

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.upn.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

Bogotá, 2024

Rector

Helbert Augusto Choachí González

Vicerrector Académico

Víctor Espinosa Galán

Vicerrectora de Gestión Universitaria

Paola Acosta Sierra

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

Ingrid González

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

Alejandra Nocetti de la Barra
Universidad Católica de la Santísima Concepción
anocetti@ucsc.cl

Alfredo Zapata Gonzalez
Universidad Autónoma de Yucatán
zgonza@correo.uady.mx

Almudena García Manso
Universidad Rey Juan Carlos
almudena.manso@urjc.es

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

Azucena Ochoa Cervantes
Universidad Autónoma de Querétaro
azus@uaq.mx

Beatriz Eugenia Ramirez Santacoloma
Universidad de la Salle
santacolomatiz9@hotmail.com

Calixto Gutiérrez Braojos
Universidad de Granada
calixtob@ugr.es

Carmen Dussant Lubert
Universidad de Caldas
carmen.dussan@ucaldas.edu.co

Catalina Trujillo Vanegas
Universidad Surcolombiana
agafano@yahoo.com

Claudia Ivonne Hernández Ramirez
Universidad Pedagógica Nacional, México
cihernandez@upn.mx

Claudia Lorena Vargas Diaz
Universidad de Santiago de Chile
claudia.vargas.d@usach.cl

Claudia Syntia Peña Estrada
Universidad Autónoma de Querétaro
claudia.cintya.pena@uaq.mx

Concepción Carrasco Carpio
Universidad de Alcalá
concha.carrasco@uah.es

Eduardo Raul Diaz Gomez
CETYS universidad
eduardo.diaz@cetys.mx

Felipe Hernández
Universidad Autónoma de Tlaxcala
luisfel96@hotmail.com

Fernando Vera
Red Internacional de Investigadores en Educación (REDIIE)
fernandovera@redie.cl

Francisco Javier García Prieto
Universidad de Huelva
fjavier.garcia@dedu.uhu.es

Gabriel Valdés León
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
gabrielesebastian.valdes@ulpgc.es

Gerson Ferrá Torres
Benemérita Escuela Normal Veracruzana
Enrique C. Rébsamen, Xalapa
gersonft@gmail.com

Gina Constanza Mendez Cucaita
Fundación Centro Internacional de Educación
y Desarrollo Humano - CINDE
gmendez@cinde.org.co

GINNA Viviana Morales Acosta
Universidad de Antofagasta
agafano@yahoo.com

Graciela Queirolo
Universidad Nacional de la Plata
graciela.queirolo@gmail.com

Jonathan Narvaez
Universidad de Nariño
jonnathanharnarvaez@gmail.com

Jorge García Villanueva
Universidad Pedagógica Nacional, México
jvillanueva@upn.mx

Julio Barroso Osuna
Universidad de Sevilla
jbarroso@us.es

Lilyan Vega
Universidad de Alicante
lilyan.vega@ua.es

María Carmen Gómez Gómez
Universidad de Santiago de Compostela
mariadelcarmen.gomez.gomez@usc.es

Matilde Peinado
Universidad de Jaén
mpeinado@ujaen.es

Nadia Vega Villanueva
Universidad Autónoma de Cuidad Juárez
nvega@live.com.mx

Néstor Universidad de Huelva Darío Duque Méndez
Universidad Nacional de Colombia
ndduqueme@unal.edu.co

Omar Lopez Vargas
Universidad Pedagógica Nacional
olopezv@pedagogica.edu.co

Paula Caldo
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -
CONICET
paulacaldo@gmail.com

Pedro Jurado de los Santos
Universidad Autónoma de Barcelona
pedro.jurado@uab.es

Raycoh González Montesinos
Universidad Rey Juan Carlos
raycoh.gonzalez@urjc.es

Rigoberto Leon Sánchez
Universidad Nacional Autónoma de México
rigobert@unam.mx

Rosario Mérida Serrano
Universidad de Córdoba
edlmeser@uco.es

Sandra Durán Chiappe
Universidad Pedagógica Nacional
smduran@pedagogica.edu.co

Sonia Torres Rincón
Universidad Pedagógica Nacional
smtorres@pedagogica.edu.co

Tatiana Rojas Ospina
Pontificia Universidad Javeriana de Cali
ctrojas@javerianacall.edu.co

Contenido

Revista Colombiana de Educación

Tercer trimestre de 2024, 92

Artículos generales

7-27

La conducta disruptiva en el discurso docente, tipos, causas y consecuencias

Irene Orellana-Román
Francisca Ruiz-Garzón

28-48

Programas de estímulo como variable predictora de los cambios en la profesión académica en Escuelas Normales de México

Carlos Javier del Cid García
Ety Haydeé Estévez Nénninger
José Ángel Vera-Noriega

49-71

Enfoques de aprendizaje y uso de recursos educativos físicos y digitales en educación superior

Carlos González
Dany López
Lina Calle-Arango
Helena Montenegro

72-94

Educación en género en Primera Infancia: representaciones y abordaje pedagógico de educadoras chilenas

Mery Rodríguez-Parra
Paula Guerra-Zamora
Johana Contreras-Contreras
Pilar Uribe-Sepúlveda

95-119

Competencias argumentativas para la elaboración de ensayos académicos en educación superior

Gabriel Herrada-Valverde
Rosario Isabel Herrada-Valverde

120-143

La formación de docentes de Educación Primaria en nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género

Begoña Sánchez-Torrejón
José Ramón Márquez-Díaz

144-163

Patrones de aprendizaje, estímulos sensoriales y recuerdo de palabras en inglés en Educación Primaria

Tatiana Pacheco-Benites
J. Reinaldo Martