do processo educativo. Para além de o estudante “sentir que tem direito a determinar como deve ser ensinado ou avaliado” (p.47), passa a atribuir a responsabilidade dos seus resultados à instituição e aos seus professores, deixando de se ver como parte ativa da sua própria aprendizagem e de reconhecer a importância de noções como a de esforço e de trabalho árduo.

Como este mesmo autor (2017) observa, a conceção de estudante como cliente inscreve-se numa lógica de mercadorização da educação. Tendo no Chile o seu expoente máximo (Bellei, 2015), ela está corporizada nas universidades privadas, que encontraram a plataforma ideal de desenvolvimento neste novo paradigma de educação (Fuentes e Ziegler, 2021). Este modelo deu o mote às manifestações massivas de universitários que, juntando-se aos alunos do secundário, abalaram o Chile em 2006, 2011 e mais recentemente em 2019. Os manifestantes reivindicavam o fim da educação como mercadoria, exigindo uma educação pública, gratuita e de qualidade e uma responsabilização coletiva e não individual pelo endividamento estudantil e pelo descontentamento com a qualidade e a natureza mercantil do sistema educativo chileno (Schwabe, 2018). Paradoxalmente, a avaliar pelos testemunhos dos entrevistados, são as maiores vítimas deste sistema — os alunos pobres das universidades privadas de massa e, em específico, os alunos mais vulneráveis deste segmento, como são os da UDLA — que terão internalizado os seus valores, assumindo-se como clientes reivindicativos de educação, embalados pela narrativa meritocrática que delega no indivíduo a construção do seu futuro. Consequentemente, Orellana et al. (2019) falam da “modulação de uma subjetividade radicalmente alienada” (p.151) que será resultado desse mesmo mercado educativo.

## Integração Universitária: Dificuldades, Desafios e Estratégias Institucionais

Os desafios com que os novos públicos universitários se confrontam são inúmeros e de natureza diversa, como documenta o estudo de Belando-Montoro et al. (2022). Em linha com as conclusões de Soto (2016) e Jury et al. (2017), os entrevistados assinalam, em primeiro lugar, e como principal dificuldade destes estudantes, a sua falta de pré-requisitos académicos, resultante em grande parte de uma preparação deficiente das escolas secundárias de onde provêm. (Flanagan, 2017).

Os entrevistados assinalam ainda o desconhecimento de estratégias de estudo destes alunos, as lacunas em termos de capacidade reflexiva e analítica e o seu alheamento do mundo abstratizante inerente à investigação e à ciência:

inclusivamente há alunos que terminam o curso e que ainda lhes custa ter capacidade de análise, de abstração do concreto para poder chegar a conclusões corretas. (49:8¶71 em E1.12.docx)

O combate ao abandono e à retenção destes novos públicos universitários exige políticas ativas de apoio e de acompanhamento por parte das instituições (Flanagan, 2017). Algumas universidades levam a cabo um plano de aulas compensatórias para colmatar as dificuldades dos estudantes, através das quais procuram desenvolver dimensões como a capacidade da escrita, o pensamento lógico ou, em alguns cursos, o raciocínio matemático:

*...no fundo os estudantes é como se estivessem entre os últimos anos da educação média e o primeiro ano da Universidade (...) então é necessário fazer essa transição e ela faz-se na Universidade, através de cursos niveladores... (17:49¶55 em E3.6.docx)*

Uma outra universidade aciona, inclusivamente, um dispositivo institucional de acompanhamento académico (Sistema de Apoyo Académico Complementario (SAAC)), cuja ação reside especificamente na coordenação de aulas de apoio, na formação de tutores e ajudantes e na organização de *workshops* psicopedagógicos. Neste sentido, os grandes objetivos do Sistema são a diminuição do abandono escolar, o reforço das aprendizagens e o permanente acompanhamento académico e pessoal dos estudantes. O trabalho dos tutores e ajudantes (alunos mais velhos formados pelo SAAC) é considerado fundamental, sendo amplamente valorizado pelos pares:

*...a direção académica tem um departamento inteiro que é o SAAC, que é um sistema de apoio ao processo académico do estudante, e trabalha-se temas de técnicas de aprendizagem, estratégias de*

*compreensão leitora, ou seja, há toda uma unidade que gera apoio.”*  
(6:12¶86 em E2.3.docx)

*“...os estudantes valorizam muito o facto de que um colega mais velho lhes possa explicar os conteúdos ou estratégias, porque entende muito melhor do que quando o professor explica (...) além disso podem aprender estratégias que sentem que não aprenderam na escola*  
(41:3¶79 em E2.10.docx)

Em segundo lugar, os entrevistados apontam um deficit de *soft skills*, hoje considerados fundamentais, não apenas para aumentar os níveis de auto eficácia dos alunos e, assim, potenciar o seu sucesso académico (Cheng, 2020; Thompson et al., 2019); mas também, para promover a rápida integração laboral e o sucesso profissional (Brown et al, 2016). Como salientam os entrevistados, *“a nível da autoestima, fraca capacidade de adaptar-se às mudanças e a resolver problemas, então temos um alto nível de frustração nos nossos alunos”* (38:4¶27 em E1.3.docx). As dificuldades de lidar com as emoções e de gerir o *stress* são, por isso mesmo, alvo de preocupação por parte das instituições universitárias. Reconhecendo que podem ter um papel ativo no desenvolvimento e fortalecimento das *soft skills* dos seus alunos (Guerra-Báez, 2019), elas dinamizam um conjunto de atividades — inseridas ou não nos programas das disciplinas — para colmatar este tipo de lacunas. Igualmente, a formação para o trabalho colaborativo e para a liderança assume também especial relevância para estas instituições universitárias, que têm como objetivo formar pessoas que sejam capazes *“de ter visão, de ter argumentos, de poder também entender que os obstáculos e desafios são parte do caminho, entender a forma dialógica para resolver os problemas...”* (36:7¶60 em E3.3.docx).

Estas dimensões são hoje tanto ou mais valorizadas pelas entidades patronais do que as habilidades “duras”, como as credenciais académicas (Brown et al., 2016), o que explica o facto de este pilar formativo ser encarado como uma prioridade no campo universitário, muito em particular nas universidades que, como estas, recebem uma ampla diversidade de alunos sem o habitus do tradicional perfil do público universitário, proveniente maioritariamente das elites. Para responder às necessidades de um mercado de trabalho cada vez mais complexo e em constante mudança, estas instituições dizem apetrechar os estudantes de ferramentas que lhes permitam *“estar perante uma situação e entender que por vezes têm que procurar uma opção B... não ficar na sua posição habitual... Olhar para as mudanças, adaptar-se, saber comunicar...”* (49:5¶63 em E1.12.docx).

Assim, o modelo instrumental de formação holística proposto por estas universidades demarca-se do tradicional enfoque de educação integral presente nas instituições de elite e assente em dimensões expressivas relacionadas com a aprendizagem de saberes e de códigos culturais

distintos e distintivos (Quaresma e Villalobos, 2022). Privilegiando uma lógica instrumental que dê resposta às exigências do mercado e aos profundos *handicaps* em termos de *soft skills* dos seus estudantes, as universidades de massas levam a cabo iniciativas como *workshops* de escrita, de técnicas de oralidade ou ainda cursos de preparação de entrevistas laborais. Como se depreende das palavras de um entrevistado, nestes contextos universitários, a formação integral não se desliga das exigências do mercado de trabalho e constitui um pilar educativo central, promovido por distintos atores escolares dentro e fora da sala de aula:

a maioria consegue desenvolver os seus soft skills (...) [por exemplo, os psicólogos fazem] muito exercício de entrevista laboral, de formas de lidar com dificuldades, com conflitos... Faz-se isto também em diferentes disciplinas, em formato coaching... (1¶62 em E9.1)

Por fim, as precárias condições socioeconómicas de um número considerável de alunos constituem também dificuldades acrescidas para estes estudantes, como assinalam os entrevistados. Na sua maioria, estes alunos veem-se obrigados a conciliar o estudo com o trabalho para pagar as despesas com a universidade, o que se traduz em mais cansaço, mais *stress* e menos tempo para dedicar as atividades académicas (Flanagan, 2017). Neste âmbito, as universidades contam com um conjunto de mecanismos financeiros (bolsas) para apoiar monetariamente os estudantes, o que vem de encontro às conclusões de Walker et al. (2019) sobre o impacto positivo no sucesso destes universitários de uma política de bolsas e também de uma política de sensibilização das famílias para a importância da experiência académica dos filhos. A organização de *workshops*, conferências e outras atividades abertas à comunidade e realizadas no espaço destas universidades vem ao encontro desta necessidade, como lembram os entrevistados.

Apesar destas barreiras, consideram que a passagem pela universidade é uma mais-valia para estes novos públicos, na medida em que lhes permite alargar os seus horizontes culturais, diversificar as suas redes sociais e enriquecer a sua mundivivência:

...a Universidade, com as diferentes atividades culturais que oferece, os seus diferentes campus, onde os estudantes participam em distintas iniciativas, mostra-lhes outras realidades, outras coisas distintas às que eles talvez conheçam, e amplia-lhes a perceção do mundo... (17:51¶71 em E3.6.docx)

Também, em termos pessoais e profissionais, a passagem pela Universidade dá aos estudantes ferramentas para a sua “*transformação*” (7:9¶103 em E1.11.docx), possibilitando o desenvolvimento da sua auto-estima,

maturidade, confiança, segurança, responsabilidade e sentido de dever na profissão, o que constitui, além do mais, um *“um enorme orgulho para a família”* (7:9¶103 em E1.11.docx).

Por fim, e contrariando os estudos que relativizam o papel da educação na mobilidade intergeracional chilena (Solís e Dalle, 2019), é destacado o impacto da universidade na mobilidade social destes alunos. Como nos diz um professor:

Essa é a graça de estudar Direito, porque os que se conseguem desenrascar, apesar de todas as dificuldades, inclusivamente às vezes não tendo o apoio das famílias, conseguem uma mobilidade social importante... A meio do curso, já podem começar a trabalhar como assistentes de advogado, o que seria em termos de remuneração o equivalente a um curso técnico, então não é nada mau... E já finalizado o curso, evidentemente os salários são bons, em comparação com o que seria se não tivessem estudado... então estudar tem um impacto importante... (11:11¶32 em E2.7.docx)

Uma perspetiva algo otimista, à luz de estudos como o de Solís e Dalle (2019), que relativizam a ideia da educação como *“uma avenida livre para a mobilidade social e a equidade de oportunidades”* (p.15) na América Latina e em particular no Chile, onde as crianças de famílias pobres continuam a precisar de seis gerações para sair da pobreza (OECD, 2018). A explicação para este otimismo dos entrevistados poderá residir numa defesa militante do papel da sua instituição nos processos de mobilidade ou ainda numa perceção subjetiva que estará menos ancorada num conhecimento sociológico do que nas suas vivências quotidianas e nos relatos que escutam diretamente dos seus estudantes, como nos diz um dos entrevistados:

Eu vejo todos os dias as transformações nos estudantes, que vão desde coisas como a linguagem, as práticas culturais e sociais, as suas expectativas (...) e contam-me como se integram profissionalmente e melhoram as suas condições sociais de partida. (5:10¶48 em E2.9.docx)

## Conclusões

Como se pode concluir a partir dos resultados deste estudo, as universidades privadas de massa e o seu público apresentam, simultaneamente, traços comuns e traços diferenciadores. Se é verdade que estas instituições acolhem um grupo de estudante com algumas similitudes — desprovidos dos capitais socioeconómicos e culturais que caracterizam o público universitário tradicional, pertencentes maioritariamente à primeira geração de universitários na família e provenientes de escolas com fraca qualidade

académica —, tal não significa que estejamos perante um público homogéneo. Como nos dizem as equipas diretivas, existem dois claros grupos de estudantes, cujo investimento na trajetória escolar e disposições face ao estudo se estrutura essencialmente em função da trajetória de vida (alunos mais velhos e já inseridos no mercado de trabalho *versus* alunos mais jovens sem imersão prévia no mundo laboral). Esta é a primeira grande conclusão deste estudo.

Em conformidade, uma segunda conclusão prende-se com o domínio das visões economicistas da educação por parte destes jovens, que veem a passagem pela Universidade como uma prestação de serviços por parte de um “fornecedor” a quem podem fazer exigências enquanto “consumidores”. O facto de a Universidade representar para os jovens das classes trabalhadoras um investimento arriscado e dispendioso em tempo, em esforço e em dinheiro e uma responsabilização individual pelos riscos assumidos poderá ajudar a compreender a sua adesão a uma visão utilitarista do ensino superior e a uma perspetiva racional do custo-benefício, documentada por Clark et al. (2015).

Uma terceira conclusão desta análise relaciona-se com o conceito de “formação integral”, muito associado às classes altas e à formação das elites em diferentes estudos (Hernández e Moya, 2014; Ilabaca 2021; Quaresma et al., 2022), mas que surge referenciado também nestes contextos formativos. No entanto, enquanto nas classes altas e nas suas universidades a “formação integral” remete para a aprendizagem de valores e códigos culturais de classe e para o “à vontade” com as diferentes manifestações da cultura cultivada (música, artes cénicas, artes plásticas e visuais) e não se rege pela instrumentalidade ditada pela urgência de inserção no mercado laboral, nestas universidades massificadas a “formação integral” surge relacionada com a aquisição de saberes básicos e de *soft skills* não aprendidos anteriormente, como o “saber escrever corretamente”, “saber falar em público”, ou “saber comportar-se numa entrevista de trabalho”, fundamentais para a inserção profissional. Trata-se, assim — e contrariamente ao que ocorre nas universidades de elite — de uma “formação integral” de pendor instrumental e vocacionada para responder às necessidades do campo laboral.

Por fim, outra relevante conclusão remete para o otimismo das equipas diretivas relativamente aos ganhos profissionais e disposicionais da frequência universitária destes públicos, contrariando estudos como o de Solís e Dalle (2019). Uma possível explicação — para além da evidente possibilidade de os entrevistados terem “vestido a camisola” da instituição — reside no facto de a perceção de mobilidade ser também algo subjetivo. Desta forma, mesmo quando os estudos macrossociais e quantitativos não apontam no sentido de uma mobilidade social *real* destes jovens, a

percepção de estar — mesmo que muito marginalmente — numa condição socioeconômica melhor do que a dos pais pode fazer crer que existiu uma verdadeira mobilidade e alteração na condição de classe.

No entanto, este estudo apresenta algumas lacunas, que poderão ser complementadas em investigações futuras. Por um lado, ele não dá voz aos principais protagonistas destes processos — os estudantes —; por outro lado, ele está circunscrito a um número reduzido de casos, não o tornando extrapolável para o sistema universitário chileno. Apesar destas evidentes lacunas, ele pode ser relevante para melhor conhecer — desde um ponto de vista qualitativo — estes novos públicos escolares, os sentimentos partilhados pelas equipas diretivas no seu quotidiano laboral e os desafios de um modelo de universidade que se deseja inclusivo e promotor de reais processos de mobilidade social.

## Referências

- Abramo, G., D'Angelo, C. e Di Costa, F. (2018). The collaboration behavior of top scientists. *Scientometrics*, 118, 215–232. doi: 10.1007/s11192-018-2970-9.
- Altbach, P., Reisberg, L., e De Wit, H. (2017). Responding to Massification. Differentiation in Postsecondary Education Worldwide. Em Altbach, P., Reisberg, L., e De Wit, H (Eds.). *Responding to Massification. Differentiation in Postsecondary Education Worldwide* (pp. 9-13). Springer
- Araujo, K., e Martuccelli, D. (2015). La escuela y la cuestión del mérito: reflexiones desde la experiencia chilena. *Educação e Pesquisa*, 41 (nr. especial), 1503-1520. Em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/RQTDWH-GVTGX6v8MskqX4xNDK/?format=pdf&lang=es>
- Atherton, G. e Mazhari, T. (2019). *Working-class heroes: Understanding access to higher education for white students from lower socio-economic backgrounds*. National Education Opportunities Network (NEON) Report.
- Bathmaker, A.-M., Ingram, N., Abrahams, J., Hoare, A., Waller, R., e Bradley, H. (2016). *Higher Education, Social Class and Social Mobility. The Degree Generation*. Palgrave-MacMillan
- Belando-Montoro, M., Naranjo-Crespo, M., e Aranzazu, M. (2022). Barriers and facilitators to the retention and participation of socially, economically, and culturally disadvantaged university students. An international systematic review. *International Journal of Educational Research*, 113. doi: 10.1016/j.ijer.2022.101968
- Belghith, F. (2016). Des étudiants atypiques? Les bacheliers technologiques et professionnels dans l'enseignement supérieur. Em Giret, J-F., Van de Velde, C., e Verley, E (Eds.), *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités* (pp. 249-262). La Documentation française.

- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones
- Bellei, C. (2018). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. doi:10.4067/S0718-07052013000100019
- Boliver, V. (2015). Are there distinctive clusters of higher and lower status universities in the UK?. *Oxford Review of Education*, 41(5), 608-627. doi : 10.1080/03054985.2015.1082905
- Bourdieu, P. e Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers: Les étudiants et la culture*. Les Editions de Minuit
- Bourdieu, P. (2006). *Autoanálisis de un sociólogo*. Anagrama
- Brown, P., Power, S., Tholen, G., e Allouch, A. (2016). Credentials, talent and cultural capital: a comparative study of educational elites in England and France. *British Journal of Sociology of Education*, 37 (2), 191-211. doi: 10.1080/01425692.2014.920247
- Brunner, J. e Labraña, J. (2020). The Transformation of Higher Education in Latin America: From Elite Access to Massification and Universalisation. Em Schwartzman, S (Ed.), *Higher Education in Latin America and the Challenges of the 21st Century* (pp.31-41). Springer. doi: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-44263-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-44263-7_3)
- Brunner, J. (2008). *Educación Superior en Chile: Instituciones, Mercados y Políticas Gubernamentales, 1967-2007* [Tese de Doutorado]. Universiteit Leiden, Leiden. doi: 10.13140/RG.2.2.24108.26247
- Brunner, J.J. (2009). *Tipología y características de las universidades chilenas*. Centro de Políticas Comparadas en Educación Em: [http://200.6.99.248/~bru487cl/files/2009/02/post\\_116.html](http://200.6.99.248/~bru487cl/files/2009/02/post_116.html)
- Canales, A., e De Los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 30, 50-83. doi:10.31619/caledu.n30.173
- Carpentier, V. (2018). *Expansion and differentiation in higher education: the historical trajectories of the UK, the USA and France* (Working paper no. 33). Centre for Global Higher Education, UCL Institute of Education, Londres.
- Carvajal, R. e Cervantes, C. (2018). Approaches to college dropout in Chile. *Educação e Pesquisa*, 44. doi:10.1590/s1678-4634201708165743.
- Cheng, Y. (2020). Academic self-efficacy and assessment. *Educational Psychology*, 40(4), 389-39. doi: 10.1080/01443410.2020.1755501
- Clark, S., Mountford-Zimdars, A., e Francis, B. (2015). Risk, choice and social disadvantage: young people's decision-making in a marketised higher education system. *Sociological Research Online*, 20(3). doi: 10.5153/sro.3727

- Crawford, C., Gregg, P., Macmillan, L., Vignoles, A., e Wyness, G. (2016). Higher education, career opportunities, and intergenerational inequality. *Oxford Review of Economic Policy*, 32, 553–575. doi: 10.1093/oxrep/grw030
- Crozier, G., Reay, D., e Clayton, J. (2019). Working the Borderlands: working-class students constructing hybrid identities and asserting their place in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 40(7), 922–937. doi: 10.1080/01425692.2019.1623013
- Durante, F., Tablante, C., e Fiske, S. (2017). Poor but warm, rich but cold (and competent): Social classes in the stereotype content model. *Journal of Social Issues*, 73(1), 138–157. doi: 10.1111/josi.12208
- Espinar, S. (2018). La Universidad: una visión desde “fuera” orientada al futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 15–38. doi: 10.6018/rie.36.1.309041
- Flanagan, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 87–104. doi: 10.1016/j.resu.2017.06.003.
- Franceschelli M., Evans, K., e Schoon, I. (2015). ‘A fish out of water?’ The therapeutic narratives of class change. *Current Sociology*, 64(3). doi: 10.1177/0011392115595064
- Fuentes, S. e Ziegler, S. (2021). Introducción: Universidades Privadas: miradas globales y locales a la expansión y diferenciación en la educación superior. *Propuesta Educativa*, 1(55), 6–14. Em: <https://www.redalyc.org/journal/4030/403068897002/html/>
- Gilardi, S. e Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition. *Journal of Higher Education*, 82(1), 33–53.
- Guerra-Báez, S. P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, 23. doi: 10.1590/2175-35392019016464
- Hernández, A. (2021). *(Un)equal pathways to higher education: social origins and destinations of colombian graduates*. Waxmann
- Hernández, J. e Moya, E. (2014). El Rol de los Colegios de Elite en la Reproducción intergeneracional de la Elite Chilena. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 26, 56–82. Em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45931862004>
- Ilabaca, T. (2021). La legitimación del privilegio en colegios de elite chilenos: De la responsabilidad social al discurso del mérito. *Education Policy Analysis Archives*, 29(98), 1–21. doi: 10.14507/epaa.29.5618
- Ingram, N. e Abrahams, J. (2015). Stepping outside of oneself: how a cleft-habitus can lead to greater reflexivity through occupying “the third space”. Em Thatcher, J., Ingram, N., Burke, C., e Abrahams,

- J (Eds.), *Bourdieu: The next generation. The development of Bourdieu's intellectual heritage in contemporary UK sociology* (pp.140-156). Routledge.
- Ivemark, B. e Ambrose, A. (2021). Habitus Adaptation and First-Generation University Students' Adjustment to Higher Education: A Life Course Perspective. *Sociology of Education*, 94(3), 191-207. doi: 10.1177/00380407211017060
- Jury, M., Smeding, A., Stephens, N., Nelson, J., Aelenei, C., e Darnon, C. (2017). The Experience of Low-SES Students in Higher Education: Psychological Barriers to Success and Interventions to Reduce Social-Class Inequality. *Journal of Social Issues*, 73, 23-41. doi: 10.1111/josi.12202
- Kahlenberg, R., Shireman, R., Quick, K., e Habash, T. (2018). *Strategies for Pursuing Adequate Funding of Community Colleges* (Report Community Colleges). Em: <https://tcf.org/content/report/policy-strategies-pursuing-adequate-funding-community-colleges/>
- Langa, D. e David, M. (2006). A massive university or a university for the masses? Continuity and change in higher education in Spain and England. *Journal of Education Policy*, 21(3), 343-365. doi: 10.1080/02680930600600630
- Lehmann, W. (2014). Habitus Transformation and Hidden Injuries: Successful Working-class University Students. *Sociology of Education*, 87(1), 1-15 doi: doi.org/10.1177/0038040713498777
- Lehmann, W. (2016). "They really drill it into you to go to University": Influences on working-class students' decision to go to University. Em Stich, S., e Freie, C (Eds.), *The working classes and higher education. Inequality of access, opportunity and outcome* (pp. 13-29). Routledge
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education. Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher education*, 72(4), 413-434. doi: 10.1007/s10734-016-0016-x
- Murillo, F., Duk, C., e Martínez-Garrido, C. (2018). Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(1), 157- 179. doi: 10.4067/S0718-07052018000100157
- O'Shea, S. (2016). Avoiding the manufacture of 'sameness': first-in-family students, cultural capital and the higher education environment. *Higher Education*, 72, 59-78. doi: 10.1007/s10734-015-9938-y
- OECD (2018). *A broken social elevator? How to promote social mobility*. OECD Publishing
- Orange, S. (2017). Democratization of postsecondary education in France: diverse and complementary institutions. Em Altbach, P., Reisberg, L.,

e De Wit, H (Eds.), *Responding to Massification. Differentiation in Postsecondary Education Worldwide* (pp. 101-114). Springer.

- Orellana, V. (2016). El eco hacendal en la educación superior chilena y los desafíos de la universidad pública del siglo XXI. *Anales de la Universidad de Chile*, 11, 93-115. doi: 10.5354/0717-8883.2017.45231
- Orellana, V., Canales, M., Bellei, C., e Guajardo, F. (2019). Individuación y mercado educacional en Chile. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 35(1), 141-157. doi: <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.89879>
- Paricio, J. (2017). El estudiante como cliente: un cambio de paradigma en la educación superior. *Revista Debats Revista de cultura poder i societat*, 131(2), 41-55. doi: 10.28939/iam.debats.131-2.4
- Polloni, D. e Fuentes, L. (2018). Las disputas por la extensión universitaria en el Chile actual: La propuesta de la extensión crítica y el aporte de la educación popular. *Revista Cuaderno de Trabajo Social*, 12 (1), 64-84. Em: <https://cuadernots.utem.cl/wp-content/uploads/sites/10/2018/12/cuaderno-de-trabajo-social-n12-2018-Faure-Gonzalez.pdf>
- Quaresma, M.L. e Villalobos, C. (2022a). Elite universities in Chile: Between social mobility and reproduction of inequality. *Tuning Journal of Higher Education*, 9 (2), 29-62. doi: 10.18543/tjhe.1920
- Quaresma, M.L., Madrid, S., e Villalobos, C. (2022b). Agencia, poder y privilegio en un sistema universitario masificado. Un análisis sobre la (re)producción de las élites político-intelectuales en Chile. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 42, 65-86. doi: 10.4206/rev.austral.cienc.soc.2022.n42-04
- Quaresma, M.L., Allende, C., Villalobos, C., e Araneda, S. (2022c). Students' Perceptions of Excellence in Chilean High-Performing Public Schools. *Frontiers in Education*, 6, 732295. doi: 10.3389/feduc.2021.732295
- Reay, D. (2018). Working class educational transitions to university: the limits of success. *European Journal of Education* 53 (4), 528-540. doi: 10.1111/ejed.12298
- Reay, D. (2021). The working classes and higher education: meritocratic fallacies of upward mobility in the United Kingdom. *European Journal of Education*, 56, 53-64. doi: 10.1111/ejed.12438
- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. (2010). 'Fitting in' or 'standing out': working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36 (1), 107-124. doi: 10.1080/01411920902878925
- Riquelme, S. e Bascuñán, E. (2016). Adaptación a la vida universitaria de estudiantes de pueblos originarios. *Theoria*, 25(1), 48-67. Em: [https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/194/descargas/v25-1/Theo25\(1\)-06.pdf](https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/194/descargas/v25-1/Theo25(1)-06.pdf)

- Schwabe, N. (2018). No somos hijos de la democracia, sino nietos de la dictadura. *Nueva Sociedad*, 273. Em: [https://static.nuso.org/media/articles/downloads/6.TC\\_Schwabe\\_273.pdf](https://static.nuso.org/media/articles/downloads/6.TC_Schwabe_273.pdf)
- Solís, P. e Dalle, P. (2019). La pesada mochila del origen de clase. Escolaridad y movilidad intergeneracional de clase en Argentina, Chile y México. *Revista Internacional de Sociología RIS*, 77(1). doi: 10.3989/ris.2019.77.1.17.102
- Soto, V. (2016). Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1157-1173. doi: 10.5209/rev\_RCED.2016.v27.n3.47562
- Southgate, E. e Bennett, A. (2014). Excavating Widening Participation Policy in Australian Higher Education: Subject Positions, Representational Effects, Emotion. *Creative Approaches to Research*, 7(1), 21–45. Em: [https://www.researchgate.net/publication/281052825\\_Excavating\\_widening\\_participation\\_policy\\_in\\_Australian\\_higher\\_education\\_Subject\\_positions\\_representational\\_effects\\_emotion](https://www.researchgate.net/publication/281052825_Excavating_widening_participation_policy_in_Australian_higher_education_Subject_positions_representational_effects_emotion)
- Stephens, N., Townsend, S., Markus, H., e Phillips, L. (2012). A cultural mismatch: Independent cultural norms produce greater increases in cortisol and more negative emotions among first-generation college students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(6), 1389–1393. doi: 10.1016/j.jesp.2012.07.008
- Stich, A. e Freie, C. (2016). The working classes and higher education: an introduction to a complicated relationship. Em Stich, S., e Freie, C (Eds.). *The working classes and higher education. Inequality of access, opportunity and outcome* (pp.1-12). Routledge
- Sulkowski, L. (2016). La Massification de l'Enseignement Supérieur. Perspective Globale et Locale. Em Sułkowski, L., Martin, C., e Chmieleck M (Eds.). *The European Challenges. Union Globalized or localized?, The transformation of economics, societies and cultures of the EU into the world* (pp. 653-674). Społeczna Akademia Nauk.
- Thompson, C., Kuah, A., Foong, R., e Ng, E. (2019). The development of emotional intelligence, self-efficacy, and locus of control in Master of Business Administration students. *Human Resource Development Quarterly*, 31(1), 113-131. doi: 10.1002/hrdq.21375
- Thumala, M. A. (2007). *Riqueza y piedad. El catolicismo de la elite económica chilena*. Editorial Debate
- Walker, W., Véliz, M., e Veliz, L. (2019). Academic journeys of socially disadvantaged students in Chile's more equitable pathways to university entry. *Issues in Educational Research*, 29(4), 1348-1368. Em: <https://www.iier.org.au/iier29/walker-janzen.pdf>



# Prácticas docentes vinculadas al desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje

Teaching Practices Linked to the Development of Professional Learning Communities

Práticas docentes vinculadas ao desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem

Felipe Sepúlveda\* 

Carolina Aparicio-Molina\*\* 

---

Para citar este artículo: Sepúlveda, F. y Aparicio-Molina, C. (2024). Prácticas docentes vinculadas al desarrollo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 382-402. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16959>

---



Recibido: 28/06/2022  
Evaluado: 13/03/2023

---

\* Doctor en Liderazgo y Administración Educacional, University of Mary Hardin-Baylor, Texas, EE. UU. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Núcleo Milenio para la Ciencia del Aprendizaje, MiNSoL, Concepción, Chile. [fsepulveda@ucsc.cl](mailto:fsepulveda@ucsc.cl)

\*\* Doctora en Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona, España. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. [caparicio@ucsc.cl](mailto:caparicio@ucsc.cl)

## Resumen

La profesión docente es una actividad clave para el desarrollo de la sociedad; por lo tanto, el análisis de las condiciones laborales de los docentes se ha convertido en un tema de gran importancia debido a los desafíos e implicancias que debe enfrentar el profesorado. Un factor relevante que permita dar respuesta a las múltiples demandas requiere que el profesorado pueda avanzar en la conformación de prácticas multidisciplinares, así como la disposición para el trabajo colaborativo. En este artículo de investigación se analiza la cultura de trabajo colaborativo docente, considerando las dimensiones que son identificadas como relevantes para promocionar una cultura escolar que promueve el desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje (CPA). De esta forma, se utiliza una estrategia metodológica mixta donde se registra información sobre prácticas pedagógicas vinculadas al desarrollo de una cultura de trabajo colaborativo y los desafíos que el profesorado identifica para la implementación de una CPA en sus establecimientos escolares. 52 docentes de 16 establecimientos de educación secundaria participaron en el estudio. Con base en las seis dimensiones que caracterizan el desarrollo de una cultura escolar colaborativa, los resultados evidencian diferencias en la implementación de prácticas pedagógicas que promueven una cultura escolar tradicional o vinculada a una CPA. De la misma manera, se identificaron diferencias entre la percepción de los docentes y miembros del equipo directivo. Finalmente, los resultados de esta investigación pueden ser de gran utilidad para la toma de decisiones que impacten en la cultura organizacional y que permitan avanzar hacia la conformación de una CPA efectiva.

## Palabras clave

cultura; ambiente de trabajo; práctica educativa; formación profesional

## Keywords

culture; work environment; educational practice; professional development

## Abstract

The teaching profession is a key activity for the development of society. Therefore, the analysis of the working conditions of teachers has become a topic of great importance due to the challenges and implications that teachers must face. A relevant factor that allows responding to multiple demands requires that teachers can advance in implementing multidisciplinary practices, as well as the disposition for collaborative work. In this article research, the culture of collaborative teaching work is analyzed, considering the dimensions that are identified as relevant to promote a school culture that encourages the development of a Professional Learning Community (PLC). In this way, a mixed methods strategy is used registering information on pedagogical practices linked to the development of a collaborative work culture and the challenges identified by teachers for the implementation of a PLC in their schools. 52 teachers from 16 secondary schools participated in the study. Based on the six dimensions that characterize the development of a collaborative school culture, the results show differences in the implementation of pedagogical practices that promote a traditional school culture or one linked to a PLC. In the same way, differences were identified between the perception of teachers and members of the leadership team. Finally, the results of this research can be extremely useful for decision making in relation to the elements linked to the organizational culture that must be stimulated to move towards forming an effective PLC.

## Resumo

A profissão docente é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da sociedade; portanto, a análise das condições de trabalho dos professores tornou-se um tema de grande importância devido aos desafios e implicações que os professores devem enfrentar. Um fator relevante que permite responder às múltiplas demandas requer que os professores possam avançar na implementação de práticas multidisciplinares, bem como na disposição para o trabalho colaborativo. Neste artigo de pesquisa, a cultura do trabalho docente colaborativo é analisada considerando as dimensões identificadas como relevantes para a promoção de uma cultura escolar que promova o desenvolvimento de uma comunidade profissional de aprendizagem (CPA). Desta forma, utiliza-se uma estratégia metodológica mista, registrando informações sobre práticas pedagógicas vinculadas ao desenvolvimento de uma cultura de trabalho colaborativo e os desafios identificados pelos professores para a implantação de um CPA em suas escolas. Participaram do estudo 52 professores de 16 escolas secundárias. Com base nas seis dimensões que caracterizam o desenvolvimento de uma cultura escolar colaborativa, os resultados mostram diferenças na implementação de práticas pedagógicas que promovem uma cultura escolar tradicional ou vinculada a um CPA. Da mesma forma, foram identificadas diferenças entre a percepção de professores e membros da equipe de liderança. Por fim, os resultados desta pesquisa podem ser muito úteis para a tomada de decisões em relação aos elementos ligados à cultura organizacional que devem ser estimulados para avançar na formação de um CPA eficaz.

## Palavras-chave

cultura; ambiente de trabalho; prática educativa; formação profissional

## Introducción

Dada la relevancia que tiene el aporte del trabajo del profesorado al desarrollo de sus comunidades, se requiere asegurar una sólida formación profesional. Si bien existen avances importantes respecto a planes de formación docente que establecen los contenidos disciplinarios mínimos para la obtención del grado académico que permita el ejercicio docente, tras obtener el grado de licenciatura o profesional, se presentan grandes desafíos para docentes nóveles y experimentados. Así, las condiciones laborales del profesorado se han convertido en un tema de gran importancia debido a los desafíos e implicancias del desarrollo de la profesión.

En las últimas décadas, el ejercicio de la profesión docente se ha complejizado al alero de la implementación de políticas centradas en la estandarización, la utilización de datos, el fomento del uso de la tecnología de manera superflua y estrategias de evaluación de desempeño que fomentan el trabajo individual (Hargreaves y Fullan, 2014). Esta es la situación de muchos países latinoamericanos que han utilizado como referente políticas de este tipo implementadas en los Estados Unidos de Norteamérica e Inglaterra, basadas en la rendición de cuentas, que tienden a sobrevalorar la estandarización de procesos vinculados a la labor educativa, causando una pérdida de la autonomía docente y tensionando su identidad profesional (Riquelme *et al.*, 2018). Así, un efecto inesperado de las políticas de rendición de cuentas es que los docentes tienden a perder autonomía en relación a qué contenidos enseñar, lo que desprofesionaliza su labor (Assaél *et al.*, 2018). Es así como el profesorado tiende a manifestar la sensación de no ser tratados como profesionales o tener muy limitadas posibilidades de desarrollo profesional, lo que se alza como una de las principales razones para abandonar la profesión (González-Escobar *et al.*, 2020). Una de las consecuencias de este tipo de reformas educacionales se ha evidenciado a través del desinterés en continuar trabajando en el campo educativo. Un estudio reciente reportó que en Estados Unidos anualmente un 16 % de los docentes decide dejar sus trabajos, de ellos un 30 % decide voluntariamente dejar de trabajar en el campo de la educación (Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2019). En esta línea, se espera que para el año 2030 exista un gran déficit de docentes en los sistemas escolares de gran parte del mundo (Unesco, 2016). Es por esto que se hace necesario prestar atención a los factores organizacionales que pueden promover la retención de los docentes en la profesión.

Por otro lado, una de las actuales problemáticas con relación al trabajo docente son los elevados niveles de estrés laboral vinculados al ejercicio de la profesión. Al respecto, en los últimos años ha cobrado relevancia estudiar las implicancias del síndrome de *burnout* en los docentes, puesto que se ha identificado como uno de los factores que explicarían el

abandono de la profesión (Madigan y Kim, 2021). El síndrome de *burnout* se desarrolla gradualmente en la medida en que el individuo percibe su trabajo como insatisfactorio y poco motivante, provocando la sensación de falta de logros, enajenación del trabajo y agobio (Saloviita y Pakarinen, 2021). Se indica que, a nivel global, el aumento de las cargas laborales de los docentes asociados a las exigencias impuestas en el logro de resultados académicos de los estudiantes, sin necesariamente un aumento de los recursos disponibles, ha tenido una implicación en el aumento de la prevalencia del síndrome de *burnout* de los docentes (García-Arroyo *et al.*, 2019).

En definitiva, las condiciones contextuales que propician el desarrollo de un ambiente laboral poco favorable se han profundizado en las últimas décadas. Como consecuencia, cada vez se hace más difícil atraer nuevos estudiantes de pedagogía y más docentes se encuentran dejando la profesión. Por esto, en los últimos años ha aumentado el interés por explorar estrategias que contribuyan al mejoramiento de las condiciones organizacionales para el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio. El desarrollo profesional de los docentes ha sido objeto de muchas investigaciones sistemáticas. Susan Rosenholtz (1989) en su ya clásica investigación realizaba una precisa descripción de las condiciones de trabajo de los docentes y sus implicancias para su desarrollo profesional. En esta investigación, se concluía que

la mayoría de las escuelas se caracterizan por condiciones de trabajo aisladas en las que los maestros rara vez se ven o se escuchan enseñar. Los colegas rara vez se comunican entre sí sobre temas de la enseñanza, especialmente solicitando u ofreciendo asesoramiento o asistencia profesional como una estrategia para mejorar. El aislamiento profesional se produce en parte porque, a medida que los profesores actúan para proteger su autoestima. Ellos buscan proyectar una imagen de seguridad profesional y evitan situaciones que puedan demostrar ambigüedad con relación a la falta de idoneidad profesional. (p. 429)

A pesar de que este estudio tiene más de treinta años de antigüedad, en la actualidad las condiciones de trabajo de los docentes no han cambiado significativamente. Es más, muchas de las conclusiones descritas en el trabajo de Rosenholtz siguen estando muy vigentes. Una posible explicación a la limitada evolución en la mejora de las condiciones laborales que operan en las escuelas puede ser atribuida a que las propuestas de mejoras frecuentemente carecen de innovación profunda y terminan siendo “más de lo mismo” (Vaillant, 2016). Al respecto, Fullan (2020) indica que frecuentemente los líderes de organizaciones escolares tienden a ponderar cambios estructurales (procedimientos, políticas internas, horarios, entre otros) por sobre los cambios culturales (creencias, supuestos,

valores, expectativas y hábitos). Las evidencias relativas a la promoción de una cultura de mejoramiento continuo dejan ver que las estructuras tradicionales de las escuelas no han logrado cumplir con las expectativas sobre la excelencia y equidad escolar. Dados los actuales desafíos que se imponen para que el profesorado pueda dar respuesta a las múltiples demandas, cada vez es más necesario revisar las culturas de trabajo al interior de los establecimientos educativos.

Un elemento clave asociado a la cultura de trabajo de organizaciones escolares está relacionado con la complejización de las interacciones entre profesionales de distintas disciplinas, promoviendo prácticas efectivas de trabajo colaborativo. De esta manera, avanzar hacia el trabajo colaborativo ha sido un desafío en los últimos años en el campo de la educación. Históricamente, la profesión docente se ha caracterizado por el trabajo solitario y aislado de sus pares. Esta situación ha promovido la creación de culturas escolares individualistas caracterizadas por las limitadas oportunidades para la reflexión de la práctica, el conservadurismo en lo pedagógico y espacios restringidos para retroalimentación (Hargreaves y Fullan, 2014). En este sentido, una mirada profunda que establezca las características de la colaboración docente no es concluyente en la literatura especializada. En una reciente revisión sistemática de la literatura se concluye que la ausencia de definiciones conceptuales claras dificulta avanzar para describir los efectos organizacionales del trabajo colaborativo efectivo, puesto que no es posible realizar comparaciones entre estudios, contextos o las implicancias atribuidas a buenas prácticas de trabajo colaborativo (Griffiths *et al.*, 2021).

Recientemente, en Chile, el fomento de una cultura de trabajo colaborativo en organizaciones escolares ha sido posicionado como una actividad relevante en las reformas escolares chilenas (Ministerio de Educación, 4 de marzo del 2016). En este sentido, estudios previos habían dado cuenta que las condiciones de trabajo del docente en Chile dejaban muy poco espacio de tiempo (ubicándose dentro de los países menos avanzados en este aspecto con respecto a otros países de la OECD) para implementar esfuerzos colaborativos entre los miembros de la comunidad escolar (Avalos-Bevan y Bascopé, 2017). En este contexto, en esta investigación se plantea analizar la cultura escolar en referencia a la implementación de comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) como una alternativa que fortalece la colaboración profesional, promoviendo la excelencia, equidad y bienestar personal (Hargreaves y O'Connor, 2018).

La propuesta para la implementación de una CPA desarrollada por DuFour *et al.* (2016) es utilizada como referente teórico. Así, es relevante destacar que el fomento de prácticas de trabajo colaborativo efectivo involucra promover cambios que contrastan marcadamente con la cultura de la escuela tradicional. Esto significa que la instalación de una CPA busca

romper con estructuras escolares tradicionales que frecuentemente se centran en: la enseñanza por encima del aprendizaje, el trabajo aislado en lugar del trabajo colaborativo y el trabajo docente bien intencionado en lugar del enfoque consistente y agudo en los resultados de aprendizaje del estudiantado (Marzano y Eaker, 2020). Las siguientes preguntas de investigación guiaron su desarrollo: ¿qué prácticas pedagógicas son reconocidas con el desarrollo de una cultura escolar vinculada con una visión tradicional de la escuela o una CPA? y ¿existen brechas en las percepciones de las prácticas pedagógicas vinculadas al trabajo colaborativo entre los equipos de docentes de aula y de gestión de la escuela? Para esto se examina cómo los docentes vinculan sus prácticas con el desarrollo de una cultura escolar asociada a una escuela tradicional o con una CPA.

## Metodología

En esta investigación se utiliza una aproximación metodológica preferentemente cuantitativa, considerando una aproximación cualitativa de recogida de información como una estrategia para profundizar sobre aspectos específicos de interés. El diseño de recogida de datos sigue una lógica *ex post facto* y transversal conforme al objeto de estudio de la investigación. Para la recogida de datos se utilizó un instrumento de autorreporte que consideraba el registro de indicadores cuantitativos y una pregunta final de respuesta libre destinada a que el participante pueda responder libremente en relación con la consulta realizada. Conforme a lo sugerido por Plano y Creswell, (2015), se utiliza esta estrategia de recogida de información, ya que permite registrar tendencias en actitudes y comportamientos de la población objetivo.

## Muestra

En esta investigación participaron docentes de centros educativos de nivel secundario (liceos) de dependencia pública ubicados en comunas del centro-sur de Chile, en las regiones de Ñuble y Biobío. Todos los docentes incluidos en el estudio pertenecen a establecimientos escolares pertenecientes al Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) que ha sido promovido por el Ministerio de Educación de Chile a partir del año 2017. El programa PACE se implementa en establecimientos escolares a los que asisten un alto porcentaje de estudiantes provenientes de familias con altos índices de vulnerabilidad social e históricamente han tenido un acceso limitado a proseguir con estudios de educación de nivel superior. Se aplicó un muestreo por conveniencia a 52 docentes pertenecientes a 16 establecimientos de la región considerada en el estudio en el marco de un taller sobre desarrollo profesional docente. Dentro de los docentes

participantes, 15 ocupaban cargos de gestión, tales como director, jefe de la unidad técnica pedagógica o coordinadores de áreas. Los 37 participantes restantes eran docentes de aula de distintas especialidades y niveles dentro de cada establecimiento.

## Instrumento

Se adaptó la propuesta de promoción de un cambio en la cultura escolar, desde una perspectiva tradicional hacia una que promueva la instalación de una CPA, disponible en el manual *Learning by Doing* de DuFour *et al.* (2016), construyendo una escala de diferencia semántica que consideraba cada una de las seis dimensiones de desarrollo profesional docente identificadas como relevantes para la apropiada implementación de una CPA. El instrumento se compone de 37 afirmaciones que describen prácticas que ocurren en el marco del funcionamiento del establecimiento educativo. Cada afirmación considera dos opciones que expresan el diferencial semántico entre una práctica pedagógica asociada a una cultura escolar tradicional o vinculada al desarrollo de una CPA (tabla 1). Dadas ambas opciones para cada ítem, los participantes debían seleccionar la afirmación que mejor representaba la manera de trabajar en su actual establecimiento escolar. Adicionalmente, el participante debía valorar con qué frecuencia la práctica pedagógica seleccionada ocurría durante la normal operación de su institución educativa, basándose en una escala tipo Likert de 5 puntos que iba desde “nunca” hasta “siempre”. Por último, el instrumento incluyó una pregunta de respuesta abierta dirigida a registrar libremente las impresiones de los respondientes con respecto a cuál de las prácticas docentes presentadas debería ser priorizada para poder avanzar en la instalación de una CPA.

**Tabla 1.**

*Descripción de prácticas docentes que promueven una cultura de trabajo tradicional o vinculada al desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje*

Cultura escolar tradicional	Cultura escolar vinculada a una CPA
<b>1. Propósito fundamental de la enseñanza</b>	
- Foco en la enseñanza	- Foco en el aprendizaje
- Énfasis en qué se está enseñando	- Énfasis en lo que los estudiantes están aprendiendo
- Foco en la cobertura curricular	- Foco en demostrar el dominio del currículo
- Al docente se le entrega documentación relativa a las bases curriculares y los contenidos de aprendizaje de sus cursos	- El docente participa en equipos colaborativos dedicados a compartir conocimiento asociado al currículo
<b>2. Utilización de las evaluaciones</b>	
- Evaluaciones sumativas poco frecuentes	- Evaluaciones formativas con frecuencia

<b>Cultura escolar tradicional</b>	<b>Cultura escolar vinculada a una CPA</b>
- La evaluación determina a los estudiantes que no alcanzan el nivel esperado final de la unidad	- La evaluación determina a los estudiantes que necesitan más tiempo y apoyo
- Los resultados de las evaluaciones son utilizados para recompensar o corregir a los estudiantes	- Los resultados de las evaluaciones son utilizados para informar y motivar a los estudiantes
- Las evaluaciones son poco frecuentes e incluyen todos los contenidos de una unidad	- Se evalúan pequeñas porciones de contenido con frecuencia
- La evaluación es preparada por cada profesor	- La evaluación se prepara conjuntamente en grupos colaborativos
- Cada profesor determina el criterio utilizado para evaluar el nivel de dominio del estudiante	- Los criterios de evaluación son consensuados en equipos para asegurar consistencia entre los miembros del equipo docente
- Se utiliza un instrumento de evaluación	- Se utilizan diferentes instrumentos y estrategias de evaluación
- El desempeño del estudiante se evalúa principalmente mirando promedios generales	- Se monitorea a cada estudiante detallando sus logros por competencias esenciales
<b>3. Estrategias de respuesta cuando los estudiantes no progresan</b>	
- Cada docente define las estrategias de respuesta basado en su experiencia y conocimientos	- Se define la respuesta a través de un método sistematizado que asegura el apoyo de cada estudiante
- Existe un tiempo establecido para entregar apoyo a los estudiantes que lo necesitan	- El tiempo disponible para entregar apoyo a los estudiantes es variable
- El enfoque es remedial	- El enfoque es intervenir
- Los estudiantes con bajo desempeño son invitados a tutorías fuera del horario de clases	- Los estudiantes con bajo desempeño reciben apoyo adicional durante sus horas de clases
- Se le entrega una oportunidad para demostrar lo aprendido	- Se entregan múltiples y variadas oportunidades para demostrar lo aprendido
<b>4. Trabajo de los profesores</b>	
- Existe una cultura de trabajo independiente	- Existe una cultura de trabajo colaborativo
- Cada profesor enfatiza lo que los estudiantes deben aprender de acuerdo con su experiencia y conocimientos	- El énfasis de los contenidos esenciales es determinado a través de un trabajo colaborativo
- Cada profesor asigna la prioridad con respecto al contenido de aprendizaje del curso	- La prioridad de enseñanza de los contenidos de aprendizaje es determinada por el equipo docente
- Cada profesor determina la secuencia con que se enseña el currículo de curso	- El equipo docente acuerda la secuencia con que se enseña el currículo del curso
- Cada docente define sus estrategias para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes	- Existen equipos que colaboran ayudando a otros profesores a que sus estudiantes mejoren su aprendizaje
- En general, las estrategias de enseñanza son poco compartidas	- Existen oportunidades para compartir las estrategias de enseñanza efectivas

<b>Cultura escolar tradicional</b>	<b>Cultura escolar vinculada a una CPA</b>
- Las decisiones pedagógicas están basadas en preferencias individuales	- Las decisiones pedagógicas se basan en el conocimiento compartido de las buenas prácticas docentes
- En general, en las oportunidades de trabajo colaborativo se tratan temas no asociados con el desempeño académico de los estudiantes	- En general, en las oportunidades de colaboración se centran en el análisis del desempeño académico de los estudiantes
- En general, se utiliza el discurso "mis estudiantes", "tus estudiantes"	- En general, se utiliza el discurso "nuestros estudiantes"
<b>5. Cultura escolar</b>	
- Se privilegia la independencia (trabajo individual)	- Se privilegia la interdependencia (trabajo compartido)
- Es frecuente escuchar quejas o reclamos con respecto a la situación del establecimiento escolar	- Es frecuente observar una actitud de compromiso con el establecimiento escolar
- Existe un plan de mejoramiento estratégico a largo plazo	- Existe un plan de mejoramiento que reconoce mejoras a corto plazo
- Las buenas acciones de docentes y estudiantes son destacadas con poca frecuencia y de manera genérica	- Se acostumbra a destacar a docentes y estudiantes de manera específica creando una cultura de reconocimiento de buenas prácticas
<b>6. Desarrollo profesional docente</b>	
- Capacitaciones externas (talleres y cursos)	- Aprendizaje asociado al quehacer docente
- El desarrollo profesional está organizado como eventos que ocurren una vez en el año	- El desarrollo profesional está organizado como un proceso continuo y ocurre como parte de la rutina de trabajo
- Basado en presentaciones o cursos para todos los docentes del establecimiento	- Basado en investigación-acción desarrollada en equipos de trabajo
- Se aprende principalmente escuchando los contenidos de un evento de capacitación	- Se aprende aplicando los contenidos de una capacitación
- Se aprende individualmente, asistiendo a talleres y cursos	- El aprendizaje es colectivo y se produce a través del trabajo en equipo
El impacto de las capacitaciones es evaluado con base en la satisfacción (ejemplo: en desacuerdo, altamente de acuerdo)	El impacto de las capacitaciones está basado en evidencia de un mayor aprendizaje de los estudiantes
Los docentes son expuestos a una gran cantidad de nuevos conceptos y prácticas en poco tiempo	Se promueve la consistencia en la aplicación de iniciativas limitadas y focalizadas

Fuente: adaptado de DuFour *et al.* (2016).

El proceso de adaptación y validación del instrumento consistió, primero, en la traducción del inglés al español de cada afirmación del documento original, adaptando algunos conceptos de acuerdo con la realidad escolar de Chile. El documento finalizado fue validado mediante juicio de experto de tres profesionales del área de la educación para lograr el mejor ajuste contextual en términos de las afirmaciones propuestas en cada ítem. Una vez adaptados los ítems al idioma y contexto, se procedió

a retrotraducir el instrumento para verificar que cada ítem mantenía el sentido propuesto en el documento original. Se calculó la fiabilidad interna para cada dimensión incluida en el instrumento, calculando los parámetros de Alpha de Cronbach y Omega (tabla 2). Es de esperar que una adecuada fiabilidad presente valores por encima de 0,7, donde las dimensiones 2, 4 y 6 alcanzan este nivel. En el caso de las dimensiones 1 y 6, se alcanzan valores de fiabilidad muy cercanos a 0,7, y la dimensión 3 presenta un valor de fiabilidad de 0,518. Al respecto, es relevante considerar que, a medida que se disminuye la cantidad de ítems en cada subescala, es de esperar que también disminuya y sea más difícil alcanzar valores de fiabilidad más elevados (Field, 2013). Esta situación puede explicar los valores menores de fiabilidad en el caso de las dimensiones con menor cantidad de ítems.

**Tabla 2.**

*Fiabilidad interna y dimensiones de instrumento utilizado en la investigación*

Dimensión	N.º Ítems	Alpha	Omega
1. Propósito fundamental de la enseñanza	4	0,662	0,688
2. Utilización de las evaluaciones	8	0,722	0,738
3. Estrategias de respuesta cuando los estudiantes no progresan	5	0,518	0,560
4. Trabajo de los profesores	9	0,855	0,887
5. Cultura escolar	4	0,698	0,710
6. Desarrollo profesional docente	5	0,790	0,796
TOTAL	37	0,934	0,937

*Fuente:* elaboración propia.

## Procedimiento de recogida y análisis de datos

La recogida de datos por parte de los directivos y docentes participantes ocurrió en el marco de un taller de cierre anual de actividades vinculadas con la ejecución de la implementación del acompañamiento docente. En esta oportunidad, como parte de la reflexión de los desafíos de mejora, se les solicitó a cada asistente responder el instrumento en formato de lápiz y papel. Previo al registro de las respuestas, cada participante debió leer y firmar un consentimiento informado que especificaba que sus respuestas podrían ser utilizadas con fines de investigación, la voluntariedad de su participación, el aseguramiento del anonimato de cada respuesta y los eventuales beneficios personales y para su institución de participar en esta investigación.

Una vez recogidas las encuestas, se procedió a sistematizar la información en una hoja de cálculo, codificando las respuestas al valor correspondiente de acuerdo con la escala utilizada y registrando la información

del cargo ocupado por cada participante. Se construyó una nueva variable que consideraba las respuestas de cada participante y su nivel de acuerdo, teniendo en cuenta si las respuestas estaban identificadas bajo el paradigma de una escuela de organización sin CPA o una escuela con una CPA. El análisis de datos se llevó a cabo utilizando el paquete estadístico JASP Versión 0.16.2 (Jasp-Team, 2022). Dado que las variables utilizadas en esta investigación no cumplían con los requisitos de normalidad (test de Shapiro-Wilk) y homocedasticidad (test de Levene), los datos se analizaron utilizando estrategias no paramétricas (Kruskal-Wallis).

En cuanto a la pregunta abierta del cuestionario, a saber, “¿Cuál de estos indicadores señalados piensa usted que se debería priorizar para comenzar a transformar su establecimiento en una verdadera comunidad profesional de aprendizaje?”, se realizó un análisis de contenido basado en categorías preestablecidas relacionadas con el enfoque del instrumento y la comprensión del alcance de una CPA (DuFour *et al.*, 2016; Gibbs, 2012). Para ello, se utilizó el *software* QDA Miner Lite V2.0.9 (Provalis Research, 2016).

## Resultados

El propósito general de esta investigación era analizar cómo diferentes prácticas docentes se relacionan con una cultura escolar tradicional o con el desarrollo de una CPA. A continuación, se presentan las tendencias principales de los datos recopilados, así como análisis comparativos entre las prácticas docentes relacionadas con cada una de las dimensiones consideradas en el fomento de una CPA. Los análisis también tienen en cuenta las respuestas recopiladas de los docentes y parte del cuerpo directivo de los establecimientos participantes.

### Descripción de prácticas docentes vinculadas con una cultura de trabajo docente tradicional o de una CPA

Al revisar las tendencias generales en relación con prácticas docentes vinculadas a una cultura escolar tradicional o vinculada con una CPA se aprecian diferencias para cada dimensión considerada en el estudio. Para representar las tendencias generales, los datos fueron codificados otorgando un valor negativo a las prácticas asociadas con una cultura escolar tradicional y valores positivos a las prácticas vinculadas a una CPA.

En la figura 1, se representa en el eje Y las distribuciones asociadas a cada tipo de cultura considerada, donde el punto 0 representa el punto medio entre ambos enfoques. La caja gris en la figura 1 representa la

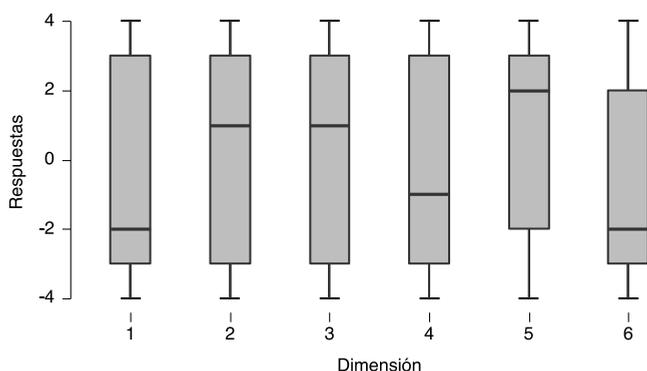
distribución central del 50 % de los datos registrados, y la línea gruesa ubicada dentro de la caja representa el valor de la mediana registrada para cada dimensión considerada en el estudio.

Se aprecia una distribución general de las respuestas uniforme entre ambas culturas escolares presentadas a los docentes. Una excepción se aprecia para la dimensión 5, llamada cultura escolar, la que se encuentra sesgada hacia prácticas vinculadas con el desarrollo de una CPA. En esta dimensión, un 49 % de los docentes indicaron que siempre y casi siempre en sus escuelas se privilegia el trabajo compartido. De la misma manera, un 43 % de los docentes reconoce que en sus establecimientos existe una cultura de reconocimiento de buenas prácticas que las identifica de manera específica a estudiantes y docentes.

En contraparte, la dimensión 6 vinculada con el desarrollo profesional docente se asocia más a prácticas docentes asociadas con una cultura escolar tradicional. Al respecto, sobre el 48% de los docentes indicó que siempre y casi siempre las jornadas de capacitación son organizadas para el equipo docente en conjunto, y que el aprendizaje individual se logra asistiendo a talleres y cursos. Así mismo, el 61 % de los docentes indicó que el impacto de las jornadas de capacitación es evaluado en base al índice de satisfacción de la actividad.

La dimensión 1 (propósito fundamental de la enseñanza) también mostró una tendencia vinculada al desarrollo de prácticas escolares tradicionales. En esta dimensión, un 60 % de los docentes indicaron que siempre y casi siempre el énfasis se pone en la cobertura curricular. Adicionalmente, un 42 % indica que el material pedagógico y los contenidos de aprendizaje de sus cursos se les entregan, denotando una poca participación en la toma de decisiones en relación con el contenido y la selección de materiales requeridos para enseñarlos.

Por último, se observó una leve tendencia hacia prácticas pedagógicas vinculadas a una visión más tradicional de la cultura escolar en la dimensión 4 referida al trabajo de los profesores. En esta dimensión, sobre el 53 % de los docentes indicaron que siempre y casi siempre es el docente de forma individual el encargado de priorizar los contenidos de aprendizaje en su curso, define la secuencia de enseñanza de los contenidos y selecciona las estrategias para propender a la mejora en el aprendizaje de sus estudiantes.



**Figura 1.**  
*Distribución general de las respuestas por dimensión<sup>1</sup>*

Fuente: elaboración propia.

## Comparación de prácticas pedagógicas considerando la cultura escolar y cargo en el establecimiento educativo

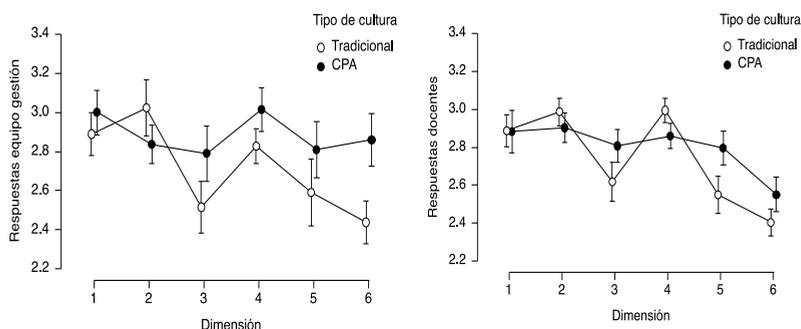
Considerando las respuestas de los participantes, se creó una nueva variable llamada *tipo de cultura*, codificando los datos conforme a si cada respuesta se identificaba con una práctica vinculada a una cultura tradicional o a una CPA. Luego se construyeron dos gráficas para comparar las tendencias considerando los valores promedio de cada dimensión y el cargo ocupado en el centro educativo (figura 2).

En términos generales, se observa que las prácticas pedagógicas asociadas a una cultura escolar vinculada a una CPA tienden a ser mayores que las prácticas más tradicionales. Este patrón es muy claro en el caso de las respuestas registradas por los miembros del equipo de gestión escolar, el cual presenta diferencias significativas  $H(1) = 4,762$ ,  $p = 0,029$ . Sin embargo, se encuentra menos clara en el caso de las respuestas registradas por los docentes, la cual consistentemente no registra diferencias significativas entre ambos tipos de cultura escolar considerados  $H(1) = 0,481$ ,  $p = 0,488$ .

El análisis de los valores promedios registrados para cada dimensión y tipo de cultura —lo que representa la frecuencia de ocurrencia de cada práctica pedagógica vinculada a cada dimensión consultada— permite

<sup>1</sup> La escala negativa (0 a -4) representa las respuestas asociadas a prácticas docentes vinculadas a una escuela tradicional, y la escala positiva (0 a 4) las vinculadas a una cultura de una CPA.

apreciar una variación entre los niveles de ejecución entre las dimensiones consideradas, lo que tiende a ser similar para ambos tipos de cultura escolar incluidos en el estudio. Al comparar los datos agrupados para docentes y el equipo de gestión utilizando un test no paramétrico de tipo Kruskal-Wallis, se encontraron diferencias significativas entre los valores reportados para las dimensiones en ambos tipos de cultura,  $H(1) = 3,336 (5)$ ,  $p < 0,001$ . Dadas las diferencias significativas detectadas, se realizó un análisis *post-hoc* con corrección de Bonferroni conforme a lo sugerido por Field (2013) para un análisis no paramétrico. Este análisis indica que la dimensión 6 (desarrollo profesional docente) presenta diferencias significativas con respecto a las dimensiones 1, 2 y 4 ( $p < 0,01$ ); sin embargo, no registra diferencias con las dimensiones 3 y 5. La segunda dimensión que también registra valores más bajos para ambos tipos de cultura es la dimensión 3 (estrategias de respuestas cuando los estudiantes no responden), la cual registró diferencias significativas en comparación con las dimensiones 2 y 4 ( $p < 0,05$ ).



**Figura 2.**

*Prácticas vinculadas a una cultura escolar tradicional o a una CPA considerando el cargo (izquierda: equipo de gestión y derecha: docente). Se representan los valores promedio e intervalos de confianza (95 %) para cada dimensión*

Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos para la pregunta abierta permiten ver una tendencia del profesorado en considerar como prioridad para su propia institución la cultura escolar (tabla 3). Desde la comprensión del profesorado, la cultura escolar es un elemento clave para cualquier transformación y motivación por el aprendizaje de toda la comunidad, especialmente en los elementos que favorecen el trabajo colaborativo desde el reconocimiento, o como indican los docentes: “Una cultura escolar permite realizar un trabajo en equipo, evaluando los avances, reconociendo capacidades, lo que favorece la motivación en la comunidad escolar” (Profesor, 12). Seguidamente, esta visión de cultura se vincula con que la institución escolar sea un lugar de aprendizajes profesionales en los fines propios de cada

disciplina. Por ello, la categoría de *trabajo de los profesores* aparece como un espacio de reflexión sobre el *para qué* del trabajo docente y el énfasis en la colaboración, como se presenta en la siguiente cita: “Las decisiones pedagógicas se basan en el conocimiento compartido de las buenas prácticas docentes. Las buenas prácticas indican buenos resultados, mejores logros de objetivos pedagógicos con cada uno de los alumnos” (Profesor, 17). Finalmente, la categoría *desarrollo profesional docente* emerge como una tercera prioridad, para lo cual se indica: “Considero que este indicador alberga a los demás” (Profesor, 33); o bien: “Capacitación con respecto al desarrollo profesional docente está débil” (Profesor, 2).

**Tabla 3.**

*Frecuencia de categorías en pregunta abierta*

Categorías	Frecuencia
1. Propósito fundamental de la enseñanza	4
2. Utilización de las evaluaciones	4
3. Estrategias de respuesta cuando los estudiantes no progresan	2
4. Trabajo de los profesores	6
5. Cultura escolar	8
6. Desarrollo profesional docente	5

*Fuente:* elaboración propia.

## Discusión

Tradicionalmente, la profesión docente se ha caracterizado por ser un trabajo individual con limitados espacios para compartir aprendizajes entre colegas. Sin embargo, la tendencia actual de las políticas educativas referidas al desarrollo profesional docente reconoce la relevancia de fomentar los espacios de colaboración entre el profesorado. Una efectiva política de colaboración profesional puede tener efectos en el desempeño académico de los estudiantes y los índices de retención docente, y promueve la implementación de innovación y cambio educativo (Hargreaves y O’Connor, 2018). El cambio del desarrollo profesional docente desde el aislamiento hacia la colaboración involucra una transformación en las prácticas y creencias del profesorado. En este sentido, es importante reconocer que los cambios culturales son muy desafiantes, especialmente cuando no se tiene claro cuál es el tipo de cultura que desea ser promovido y las razones que sustentan la necesidad de promoverla. Bajo este marco, el objetivo principal del presente estudio era determinar cómo los equipos docentes vinculan diferentes prácticas asociadas al ejercicio de la profesión con el desarrollo de una cultura escolar que propicia o dificulta el trabajo colaborativo docente. Para esto, se consideraron las seis

dimensiones propuestas por DuFour *et al.* (2016) para el desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje. La información fue analizada en base a los niveles de desarrollo de prácticas asociadas a cada dimensión y considerando las percepciones presentadas por los equipos docentes que ocupan diferentes cargos al interior de sus establecimientos escolares.

En términos del tipo de cultura escolar predominante, los resultados indicaron que las dimensiones asociadas a establecer un propósito fundamental de la enseñanza, las características del trabajo docente y el desarrollo profesional docente mantienen prácticas docentes más vinculadas a una cultura escolar tradicional. Específicamente, con relación a las estrategias de desarrollo profesional docente, se reconoce que las actividades de capacitación se caracterizan por ser prescritas para la totalidad del equipo (sin discriminar niveles y especialidad), y su impacto es evaluado en base a los niveles de satisfacción del evento. La definición de este aspecto como una debilidad por parte del profesorado a través de la pregunta abierta, da cuenta de un persistente malestar respecto a cómo se organizan las formaciones en el ejercicio. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en otros estudios, en los que se informa que los instrumentos de monitoreo de las capacitaciones se basan en bitácoras, formularios, actas de lo realizado y evaluaciones de satisfacción, sin encontrar evidencia sistematizada que dé cuenta de un impacto sobre capacidades o conocimientos de los docentes participantes (Bellei *et al.*, 2010). En otra investigación del mismo autor, se reconoce un aporte superficial de las asesorías técnicas educativas externas dado que están fundadas en procesos de transformación frágiles e inestables promovidos por personas aisladas. En el mismo trabajo se indica que las experiencias favorables se caracterizan por la participación de la gran mayoría del equipo docente y directivo, y apuntan a una transformación profunda de los modos de hacer y pensar profesionalmente por los docentes (González y Bellei, 2013). Estas conclusiones son coherentes con las respuestas registradas a través de la pregunta de respuesta abierta, donde los docentes reconocen que las alternativas de desarrollo profesional docente son débiles y destacan la relevancia con respecto a que las decisiones pedagógicas se encuentren fundadas en la identificación de las buenas prácticas que ocurren en el establecimiento escolar. En este sentido, Sawyer y Ramírez (2019) sostienen que el desarrollo profesional docente en una CPA se caracteriza por fomentar la presencia de expertos en instrucción internos al establecimiento y la promoción de espacios de indagación docente como un poderoso catalizador de procesos de desarrollo profesional.

Una tendencia distinta se evidenció con respecto a la percepción de los participantes en relación con las oportunidades para reconocer buenas prácticas, tanto de los docentes como de los estudiantes, lo que puede ser vinculado con el tipo de cultura escolar asociada al desarrollo de una CPA.

Estos últimos resultados se contrastan con los hallazgos reportados con docentes en el mismo contexto, con relación a la implementación de prácticas de liderazgo instruccional donde se informa que en las comunidades escolares se generan limitadas oportunidades de retroalimentación a los docentes y estudiantes (Sepúlveda y Aparicio, 2019). Parte de la naturaleza de la profesión docente involucra ser capaz de lidiar con la incertidumbre; sin embargo, el equipo de gestión y los equipos docentes pueden fomentar estrategias que permitan afrontar ese desafío (Kelchtermanns, 2006). En esto radica la importancia de abrir espacios de colaboración, visita y observación de aulas que permitan recoger información precisa y objetiva para orientar la retroalimentación precisa al trabajo docente.

El análisis de los datos de esta investigación, considerando el cargo (docente o equipo de gestión), indica que estos últimos presentan una percepción más favorable en términos de las prácticas escolares vinculadas con el desarrollo de una CPA, mostrando diferencias significativas en comparación con las prácticas vinculadas al desarrollo de una cultura escolar tradicional. En el caso de las respuestas registradas por docentes, si bien se aprecia una tendencia hacia prácticas vinculadas con el desarrollo de una CPA, estas no se diferencian de forma significativa con respecto a las prácticas vinculadas al desarrollo de una cultura escolar tradicional. Estos resultados coinciden con los observados en estudios anteriores. En muchas ocasiones se debe reconocer que los docentes presentan distinta información y perspectivas sobre las estrategias de liderazgo escolar en relación a las que presentan los equipos de gestión de la escuela (Goff *et al.*, 2014). Así mismo, los equipos de liderazgo tienden a sobrevalorar sus prácticas de gestión en relación a las valoraciones asignadas por sus dirigidos. Esta tendencia es particularmente persistente, especialmente cuando se observan prácticas de liderazgo transformacional, lo que puede ser explicado por las presiones de intentar responder de acuerdo a los estándares esperados al cargo (Jacobsen y Bøgh Andersen, 2015). Una investigación con equipos de gestión chilenos da cuenta de la discrepancia entre los directivos y docentes; los primeros declaran promover modelos colaborativos e intervencionistas, y los docentes perciben estilos de liderazgo que privilegian la entrega de directrices y resoluciones unidireccionales (Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019). Un reciente estudio desarrollado en el contexto de liceos técnicos profesionales chilenos, similares a los incluidos en esta investigación, concluye que frecuentemente los equipos de dirección delegan la toma de decisiones técnicas en los encargados de especialidades (Sepúlveda y Valdebenito, 2019). Este estilo de liderazgo directivo puede implicar la existencia de brechas entre las acciones que se desean priorizar por parte del equipo de gestión y, en este caso, los encargados de área, situación que se percibe a la luz de los resultados de este estudio. En este sentido, se reconoce la importancia que tiene la

comunicación efectiva para ir reduciendo las brechas en la percepción de equipos directivos y docentes, lo que tiene implicancias en los niveles de satisfacción en el trabajo (Song y Meier, 2022).

## Conclusión

Promover una cultura escolar de mejoramiento continuo requiere que los equipos de liderazgo centren su accionar en modificar las estructuras de trabajo predominante e influir sobre las normas, valores, creencias, hábitos y rituales que conforman la actual cultura organizacional de la escuela. Así, el fomento de una cultura escolar sustentada en una CPA se basa en focalizar la acción sobre el aprendizaje del estudiante, la apertura de espacios colaborativos y avanzar en logros de resultados basados en consistentes evidencias (Marzano y Eaker, 2020). Los hallazgos de esta investigación muestran que existen avances en cómo se implementan las evaluaciones y las estrategias que pueden ser vinculadas con el desarrollo de una CPA. Asimismo, se evidencia que existen desafíos con respecto a promover alternativas más atractivas en cuanto al desarrollo profesional docente, condiciones de trabajo y establecer una visión moderna sobre el propósito fundamental de la escuela. Dada la complejidad de promover cambios culturales dentro de una organización, se hace relevante que las iniciativas en este ámbito establezcan con claridad y coherencia el resultado que se espera lograr. De otra manera, se corre el riesgo de que las reformas vinculadas a promover la colaboración docente sean intrascendentes y carezcan de la profundidad y los resultados deseados.

## Limitaciones y proyecciones

Los resultados registrados en esta investigación corresponden a una herramienta de autorreporte. Sin duda, habría sido interesante poder complementar los resultados con otras estrategias de recolección de información, tales como entrevistas en profundidad y observaciones de aula, para contrastar las impresiones informadas por los participantes con otras fuentes de información. A través de estos procedimientos se podría avanzar en comprender con una mayor profundidad el alcance de las prácticas docentes asociadas al desarrollo de una cultura de trabajo colaborativo.

Con relación a las proyecciones identificadas en esta línea de trabajo, sería deseable avanzar en el diseño de investigaciones que apunten a conocer cómo la promoción de culturas de trabajo colaborativo tiene efectos sobre los niveles de satisfacción en el lugar de trabajo y los niveles de efectividad docente. Así como también comprender qué sentido cobra el

trabajo docente en contextos donde se han iniciado procesos de CPA, para profundizar en aquellos elementos de la cultura y el trabajo profesional que resignifican este tipo de modelos.

## Agradecimientos y financiamiento

Los autores de esta investigación desean agradecer la participación de los docentes y miembros del equipo directivo que estuvieron disponibles para responder conscientemente a la herramienta de recogida de información utilizada. Sin duda, la participación se valora, ya que es un aporte para avanzar en el conocimiento de la materia trabajada en esta investigación.

Esta investigación fue financiada por el Proyecto Fondecyt Iniciación de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, con el número de folio 11190330, liderado por el autor principal de este artículo.

## Referencias

- Assaél, J., Albornoz, N. y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.09>
- Avalos-Bevan, B. y Bascopé, M. (2017). Teacher Informal Collaboration for Professional Improvement: Beliefs, Contexts, and Experience. *Education Research International*, 4, 1-13. <https://doi.org/10.1155/2017/1357180>
- Bellei, C., Raczynski, D. y Osses, A. (2010). ¿Qué hemos aprendido sobre programas de Asistencia Técnica Educativa? Análisis colectivo de los estudios de caso. En C. Bellei (ed.), *Asistencia técnica educativa en Chile: ¿Aporte al mejoramiento escolar?* (pp. 31-76). OchoLibros.
- Carver-Thomas, D. y Darling-Hammond, L. (2019). The Trouble with Teacher Turnover: How teacher Attrition Affects Students and Schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(36), 1-32. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3699>
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. y Many, T. (2016). Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work. En *Solution Tree* (3<sup>th</sup> ed.). Solution Tree. <https://doi.org/doi:10.1201/b15963-203>
- Field, A. (2013). Discovering Statistics Using SPSS. En *SAGE Publications* (4<sup>th</sup> ed.). Sage Publications. [https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04270\\_1.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04270_1.x)
- Fullan, M. (2020). *Leading in a Culture of Change* (2<sup>nd</sup> ed.). Jossey-Bass.
- García-Arroyo, J., Osca-Segovia, A. y Peiró, J. (2019). Meta-analytical Review of Teacher Burnout Across 36 Societies: The Role of National

Learning Assessments and Gender Egalitarianism. *Psychology and Health*, 34(6), 733-753. <https://doi.org/10.1080/08870446.2019.1568013>

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativo*. Morata.
- Goff, P., Goldring, E. y Bickman, L. (2014). Predicting the Gap: Perceptual Congruence between American Principals and their Teachers' Ratings of Leadership Effectiveness. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(4), 333-359. <https://doi.org/10.1007/s11092-014-9202-5>
- González, C. y Bellei, C. (2013). Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa. *Perspectiva Educacional*, 52(1), 31-67. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.52-iss.1-art.144>
- González-Escobar, M., Silva-Peña, I., Gandarillas, A. y Kelchtermans, G. (2020). Abandono docente en América Latina: revisión de la literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 50(176), 592-604. <https://doi.org/10.1590/198053146706>
- Griffiths, A., Alsip, J., Hart, S., Round, R. y Brady, J. (2021). Together We Can Do So Much: A Systematic Review and Conceptual Framework of Collaboration in Schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(1), 59-85. <https://doi.org/10.1177/0829573520915368>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2018). *Collaborative Professionalism*. Corwin.
- Jacobsen, C. y Bøgh, L. (2015). Is Leadership in the Eye of the Beholder? A Study of Intended and Perceived Leadership Practices and Organizational Performance. *Public Administration Review*, 75(6), 829-841. <https://doi.org/10.1111/puar.12380>
- Jasp-Team. (2022). *Jasp* (0.16.2).
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher Collaboration and Collegiality in Workplace Conditions. A Review. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Leiva-Guerrero, M. y Vásquez, C. (2019) Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, 51, 225-251. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- Madigan, D. y Kim, L. (2021). Does teacher Burnout Affect Students? A Systematic Review of its Association with Academic Achievement and Student-reported Outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- Marzano, R. y Eaker, R. (2020). *Professional Learning Communities at work and High-Reliability schools*. Solution Tree.

- Ministerio de Educación. República de Chile. (4 de marzo del 2016). Ley 20 903: Crea el sistema de Desarrollo profesional docente y modifica otras normas. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Plano, V. y Creswell, J. (2015). *Understanding Research A Consumer's Guide*. Pearson Education.
- Provalis Research. (2016). *QDA Miner Lite*. V2.0.9
- Riquelme, G., López, A. y Bastías, L. (2018). La *accountability* educacional: Una discusión teórica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 119-131. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181735riquelme8>
- Rosenholtz, S. (1989). Workplace Conditions that Affect Teacher Quality and Commitment: Implications for Programs. *The Elementary School Journal*, 89(4). <https://doi.org/https://doi.org/10.1086/461584>
- Saloviita, T. y Pakarinen, E. (2021). Teacher Burnout Explained: Teacher-, Student-, and Organisation-level Variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
- Sawyer, I. y Ramirez, M. (2019). *Professional Learning Redefined. An Evidence-based Guide*. Corwin.
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. (2019). Gestión directiva en establecimientos de educación media técnico profesional: desafíos para el liderazgo. *Calidad en la Educación*, 51, 192-224. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n51.666>
- Sepúlveda, F. y Aparicio, C. (2019). Habilidades de liderazgo instruccional de directores y sus equipos de gestión de escuelas de la región del Biobío, Chile: fortalezas y desafíos. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 487-503. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.329861>
- Song, M. y Meier, K. (2022). Walking the Walk: Does Perceptual Congruence Between Managers and Employees Promote Employee Job Satisfaction? *Review of Public Personnel Administration*, 42(2), 195-225. <https://doi.org/10.1177/0734371X20966646>
- Unesco. (2016). *The world needs almost 69 millions new teachers to reach the 2030 education goals*. Autor.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, 60, 5-13.



# Alfabetización digital crítica: genealogía, crítica fundacional y estado del arte

Critical Digital Literacy: Genealogy, Foundational  
Critique, and State of the Art

Letramento digital crítico: genealogía, crítica  
fundacional e estado da arte

**José Miguel Samaniego\*** 

---

Para citar este artículo: Samaniego, J. (2024). Alfabetización digital crítica: genealogía, crítica fundacional y estado del arte. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 403-425. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-17025>

---



Recibido: 10/07/22  
Evaluado: 19/02/2022

pp. 403-425

N.º 91

---

\* Doctor en Lógica y Filosofía de la Ciencia, Universidad de Salamanca. Universidad de Salamanca, Salamanca, España. [jose.samaniego@usal.es](mailto:jose.samaniego@usal.es)

## Resumen

En este artículo de revisión se aborda la historia y el estado del arte de la alfabetización digital crítica o literacidad crítica digital. Inicialmente, se narran sus orígenes en los giros social y crítico que tomó la alfabetización digital a finales del siglo pasado e inicios del presente. Luego, se explican dos de los catalizadores para su surgimiento; por un lado, su linaje en vertientes críticas de los alfabetismos mediático, informacional y computacional, y, por otro, las críticas efectuadas a otros proyectos e iniciativas de alfabetización digital que fueron fundacionales para definir la literacidad crítica digital. A saber, respuestas a la ambivalencia de implementaciones de alfabetización y tecnología digital en instituciones educativas, objeciones a concepciones instrumentales de alfabetización, postulados de los problemas discursivos con estos alfabetismos, y análisis materialista de su economía política. Finalmente, este estudio concluye con un esbozo de los más importantes marcos y modelos propuestos en la literatura académica en los últimos años, pues estos circunscriben el estado del arte de la alfabetización digital crítica.

## Palabras clave

alfabetización digital; alfabetización informacional; alfabetización mediática; genealogía; estado de la cuestión

## Keywords

digital literacy; information literacy; media literacy; genealogy; state of the art

## Abstract

This review article addresses the history and state of the art of critical digital literacy. Initially, it traces its origins in the social and critical turns that digital literacy took at the end of last century and the beginning of the present one. Then, it explains two catalysts for its emergence; on the one hand, its lineage within the most critical strands of media, information, and computer literacies, and, on the other, critiques to other digital literacy projects and initiatives that have been foundational in defining critical digital literacy. These critiques include responses to the ambivalence of technology and digital literacy implementations in educational institutions, objections to instrumental conceptions of literacy, statements about the discursive problems with these literacies, and materialist analysis of their political economy. Lastly, this study concludes with an outline of the most important frameworks and models proposed in the academic literature in recent years, as these circumscribe the state of the art of critical digital literacy.

## Resumo

Este artigo de revisão aborda a história e o estado da arte da alfabetização digital crítica ou letramento digital crítico. Inicialmente, suas origens são narradas nas viradas sociais e críticas, que levou a alfabetização digital no final do século passado e início do presente. Em seguida, são explicados dois dos catalisadores do seu surgimento; por um lado, a sua linhagem em aspectos críticos dos letramentos midiáticos, informacional e computacional e, por outro, as críticas feitas a outros projetos e iniciativas de letramento digital que foram fundamentais na definição do letramento digital crítica. Assim, respostas à ambivalência das implementações da alfabetização e da tecnologia digital nas instituições educativas, objeções às concepções instrumentais de alfabetização, postulados dos problemas discursivos com estes letramentos e análise materialista da sua economia política. Finalmente, este estudo conclui com um esboço dos quadros e modelos mais importantes propostos na literatura acadêmica nos últimos anos, uma vez que estes circunscrevem o estado da arte do letramento digital crítico.

## Palavras-chave

alfabetização digital; literacia da informação; alfabetização midiática; genealogia; estado da questão

## Introducción

Las definiciones tradicionales de la alfabetización han sido las del aprendizaje de la lengua materna y lectoescritura basada en el alfabeto (Oliveira Nascimento y Knobel, 2017), y la obtención de habilidades lingüísticas para hablar y escuchar (Chaka, 2019). Dicha tradición fue dominante desde los inicios de los sistemas de educación masivos hasta mediados del siglo xx, cuando la concepción limitada al mero uso del lenguaje y texto empezaría a ser cuestionada en campos de comunicación y educación (Leaning, 2019). A finales del siglo xx, brotaría un discurso que asociaría el alfabetismo con habilidades aparentemente medibles (Chaka, 2019), pero un desarrollo no instrumentalista ocurriría en paralelo, de la mano de investigaciones en estudios mediáticos que se enfocarían en prácticas textuales emergentes y nuevos alfabetismos basados en medios digitales (Leaning, 2019).

En las últimas décadas, los alfabetismos y sus entendimientos han estado sujetos a cambios considerables, lo que está insinuado con tan solo prestar atención a los neologismos que han generado (Rantala y Suoranta, 2008): alfabetización digital (AD), alfabetización mediática (AM), alfabetización informacional (AI) y alfabetización computacional (AC), por mencionar algunos. En lugar de entenderlos como unidades autónomas, se pueden concebir más bien como una multiplicidad (Lee *et al.*, 2019) que involucra conocimientos y prácticas diversas no reducibles (Fantin, 2010). Por lo tanto, puede hablarse de multialfabetismos o multiliteracidad.

La noción de *multialfabetismos* se aparta de lo singular para acomodar las muchas modalidades de producción y consumo de textos. Las concepciones de multialfabetismos, *nuevos alfabetismos* y *multimodalidad*, tienen su raíz en los nuevos estudios de literacidad, un campo de investigación y práctica pedagógica inicialmente planteado por el New London Group a mediados de la década de 1990 (Banzato y Coin, 2019; Hagerman, 2019). Según este, los nuevos alfabetismos se conciben socioculturalmente, a diferencia de los modelos cognitivistas o lingüísticos, y ontológicamente están ligados a las distintas maneras en que nuevas tecnologías median las prácticas literarias, retan concepciones tradicionales de autoría y habilitan formas de composición textual escrita, sonora y visual (Chaka, 2019).

A estos principios se los suele ubicar en el contexto académico más amplio del “giro social” (Bhatt y Roock, 2014). Las primeras instancias que relacionan al giro social con el alfabetismo ocurren cuando se empieza a cuestionar la alfabetización en contextos educativos, argumentando que la mera habilidad de saber cómo leer y escribir palabras, esto es, codificar y decodificar signos, no garantizaba que cualquier aprendiz pudiese entender o componer cualquier texto (Oliveira Nascimento y Knobel, 2017).

Más bien, los alfabetismos llegan a verse como formas sociales y culturales de utilizar el lenguaje (Bhatt y Roock, 2014). En la misma línea de investigación se abordarían luego cuestiones sobre significado (Søby, 2008), identidad (McDougall *et al.*, 2018) o poder (Darvin, 2017). Y desde la perspectiva sociomaterial, complementaria a la sociocultural, se innovó con el entendimiento de redes agenciales en eventos de AD (Gourlay y Oliver, 2013) o de la constitución sociotécnica de la enseñanza con medios digitales (Dezuanni, 2015).

Se dice que en el *ethos* de una pedagogía de multiliteracidad no deberían separarse las prácticas textuales y significativas de principios de justicia social y equidad (Watt, 2019). Y, he aquí que parte del “giro social” ha tornado en “giro crítico”: una ortodoxia relacionada con la pedagogía crítica y análisis de discursos (Chaka, 2019) que ha explicitado las relaciones entre poder, ideología, lenguaje y texto (Pangrazio, 2016). El objeto de este artículo es uno de esos alfabetismos críticos: la alfabetización digital crítica (ADC), también llamada literacidad crítica digital<sup>1</sup>. Producto de una revisión bibliográfica exhaustiva, se presenta aquí una breve historia de la ADC y su estado del arte: se empieza narrando algunos desarrollos de la AD que llevaron al “giro crítico” (sección 3), seguido de una genealogía que relata el linaje de ADC en otros alfabetismos (sección 4), acompañado de una revisión de las críticas a ciertos tipos de AD que han sido fundamentales para la ADC (sección 5), y finalizando con un bosquejo de modelos de ADC disponibles en la literatura (sección 6).

## Método

Entre enero y junio de 2021 se efectuó una *revisión de literatura* de publicaciones académicas sobre alfabetización digital. Esta constó de la *lectura, codificación y categorización* (Corbin y Strauss, 1990) de unos 85 documentos académicos en materia de AD, entre ellos, libros monográficos, artículos de revistas y capítulos de compilaciones. Estos documentos fueron escogidos en base a una investigación previa de la materia en 2019, donde se recogieron aquellos textos en inglés que respondían a la consulta “digital literacy” y “critical digital literacy” en las bases de datos Scopus de Elsevier, Web of Science de Clarivate Analytics, y Education Resources Information Center (ERIC) con el fin de categorizar el campo académico. Lo que se aprovechó de las fuentes fueron los conceptos,

<sup>1</sup> El término en español *literacidad* proviene del inglés *literacy* (Thibaut y Calderón López, 2020) y pretende significar más que la arista instrumental de la lectoescritura, más que *alfabetismo*. Podría connotar: “conocimientos, habilidades y actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito” (Cassany, 2015, p. 89). El vocablo *literacidad* admite, además, la formación de términos compuestos útiles, por ejemplo, *multiliteracidad* (Cassany, 2005). Debido al enfoque crítico sobre el alfabetismo que se adopta en este artículo, los términos *alfabetización* y *literacidad* se usan de manera intercambiable.

orígenes, principales teorías subyacentes y modelos establecidos sobre la cuestión. Se compilaron, además, las diversas críticas efectuadas a este campo, desde aquellas voces en la academia que han apuntado las limitaciones de los alfabetismos instrumentales, pasando por objeciones político-económicas, hasta el escrutinio de prestaciones ambivalentes de las tecnologías digitales en iniciativas de AD. Por último, y en parte como respuesta a las mismas críticas mencionadas, aparecen intervenciones de literacidad crítica digital que se revisaron con detalle para producir el presente artículo. En este artículo se ha compuesto la narrativa a partir de 58 de los 85 documentos inicialmente revisados; esto es, aquel número mínimo que permitió establecer un relato coherente sobre la genealogía, críticas fundacionales y estado del arte de la ADC.

## Orígenes de la alfabetización digital crítica

De la maraña de alfabetismos del siglo xx, y respondiendo a cambios en la comunicación y acceso a la información, emergen las ideas y prácticas de AD en los años noventa (Oliveira Nascimento y Knobel, 2017). Durante aquella década, algunos autores emplearían la frase “literacidad digital” para *evaluar la información* presentada en formatos digitales; un ejemplo de este uso se puede encontrar en un artículo temprano de Lanham (1995), quien se referiría explícitamente a la AD como la *habilidad que permite dar sentido* a la información multimedia e hipervínculos. En su recuento, Bawden (2008) resalta que estas ideas no aparecen de la nada, sino que ya existían muchos recursos en torno a la *alfabetización informacional* (AI) y *alfabetización computacional* (AC), dos campos que informarían las primeras instancias de AD. Martin (2015) insiste en el mismo punto cuando identifica ciertos “alfabetismos de lo digital” que convergerían en la AD; a saber, la AC relacionada al uso y reflexión de tecnologías de la información y comunicación (TIC) desde los años sesenta, la alfabetización tecnológica de los setenta, la AI desarrollada en bibliotecas a finales de los ochenta, la *alfabetización mediática* (AM) que surgió de actividades educativas e investigativas en torno a la evaluación y producción de mensajes, la alfabetización visual y la alfabetización comunicacional.

Las influencias para AD de los alfabetismos descritos por Martin son exploradas a menudo en la literatura de nuevos alfabetismos. Pero quizás quienes han trazado con mayor rigor los puntos de encuentro y divergencias entre AC, AI y AM, *en relación con la constitución de AD*, han sido Nichols y Stornaiuolo (2019). Estos autores proponen que la AD en sus primeras instancias fue producto del ensamblaje de partes de AC, AI y AM, cuando estudiosos de la alfabetización propusieron configuraciones de estas ramas para hacer frente a formas de lectoescritura electrónica desde una agenda

académica más o menos coherente. De ese esfuerzo emergerían conceptos y programas como *mediacy*, *informacy* o *e-literacy*, pero pronto *digital literacy* remontaría como el término preferido.

A pesar de estos esfuerzos que allanaron el camino hacia una agenda académica de AD, quien difundiría el término más notablemente sería Paul Gilster con su libro de 1997 *Digital Literacy*. La mayoría de los trabajos sobre AD referencian aquella obra como pionera en la materia. La primera definición que aparece en el libro es que la AD es “la habilidad de entender y usar la información en múltiples formatos, desde una amplia gama de fuentes, cuando se presenta a través de computadoras”<sup>2</sup> (Gilster, 1997, p. 1). El complemento a esta definición es otro pasaje citado frecuentemente que dice que la “alfabetización digital es sobre el dominio de las ideas, no la pulsación de teclas” (Gilster, 1997, p. 18). Esta noción claramente separa al concepto de AD de las habilidades exclusivamente técnicas (Bawden, 2008) y probaría ser una importante influencia en el desarrollo posterior del campo (Leaning, 2019). Una última noción que se ha invocado profusamente son las cuatro competencias centrales de AD, que según Gilster (1997) son: búsquedas en Internet, navegación del hipertexto, ensamblaje de conocimientos y evaluación de contenidos. Nichols y Stornaiuolo (2019) demuestran el origen de estas: las competencias de búsqueda y navegación provienen de la AC y AI, mientras que la evaluación de contenidos y ensamblaje de conocimientos han sido tradicionalmente un interés de AM y AI. Pero esto no quiere decir que Gilster haya escogido sus competencias arbitrariamente; su objetivo era abordar el despliegue extraordinario de la World Wide Web a finales de los años noventa.

Estimulado por dicho aporte, el movimiento académico sobre AD no tardaría en tomar el giro social. La siguiente definición es emblemática de tal programa: la AD debe pensarse “como una abreviatura de la miríada de prácticas sociales y concepciones de la vinculación con la creación de significados mediada por textos que se producen, reciben, distribuyen, intercambian, etc., a través de codificación digital” (Lankshear y Knobel, 2008, p. 5). Tal “miríada” o *pluralidad* tiene alcances que subsecuentes estudios han articulado; por mencionar algunos: la forma plural resalta que las prácticas sociales son no genéricas y que se sitúan en múltiples contextos (Spante *et al.*, 2018); que las prácticas digitales involucran multimodalidad (Daniels *et al.*, 2019); que las nuevas tecnologías digitales facilitan plurales formas de crear y compartir textos (Godhe, 2019); o que las AD son dinámicas en función de cambiantes contextos y tecnologías (Watt, 2019).

2 Todas las citas textuales son traducciones propias del autor de este artículo, del inglés al español.

Si hubiésemos de periodizar estos desarrollos, entonces diríamos que la perspectiva sociocultural y la adopción de la forma plural a mediados de la década de los 2000 marcan una segunda ola en el estudio de AD; un cambio de la *prescripción* de habilidades a los abordajes descriptivos (Nichols y Stornaiuolo, 2019). Aunque ha habido también experiencias que han reincorporado las enseñanzas descriptivas de vuelta a la práctica: un ejemplo de ello es el aprovechamiento de la multimodalidad con aprendices de idiomas (Yuan *et al.*, 2019), las prácticas digitales en comunidades de refugiados (Traxler, 2018), o pedagogías que hacen uso de la narración digital (Barber, 2016).

En los últimos años se evidencia una *tercera ola de AD*: el *giro crítico*. En general, y como su nombre lo indica, la *alfabetización digital crítica* (ADC) o *literacidad crítica digital* designa todas aquellas prácticas o estudios de AD que incluyen una *disposición crítica desde y hacia los textos, tecnologías y medios digitales*. En nociones de ADC se entiende por texto digital todo aquello que pueda ser mediado a través de tecnología digital (TD), como imágenes, audios o bases de datos, o aquello que es en sí mediador como algoritmos, código o protocolos. No obstante, en ADC se pueden entender también como textuales, y por tanto sujetos de análisis, a aquellos sistemas agregados como el *software*, motores de búsqueda, blogs y foros, interfaces de comercio electrónico, redes sociales, y así. Esto conlleva que ciertas aproximaciones de ADC se centren más en el medio digital que en el texto, en parte, porque están marcadamente influenciadas por estudios mediáticos cuya agenda puede asociarse aproximadamente al conocido aforismo que dicta que “El medio es el mensaje”, de Marshall McLuhan (1964).

Las primeras apariciones explícitas de la frase “critical digital literacy” en la literatura académica se encuentran en un artículo de Merchant (2007) y un ensayo de Pascarella (2008). Basado en nociones de pedagogía crítica, Merchant argumentó que el alfabetismo en instituciones educativas requiere enseñanza sobre relaciones de poder, responsabilidad y ética de la comunicación digital. Por su parte, Pascarella toma como antecedente el constructivismo crítico del proceso enseñanza-aprendizaje para argumentar que la producción del conocimiento habilitada por medios digitales debería ser deconstruida en las aulas evaluando su lógica, valores y el privilegio de diseñar esas tecnologías y sistemas, en lugar de pensar que aquellas cuestiones puedan resolverse con un simple folleto que contenga las “reglas del Internet”. A pesar de estas contribuciones, comentaristas del surgimiento de la ADC, como Pangrazio (2016) y Pöttsch (2019), destacan especialmente la obra *Alfabetismos digitales críticos como praxis social*, pues este libro, editado por Ávila y Zacher Pandya (2013), aparece como el primer trabajo extenso que trata la implementación de la ADC en la práctica educativa. El concepto más general que dan las editoras es que

las alfabetizaciones digitales críticas “son aquellas habilidades y prácticas que conducen a la creación de textos digitales que interrogan al mundo [y] fomentan el cuestionamiento de textos digitales multimedia” (2013, p. 3).

## Genealogía de la alfabetización digital crítica

A menudo, las propuestas de ADC se posicionan, por un lado, como *respuesta o crítica a otros modelos* de AD y, por otro, como *desarrollo de la parte más crítica* de ciertos alfabetismos contextualizados por lo digital. Entonces, la ADC ha surgido como respuesta y como desarrollo. Aquí exploraremos tal *desarrollo*, mientras que en la siguiente sección se detallan las principales *respuestas*, para así tener el panorama completo del surgimiento de ADC por ambas vertientes.

El enfoque de ADC puede girar en torno a cuestiones políticas, tecnológicas, sociales, económicas, culturales, e incluso afectivas, estéticas y psicológicas, del uso, aprendizaje, producción y reproducción de medios y textos digitales. A grandes rasgos, los marcos y modelos de ADC siempre llevan un distintivo tinte crítico en cuanto al *análisis y producción*, pero además apuntan al *bienestar social*, lo cual señala una “fase de maduración” de la AD (McDougall *et al.*, 2018). Los modelos de ADC que enmarcan al alfabetismo como un medio para resistir desigualdades suelen estar inspirados en la *pedagogía crítica*. Talib (2018), por ejemplo, establece que la pedagogía de Freire (1970) es aliada de la ADC porque inculca en estudiantes una conciencia crítica de los tipos de opresión social y los medios para combatirla. Pangrazio (2016) también menciona la alfabetización crítica de finales de los ochenta, que buscaba contextualizar las prácticas humanas en la historia y dinámicas de poder, como inspiración de la ADC. Una muestra de dicha inspiración puede apreciarse en el trabajo de Darwin, donde se insta a que los aprendices desarrollen una “literacidad crítica digital para ser más conscientes de cómo el poder y la ideología operan en los espacios y prácticas digitales dando forma a la representación de significados e identidades, produciendo circulación de conocimiento, construyendo redes y formaciones sociales y gestionando el control y el acceso” (2017, p. 1). Por último, el diseño o creación de textos digitales se puede también enmarcar como una forma de alfabetismo crítico positivo, en contraste a la adquisición de competencias críticas negativas, al imaginar y construir alternativas al *statu quo* de tecnologías digitales existentes (Pangrazio, 2016).

En cuanto a la proveniencia de estas orientaciones, la ADC retoma avances realizados en AC, AI y AM (Leaning, 2019). Por un lado, la AC tuvo una fase reflexiva cuyo interés pedagógico giraba en torno al pensamiento crítico y evaluación del uso de las TIC (Martin, 2008). Algunos aportes

llegaron incluso a cuestionar la economía política de la producción y despliegue de las TIC en el trabajo y la escuela (Nichols y Stornaiuolo, 2019). Tanto el pensamiento crítico y evaluativo, como la cuestión de la economía política, aparecerían luego en modelos de ADC. Por otro lado, ciertos componentes de AI destacan la conciencia crítica hacia la información y disposición ética para su uso (Martin, 2008). Lo que es cierto es que algunos de estos elementos de AC y AI han encontrado su camino hasta la ADC (Martínez, 2019).

No obstante, la AM ha tenido más preponderancia en propuestas de ADC que las otras dos, pues tiene una larga tradición de *análisis crítico* en estrecha relación con las artes, humanidades y ciencias sociales (Leaning, 2019). Aquí se mencionan algunos elementos de AM que han influido en el desarrollo de ADC. La alfabetización y educación mediática promueven una relación crítica con los medios de comunicación, considerándolos contruidos y constructores de la realidad, la ideología y la política (Koltay, 2011). La AM se encuentra siempre entre la lectura-análisis y la escritura-producción; la primera marcada por reflexión crítica y, la segunda, proporcionando una intuición de la naturaleza construida de todos los mensajes y brindando la oportunidad de participación (Dezuanni, 2015). Ambas aristas han sido consideradas en modelos de ADC. Más aún, en la educación mediática existe una aplicación del análisis económico-político de sistemas de comunicación llamada “alfabetización mediática crítica” (AMC), que es análoga a la ADC. La AMC y ADC interrogan la producción en medios digitales, examinando los asuntos de propiedad de *hardware* y *software*, estructuras de gobernanza y modalidades de negocio (Nichols y Stornaiuolo, 2019). Dicho esto, cabe recalcar que la AMC y la ADC no son idénticas. Bali (2019) argumenta que la diferencia es que la primera cuestiona estructuras de poder centralizado en medios tradicionales, mientras que la segunda se enfoca exclusivamente en aquellas formas de agencia, poder y control distribuido, típicas de la esfera digital.

## Críticas fundacionales para la alfabetización digital crítica

Se ha observado entonces que la ADC debe algo a la AC y AI, y mucho a la tradición crítica de AM. Pero en la literatura se encuentran también reacciones, objeciones o críticas cuando una AD se percibe como insuficiente para abordar retos contemporáneos, lo que suele resultar en nuevos modelos de ADC. En palabras de Nichols y Stornaiuolo, “hay veces que nuestros modelos heredados de alfabetizaciones digitales [se] esfuerzan por acomodar los flujos políticos y económicos que sustentan las actividades digitales contemporáneas” (2019, p. 19). O, como lo expresa Pötzsch, si bien la

perspectiva sociocultural es útil para contextualizar el uso, tal “enfoque aún no cuestiona las condiciones socioeconómicas más amplias de ese uso y cómo estas enmarcan y retroalimentan prácticas de creación de significado, [siendo precisamente esas condiciones las que] son abordadas por académicos interesados en una noción explícitamente crítica de la literacidad digital” (2019, p. 222). En esta sección se exploran estas críticas para completar el cuadro que permite entender el surgimiento de la *ADC*.

## Iniciativas educativas ambivalentes

En instituciones educativas, la suposición de que entre mayor sea la implementación de *TD*, mejor será la enseñanza-aprendizaje y *AD*, es muy extendida. Sin embargo, en los niveles de ejecución político, investigativo y práctico hay poca reflexión sobre si “la educación necesita mejorarse o no, cómo exactamente se presume que contribuyen las nuevas tecnologías, y por qué se supone que las inversiones masivas en nuevos dispositivos logran mejores resultados que las medidas alternativas” (Pötzsch, 2019, p. 227). Rara vez se debate la implementación de productos digitales porque se perciben como inherentemente favorables, pero, de acuerdo con Pötzsch (2019), hay razones por las cuales deberíamos cuestionarlo seriamente: que las *TD* comerciales se construyen como cajas negras que prescriben una forma de uso y desalientan el entendimiento crítico de su función; que la adquisición, licenciamiento y mantenimiento de *TD* es una importante carga financiera para presupuestos en educación y no se consideran siquiera alternativas no comerciales; que la creciente dataficación de la educación junto con sus consecuencias no deseadas pasa desapercibida, aun cuando grandes corporaciones como Google o Microsoft ofertan tecnologías para la educación sin declarar el altísimo valor de mercado de los datos que recopilan; y que la implementación impone demandas a educadores e inclusión de asignaturas que suelen conllevar el recorte parcial o total de otras áreas, especialmente de aquellas equipadas para cuestionar críticamente tales implementaciones.

Para García *et al.* (2015), el clima educativo actual ha reducido la alfabetización a su entendimiento más estrecho como mera *habilidad*. Sin embargo, la pedagogía crítica (por ejemplo, Freire, 1970) indica que el alfabetismo debería “ser juzgado en función de si reproduce las estructuras sociales o si promueve un cambio democrático y emancipatorio” (García *et al.*, 2015, p. 152). En este sentido, buena parte de las iniciativas de *AD* ha fallado en promover alguna crítica. La *AD* puramente funcional es mayoritaria, a pesar de lo que digan los documentos estratégicos de política educativa. En un estudio sobre varias escuelas canadienses, Watt (2019) observa que el uso de *TD* en las aulas permanece instrumental y superficial. De manera similar, un estudio con 322 estudiantes en

preparación para convertirse en profesorado de educación primaria muestra que tan solo un 20 % de estos fueron capaces de formular discursos críticos y cuestionar adecuadamente la información de contenidos en medios digitales que se les había solicitado que analizaran (Castellví *et al.*, 2020). Bali (2019) añade que la literatura de los “tecnólogos educativos” tampoco tiene elementos críticos y, cuando los tiene, solo lo hace en el sentido de constituir una disposición escéptica hacia la desinformación, pero no hacia las desigualdades e injusticias que se reproducen en plataformas digitales.

Por otro lado, a veces se espera que la TD en las escuelas conlleve una AD que cubra prospectos transformativos: creatividad, participación, empoderamiento. Pero incluso cuando la AD se entiende más allá de su dimensión instrumental, la transición en la práctica nunca es tan sencilla. La esperanza de que la implementación sola resuelva todos los problemas está fundamentada en un determinismo tecnológico que olvida las tensiones institucionales e intenciones del personal (Berger y Wolling, 2019). Varios estudios sobre educación primaria han mostrado que los docentes se sienten reacios a promover las AD que se esperan porque no se les ha equipado para “alinear las prácticas mediadas por la tecnología digital con los valores y prácticas existentes asociados con la educación [infantil]” (Daniels *et al.*, 2019, p. 2419).

Ante implementaciones de TD y AD, el punto en común de las voces críticas en la academia es resistir la retórica convencional de la cultura digital, las políticas acríticas y la presión de proveedores comerciales. Este llamado no proviene de una suerte de tecnofobia; de hecho, todos los autores citados han hecho sus propias intervenciones que, de una forma u otra, requieren de tecnologías. A lo que se oponen es al optimismo total, pues la TD no trasciende las restricciones sistemáticas de su entorno (Polizzi, 2019). El punto fundamental está en aceptar que la TD tiene efectos ambivalentes que no pueden separarse del contexto socioeconómico de su implementación (Pöttsch, 2016).

## Críticas a ciertas concepciones de AD

Las concepciones de AD que proponen aspectos estrictamente funcionales, habilidades autónomas independientes del contexto y una supuesta universalidad de la persona digitalmente letrada, han sido criticadas por su carácter instrumental que omite importantes aspectos del alfabetismo. La “crítica sociocultural al modelo autónomo [no niega que] lectura y escritura involucran elementos de habilidad y técnica, [pero sí postula que ellas] adoptan formas muy diferentes cuando se embeben en diferentes prácticas sociales [con diferentes] significados” (Lankshear y Knobel, 2015, p. 13). Por ello, las interacciones mediadas digitalmente no pueden ser reducidas

a la transmisión y recepción de señales, ni a la veracidad o falsedad de la información. La AD se suele percibir como un simple requerimiento para utilizar efectivamente artefactos, plataformas y sistemas digitales, lo que resulta en iniciativas de mera capacitación (Bhatt *et al.*, 2015) que fallan en advertir cualquier reorganización social a su alrededor. Buckingham (2008) critica también este instrumentalismo porque desconecta a la alfabetización de su tradición de tratar con la representación del mundo en textos y medios.

Aunque la perspectiva sociocultural tampoco está libre de réplicas; principalmente, estas críticas provienen de la perspectiva sociomaterial. Según Dezuanni (2015), las conceptualizaciones de AD que aplican teorías socioculturales se centran en aspectos discursivos de la comunicación. Aunque el autor no se opone, subraya que este enfoque es incompleto al no reconocer el lado material del alfabetismo. Jensen (2019) hace eco de la misma problematización al mencionar que la AD sociocultural limita la TD como una herramienta neutral. Fenwick (2015) reconoce que las orientaciones socioculturales plantearon el movimiento de un modelo de aprendizaje de adquisición a otro de participación. Sin embargo, el segundo da por sentado una noción de *comunidad y contexto*. Para llenar ese espacio, argumenta Fenwick, la perspectiva sociomaterial reconoce que la materialidad configura activamente al contexto. Otra noción que también se da por sentado, en detrimento de nuestro entendimiento del alfabetismo, es la *participación*, siendo necesario rastrearla para entender a qué intereses sirve (Huvila, 2012). De manera similar, conceptos como el *prosumidor* sirven de justificación ideológica para la captura mercantil incuestionada del contenido generado por los usuarios (Frechette, 2014).

## Problemas discursivos de la AD

Principalmente, se han apuntado tres problemas en discursos de AD: determinismo tecnológico, esencialismo, y promoción incuestionada de *cierta organización socioeconómica*. Primero, en cuanto al determinismo, se ha observado que muchas contribuciones tienden a promover la visión de que la tecnología determina a la AD como fenómeno (las prácticas digitales en sí) y como concepto (los modelos). Martin (2008) ha rastreado varios de los superlativos que se han acuñado para señalar esta supuesta determinación de la sociedad por la TD: “La Revolución Electrónica” o “La Era Tecnológica”, y más recientemente, “La Sociedad Digital” o “La Revolución del Conocimiento”. La implicación de estos términos es que la “forma social actual ha sido creada por el cambio tecnológico, [como si todo lo social estuviera] hecho por lo digital [y] sus características esenciales hubieran sido creadas por el desarrollo de la tecnología digital” (Martin, 2008, p. 152). Aunque es cierto que las TD están insertas en muchas actividades humanas,

afirmar que son la esencia de esta era o su elemento revolucionario es simplemente una aseveración falsa o, al menos, extremadamente sesgada en cuanto a *qué es aquello esencial o cuál es esa revolución*. Para Martin, estas metáforas olvidan el papel humano e institucional, libran de responsabilidad a fabricantes de TD, insinúan que el cambio tecnológico y social se caracteriza por revoluciones repentinas e inevitables, y ocultan la continuidad de las desigualdades socioeconómicas. Tal determinismo puede decantar en dos polos. Por un lado, está la noción utópica de que la TD solo puede conducir al progreso y la libertad, ya que es intrínsecamente democrática (Lund *et al.*, 2019). Por otro, la distopía que sugiere que la TD solamente deteriora la comunicación y el lenguaje (Darvin, 2017). Pero ambos extremos son inadecuados para entender cómo es que la tecnología opera a través de arreglos que pueden empoderar y liberar a unos, mientras excluyen y marginalizan a otros (Darvin, 2017).

En lo que respecta al problema del esencialismo, en propuestas de AD es muy común encontrar discursos sobre la relación distintiva entre personas de una edad determinada y la TD. La naturalización generacional de habilidades y prácticas digitales se caracteriza con términos como *generación del Internet* o *nativos digitales* que se usan en oposición a otros como *visitante* o *inmigrante digital*. Como explican Scarcelli y Riva (2016), estas nociones se fundamentan en el argumento de que la cognición está determinada por la TD. Los autores no niegan que exista cierto elemento de plasticidad cognitiva, pero alertan sobre el descuido de otros factores más importantes para la experticia, como la estratificación social o la experiencia. Además, estos discursos asignan habilidades *a priori* (por ejemplo, la multitarea) a la gente joven, lo que, en último término, es perjudicial para la calidad educativa (Lund *et al.*, 2019) y la posibilidad de AD para adultos (Polizzi, 2019). Hinrichsen y Coombs (2014) van aún más lejos al argumentar que cualquier esencialismo generacional es un modelo de déficit polarizante, alarmista, pobremente teorizado y escaso de evidencias.

Por último, está el problema de la prescripción acrítica de cierta organización socioeconómica. El concepto de *brecha digital* originalmente describía el contraste entre niveles de implementación de TD en espacios como el hogar o la escuela. El inconveniente que algunos observadores le encuentran es que enmarca a la TD como inherentemente liberadora, como algo que definitivamente se precisa pero que no se puede costear (Radovanović *et al.*, 2015). Quienes defienden la visión de que la implementación intensiva de TD es la panacea, postulan a la AD como un medio de competitividad económica, pero, como indica Njenga (2018), el desarrollo socioeconómico ligado al uso de la TD no es igual para todos y los estudios que encuentran correlaciones positivas están basados en macroindicadores del mercado laboral y producto interno bruto que no dicen nada sobre el

bienestar de varios segmentos de la población. Al analizar documentos de política europeos, Rantala y Suoranta encontraron “una fe profunda en el poder de las nuevas tecnologías para [mejorar] la educación y [entrenar] una fuerza laboral eficiente y competitiva capaz de satisfacer las necesidades de [mercados globales; la Unión Europea adapta] el concepto de alfabetización digital a los vehículos de la competencia económica mundial entre Europa y otros” (2008, p. 110). Así, la AD se constituye como capital individual y como ventaja para mercados educacionales y productivos y, en último término, estados-nación. Los autores argumentan que esta ideología neoliberal no cuestiona las condiciones previas por las cuales el individuo era “no competitivo”, al tiempo que opera como jerga política para disimular un tipo de gobernanza tecnocrática que equipara la competitividad individual al estatus de *buen ciudadano*, erigiendo quizás más barreras de las que derriba.

## Análisis materialista y economía política

La perspectiva materialista sobre sistemas, artefactos y medios digitales debería ser un pilar en el desarrollo de la AD, pero la conexión entre el alfabetismo y la *realidad material de sus tecnologías* rara vez se hace. Este es el argumento de Pöttsch (2016), quien recopila resultados de investigaciones empíricas con el fin de mejorar la AD, creando conciencia sobre sus configuraciones materiales. Primero, Pöttsch analiza la *dimensión infraestructural*. Las TD y servicios TIC están provistos de sensores que reciben y emiten paquetes de datos que conforman información sobre ubicación y movimiento, historiales de actividad, contactos, etc. La extensión y profundidad de esta infraestructura está normalmente oculta al usuario pero es aprovechable por negocios y gobiernos con fines de control, vigilancia y lucro. La cantidad masiva de datos requiere de métodos algorítmicos de recogida, análisis e interpretación que proveen correlaciones y toma de decisiones frecuentemente etiquetadas como “objetivas”, pero que en realidad se constituyen con suposiciones y valores no neutrales.

En segundo lugar, Pöttsch menciona la *dimensión ecológica*. Generalmente, se asume que la comunicación digital tiene un menor impacto medioambiental que otros tipos de comunicación analógica. Las grandes esperanzas puestas en la comunicación digital para la disminución del consumo de materias primas, transporte de bienes y viajes, nunca se materializaron; al contrario, la producción de papel para oficina, por ejemplo, aumentó en un 44 % entre 1990 y 2008, y para 2013 “las actividades combinadas de la industria de las TIC, incluida la extracción de recursos, producción, energización y eliminación, consumían casi el 10 por ciento de la producción mundial de electricidad, el doble del consumo de energía de la aviación mundial” (2016, p. 126). Otro ejemplo

dado por el autor es el de los desechos electrónicos, que son una de las fuentes de metales pesados más contaminantes; estos se distribuyen de manera profundamente injusta, donde la mayoría proviene del norte global, pero más del 80 % termina en el sur global con devastadores efectos medioambientales y de salud.

En tercer lugar, Pöttsch discute las implicaciones de la *gestión de información*. Los medios de comunicación digitales, junto con sus diseñadores y administradores, actúan como mediadores y gestores de la información, su forma y de cómo y a quién se la sirve. En el caso específico de navegadores comerciales, el funcionamiento exacto de sus algoritmos permanece secreto pero favorece los intereses del sector privado orientando los resultados en preferencia de ciertas ideologías. El sesgo en la clasificación de resultados de búsqueda de, por ejemplo, Google, o de los contenidos que sirve Facebook, tiene un valor epistemológico no neutral que no suele revelarse. También el “diseño afectivo” de interfaces gráficas y sitios web desempeña un papel central en modular la atención de usuarios con el fin de generar ingresos publicitarios, crear vínculos afectivos con mercancías o favorecer tácitamente valores capitalistas de competitividad, consumo, individualismo y docilidad.

El entendimiento de la economía política de las TD es otro de los pilares para el desarrollo de ADC. El

conocimiento sobre las prácticas y lógicas de explotación, mercantilización y maximización de la ganancia que subyacen al tecno-capitalismo contemporáneo constituye un aspecto crucial de las alfabetizaciones, competencias y habilidades relevantes [y] nos permite involucrarnos productivamente con la ambigüedad inherente de la tecnología que siempre oscila entre los polos [de] libertad y control. (Pöttsch, 2019, p. 226)

Por ello, una ADC debe examinar la propiedad de infraestructuras digitales, los derechos sobre el control de datos y la explotación distribuida inequitativamente del trabajo precario o no remunerado. Estos aspectos tienden a disimularse y despolitizarse detrás de una retórica que emplea términos evocativos como *medios participativos*, *la nube*, *web 2.0* o *redes sociales*. Pero los datos que se almacenan en, por ejemplo, una nube, por efímeros que puedan parecer, realmente

existen en algún lugar como una configuración material en [un] servidor en [particular], junto con el edificio que lo rodea, los cables de fibra óptica que lo interconectan, y la red eléctrica que lo alimenta, [todo bajo la propiedad y control de] alguien que tiene acceso [y] puede explotar, o simplemente desconectar, los datos almacenados [como le plazca]. (Pöttsch, 2016, p. 123)

## Conclusiones

La siguiente tabla presenta un esbozo de los principales modelos y marcos de alfabetización digital crítica en la literatura académica, que han surgido de las vertientes y respuestas detalladas en las secciones anteriores. La suma de las contribuciones citadas en el cuadro representa el *estado del arte de la ADC* con aplicaciones curriculares, pedagógicas y didácticas.

**Tabla 1.**

*Marcos y modelos de alfabetización digital crítica*

Autores	Nombre del marco o modelo	Elemento de ADC: alfabetismo, proceso, campo formativo, método, dominio o ventaja	Palabras clave del elemento: qué disposición crítica se fomenta, qué es lo que debe entenderse o conocerse, qué prácticas se abordan, qué es lo que se desarrolla, cuáles son los imperativos del elemento, etc.
Buckingham (2008)	Alfabetización mediática digital	Representación	Cuestionamiento de representación; confiabilidad, sesgo; autoridad, participación, exclusión.
		Lenguaje	Conciencia sobre discursos y retórica; construcción de medios, diseño y estructura.
		Producción	Influencia comercial; datos personales, publicidad; patrocinio, información y persuasión.
		Audiencia	Conocer posición como audiencia; acceso; direccionamiento; recopilación de información.
Lohnes Watulak y Kinzer (2013)	Alfabetización digital crítica	Contexto histórico y sociocultural	Conciencia de no neutralidad de TD; marcos menos visibles, interacciones y acceso.
		Pensamiento y análisis crítico	Conceptualización, síntesis, evaluación, aplicación, experiencias propias, usos y contextos.
		Práctica reflexiva	Reflexionar posición propia, prácticas digitales, límites, extensiones y cambios.
		Habilidades funcionales	Manipular herramientas con propósitos reflexivos.
Hinrichsen y Coombs (2014)	Los cinco recursos de la ADC	Decodificación	Espacios digitales, convenciones, usos; habilidad operacional; estilo y modalidad de textos.
		Creación de significado	Narrativa; <i>software</i> , contenido, plataformas; conocimientos; propósito, sentimientos, ideas
		Uso	Encontrar información, organizar, compartir; uso de herramientas, ética, legalidad; recursos.
		Análisis	Deconstrucción de significados, usos, mensajes; evaluación, selección de TD, contenidos.
		Persona	Construcción de identidad, rol, comunidad; reputación online; participar, trabajar; ética.

Pangrazio (2016)	Diseño digital crítico	Crítica trascendental	Asuntos sociales y uso; reflexión crítica, identidad, prácticas digitales; habilidades técnicas.
		Visualización	Contexto digital, visualización de datos; arquitectura digital; ideología y metáforas.
		Autorreflexión crítica	Respuesta personal, afectos, ideología; prácticas personales, discurso; vinculación política.
		Interpretación y rearticulación	Crítica, retórica, concepción de TD; contrarrestar discurso hegemónico.
Pöttsch (2016)	Alfabetización digital crítica	Infraestructura	Ambivalencia; legalidad, autoría, privacidad; programación; decisiones algorítmicas.
		Economía política	Condiciones económicas, <i>modus operandi</i> ; perfil de usuarios, <i>crowdsourcing</i> .
		Ecología	Impacto medioambiental, costos, recursos, consecuencias involuntarias.
		Gestión de la información	Información, datos, política; incentivo, operación, conocimiento; herramientas alternativas.
		Gestión de la atención	Entendimiento del diseño afectivo, operación de aplicaciones, mercantilización de atención.
Darvin (2017)	Alfabetización digital crítica	Significados e identidades	Representación; deconstrucción de textos, ideología, adoctrinamiento; algoritmos, diseño.
		Circulación del conocimiento	Modulación de información, lógica de búsqueda; gestión, semántica, política, epistemología.
		Redes y formaciones sociales	Formación de públicos, discurso, diálogo político, afinidad, conocimiento y audiencias.
		Control y el acceso	Vigilancia, gestión; recolección de datos, gobierno, privatización; acceso, control.
Hutchinson y Novotny (2017)	ADC de las tecnologías portátiles	Análisis	Datos recolectados por tecnologías portátiles; retórica de documentos y términos de servicio.
		Crítica	Documentos técnicos; datos corporales, economía biocapitalista; ideología, discurso, diseño.
		Respuesta	Respuesta a TD y documentos; educación sobre privacidad; recomendaciones éticas.
Talib (2018)	Pedagogía digital multimodal crítica	Enmarcado	Mensajes enmarcados, connotaciones, enfatización, creación de significados.
		Comunicación visual	Visuales, no verbales, semiótica, inferencias sociales o culturales, mensajes, redes sociales.
		Diseño de interacción	Prestaciones, diseño, redes sociales; arquitectura de espacios digitales, interacción.

Bali (2019)	Métodos pedagógicos para ADC	Identidad, empatía y sesgo	Identidad, empatía, sesgo propio; equidad y participación en dominios digitales.
		Alfabetismo mediático crítico	Información falsa, plataformas; datos, algoritmos, estructuras de poder; privacidad.
		Experiencias existentes	Construcción sobre experiencia existente, relacionar a prácticas digitales.
		Transparencia y matices	Información, transparencia de docente, matices de evaluación.
		Objetivo explícito	Alfabetización crítica, justicia social, contexto, dudas razonables.
Martínez (2019)	Alfabetización digital crítica	Fuentes de información	Información, internet, veracidad, proveniencia/fuente, autoría de mensajes, exactitud.
		Manipulación textos digitales	Manipulación de textos, fotografías, discusión; producción, edición, perspectiva crítica.
		Uso de internet	Uso de internet, niños, medios digitales, audiencias, usos alternativos.
		Publicidad en internet	Influencia, producción, distribución, publicidad.
Nichols y Stornaiuolo (2019)	Reensamble alfabetización digital	Sociotécnica	TD, medios, infraestructura, algoritmos, códigos, protocolos, modulación, actividades, usos.
		Socioeconómica	Relaciones económicas subyacente a <i>hardware-software</i> , gobernanza, explotación.
		Sociohistórica	Relaciones tecnológico-económicas dinámicas; flujo de historias, materiales y personas.
Pangrazio y Selwyn (2019)	Marco crítico para alfabetismos de datos personales	Identificación de datos	Identificación de datos que se entregan, datos que se extraen, datos procesados.
		Entendimiento de datos	Datos personales, procesamiento, rastros, información, (re)presentación.
		Reflexividad de datos	Analizar perfiles, predicciones, datos procesados; implicaciones de gestión y control.
		Usos de datos	Aplicar, gestionar, controlar; habilidades técnicas, competencias interpretativas, privacidad.
		Tácticas de datos	Resistencia, ofuscación, reutilización; propósitos sociales, individuales y creativos.
Pötzsck (2019)	Marcos referenciales para la ADC	Alternativas no comerciales	Alternativas para educación, <i>software</i> gratuito de código abierto, acciones educativas.
		Contexto histórico-político	Proceso histórico, material y economía política; historización de tecnología e instituciones.
		Respuestas creativas	Poder, vigilancia, explotación; expresión artística y política; crítica, reflexión, creación.

Watt (2019)	Producción de video como práctica de ADC	Aprendizaje multidimensional	Producción videos digitales, habilidad colaborativa, práctica, audiencias.
		Baja dificultad	Posibilidad de talleres sin conocimientos previos, aprendizaje gradual.
		Qué cuenta por alfabetismo	Expansión de alfabetismo, creación de significados multimodal, cambios actitudinales.
		No cambio drástico	Sin necesidad de cambiar drásticamente planes de instrucción.
		Tomar la iniciativa	Iniciativa docente, expectativas curriculares, perspectivas críticas.
		Práctica de ADC	Producción de video, indagación, justicia social, perspectivas críticas.

Fuente: elaboración propia.

## Referencias

- Ávila, J. y Zacher Pandya, J. (Eds.). (2013). *Critical Digital Literacies as Social Praxis: Intersections and Challenges*. Peter Lang.
- Bali, M. (2019). Reimagining Digital Literacies from a Feminist Perspective in a Postcolonial Context. *Media and Communication*, 7(2), 69-81. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1935>
- Banzato, M. y Coin, F. (2019). Self-Efficacy in Multimodal Narrative Educational Activities: Explorative Study in a Multicultural and Multilingual Italian Primary School. *Media and Communication*, 7(2), 148-159. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1922>
- Barber, J. (2016). Digital Storytelling: New Opportunities for Humanities Scholarship and Pedagogy. *Cogent Arts & Humanities*, 3(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/23311983.2016.1181037>
- Bawden, D. (2008). Origins and Concepts of Digital Literacy. En C. Lankshear y M. Knobel (eds.), *Digital Literacies* (pp. 17-32). Peter Lang.
- Berger, P. y Wolling, J. (2019). They Need More Than Technology-Equipped Schools: Teachers' Practice of Fostering Students' Digital Protective Skills. *Media and Communication*, 7(2), 137-147.
- Bhatt, I. y Roock, R. (2014). Capturing the Sociomateriality of Digital Literacy Events. *Research in Learning Technology*, 21, 1-19. <https://doi.org/10.3402/rlt.v21.21281>
- Bhatt, I., Roock, R. y Adams, J. (2015). Diving Deep into Digital Literacy: Emerging Methods for Research. *Language and Education*, 29(6), 477-492. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1041972>
- Buckingham, D. (2008). Defining Digital Literacy: What Do Young People Need to Know About Digital Media? En C. Lankshear y M. Knobel (eds.), *Digital Literacies* (pp. 73-90). Peter Lang.

- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad* (conferencia). Congreso Nacional Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura, Universidad de Concepción, Chile.
- Cassany, D. (2015). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. *Identidades y Culturas Digitales en la Educación Lingüística*, 15, 89-96.
- Castellví, J., Díez-Bedmar, M. y Santisteban, A. (2020). Pre-Service Teachers' Critical Digital Literacy Skills and Attitudes to Address Social Problems. *Social Sciences*, 9(8). <https://doi.org/10.3390/socsci9080134>
- Corbin, J. y Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13, 3-21. <https://doi.org/10.1007/bf00988593>
- Chaka, C. (2019). Re-imagining Literacies and Literacies Pedagogy in the Context of Semio-technologies. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 14(1-2), 54-69. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2019-01-02-05>
- Daniels, K., Bower, K., Burnett, C., Escott, H., Hatton, A., Ehiyazaryan-White, E. y Monkhouse, J. (2019). Early Years Teachers and Digital Literacies: Navigating a Kaleidoscope of Discourses. *Education and Information Technologies*, 25, 2415-2426. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10047-9>
- Darvin, R. (2017). Language, Ideology, and Critical Digital Literacy. En S. Thorne y S. May (eds.), *Language, Education and Technology* (pp. 1-14). Springer International Publishing.
- Dezuanni, M. (2015). The Building Blocks of Digital Media Literacy: Socio-material Participation and the Production of Media Knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 416-439. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.966152>
- Fantin, M. (2010). Perspectives on Media Literacy, Digital Literacy and Information Literacy. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 1(4), 10-15. <https://doi.org/10.4018/jdlldc.2010100102>
- Fenwick, T. (2015). Sociomateriality and Learning: A Critical Approach. En D. Scott y E. Hargreaves (eds.), *The Sage Handbook of Learning* (pp. 83-93). Sage Publications Ltd.
- Frechette, J. (2014). Top Ten Guiding Questions for Critical Digital Literacy. *The Journal of Media Literacy*, 61(1-2), 14-21.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- García, A., Mirra, N., Morrel, E., Martínez, A. y Scorza, D. (2015). The Council of Youth Research: Critical Literacy and Civic Agency in the Digital Age. *Reading & Writing Quarterly*, 31, 151-167. <https://doi.org/10.1080/10573569.2014.962203>

- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. Wiley Computer Pub.
- Godhe, A. (2019). Digital Literacies or Digital Competence: Conceptualizations in Nordic Curricula. *Media and Communication*, 7(2), 25-35. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1888>
- Gourlay, L. y Oliver, M. (2013). Beyond "The Social": Digital Literacies as Sociomaterial Practice. En R. Goodfellow y M. Lea (eds.), *Literacy in the Digital University* (pp. 79-94). Routledge.
- Hagerman, M. (2019). Digital Literacies Learning in Contexts of Development: A Critical Review of Six IDRC-Funded Interventions 2016-2018. *Media and Communication*, 7(2), 115-127. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1959>
- Hinrichsen, J. y Coombs, A. (2014). The Five Resources of Critical Digital Literacy: A Framework for Curriculum Integration. *Research in Learning Technology*, 21, 1-16. <https://doi.org/10.3402/rlt.v21.21334>
- Hutchinson, L. y Novotny, M. (2017). Teaching a Critical Digital Literacy of Wearables: A Feminist Surveillance as Care Pedagogy. *Computers and Composition*, 50, 105-120. <https://doi.org/10.1016/j.comp-com.2018.07.006>
- Huvila, I. (2012). *Information Services and Digital Literacy: In Search of the Boundaries of Knowing*. Chandos Publishing.
- Jensen, M. (2019). Digital Literacy in a Sociomaterial Perspective. En E. Kidmore (ed.), *European Conference on e-Learning* (pp. 659-661). ECEL.
- Koltay, T. (2011). The Media and the Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221. <https://doi.org/10.1177/0163443710393382>
- Lanham, R. (1995). Digital Literacy. *Scientific American*, 273(3), 198-200.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008a). Digital Literacies. En C. Lankshear y M. Knobel (eds.), *Digital Literacies* (pp. 1-16). Peter Lang.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (Eds.). (2008b). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. Peter Lang.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2015). Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1, 8-20.
- Leaning, M. (2019). An Approach to Digital Literacy through the Integration of Media and Information Literacy. *Media and Communication*, 7(2), 4-13. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1931>
- Lee, K., Park, S., Gee Jang, B. y Cho, B.-Y. (2019). Multidimensional Approaches to Examining Digital Literacies in the Contemporary Global Society. *Media and Communication*, 7(2), 36-46. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1987>
- Lohnes Watulak, S. y Kinzer, C. (2013). Beyond Technology Skills: Toward

a Framework for Critical Digital Literacies in Pre-Service Technology Education. En J. Ávila y J. Zacher Pandya (eds.), *Critical Digital Literacies as Social Praxis* (pp. 127-153). Peter Lang.

- Lund, A., Furberg, A. y Björk, G. (2019). Expanding and Embedding Digital Literacies: Transformative Agency in Education. *Media and Communication*, 7(2), 47-58. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1880>
- Martin, A. (2008). Digital Literacy and the "Digital Society." En C. Lankshear y M. Knobel (eds.), *Digital Literacies* (pp. 151-176). Peter Lang.
- Martin, A. (2015). DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267. <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>
- Martinez, C. (2019). Promoting Critical Digital Literacy in the Leisure-time Center: Views and Practices among Swedish Leisure-time Teachers. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 14(3-4), 134-146. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2019-03-04-04>
- McDougall, J., Readman, M. y Wilkinson, P. (2018). The Uses of (Digital) Literacy. *Learning, Media and Technology*, 43(3), 263-279. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1462206>
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. McGraw-Hill.
- Merchant, G. (2007). Writing the Future in the Digital Age. *Literacy*, 41(3), 118-128. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2007.00469.x>
- Nichols, P. y Stornaiuolo, A. (2019). Assembling "Digital Literacies": Contingent Pasts, Possible Futures. *Media and Communication*, 7(2), 14-24. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1946>
- Njenga, J. (2018). Digital Literacy: The Quest of an Inclusive Definition. *Reading & Writing*, 9(1), 1-7. <https://doi.org/10.4102/rw.v9i1.183>
- Oliveira-Nascimento, A. y Knobel, M. (2017). What's to be Learned? A Review of Sociocultural Digital Literacies Research within Pre-service Teacher Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 12(3), 67-88. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2017-03-03>
- Pangrazio, L. (2016). Reconceptualizing Critical Digital Literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 163-174. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942836>
- Pascarella, J. (2008). Confronting the Challenges of Critical Digital Literacy: An Essay Review Critical Constructivism: A Primer. *Educational Studies*, 43(3), 246-255.
- Polizzi, G. (2019). Information Literacy in the Digital Age: Why Critical Digital Literacy Matters for Democracy. En S. Goldstein (ed.), *Informed Societies* (pp. 1-23). Facet Publishing.
- Pötsch, H. (2016). Materialist Perspectives on Digital Technologies: In-

- forming Debates on Digital Literacy and Competence. *Nordicom Review*, 37(1), 119-132. <https://doi.org/10.1515/nor-2016-0006>
- Pötzsch, H. (2019). Critical Digital Literacy: Technology in Education Beyond Issues of User Competence and Labour-Market Qualifications. *TripleC*, 17(2), 221-240.
- Radovanović, D., Hogan, B. y Lalić, D. (2015). Overcoming Digital Divides in Higher Education: Digital Literacy Beyond Facebook. *New Media & Society*, 17(10), 1733-1749.
- Rantala, L. y Suoranta, J. (2008). Digital Literacy Policies in the EU: Inclusive Partnership as the Final Stage of Governmentality? En C. Lankshear y M. Knobel (eds.), *Digital Literacies* (pp. 91-118). Peter Lang.
- Scarcelli, C. y Riva, C. (2016). Digital Literacy Circulation: Adolescents and Flows of Knowledge about New Media. *Tecnoscienza*, 7(2), 81-101.
- Søby, M. (2008). Digital Competence: From Education Policy to Pedagogy: The Norwegian Context. En C. Lankshear y M. Knobel (eds.), *Digital Literacies* (pp. 119-150). Peter Lang.
- Spante, M., Sofkova-Hashemi, S., Lundin, M. y Algers, A. (2018). Digital Competence and Digital Literacy in Higher Education Research: Systematic Review of Concept Use. *Cogent Education*, 5, 1-21. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2018.1519143>
- Talib, S. (2018). Social Media Pedagogy: Applying an Interdisciplinary Approach to Teach Multimodal Critical Digital Literacy. *E-Learning and Digital Media*, 15(2), 55-66.
- Thibaut, P. y Calderón, M. (2020). Aprendizaje y literacidad fuera de la escuela en la era digital: aproximaciones desde la ruralidad. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-20.
- Traxler, J. (2018). Digital Literacy: A Palestinian Refugee Perspective. *Research in Learning Technology*, 26, 1-21. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.1983>
- Watt, D. (2019). Video Production in Elementary Teacher Education as a Critical Digital Literacy Practice. *Media and Communication*, 7(2), 82-99. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1967>
- Yuan, C., Wang, L. y Eagle, J. (2019). Empowering English Language Learners through Digital Literacies: Research, Complexities, and Implications. *Media and Communication*, 7(2), 128-136.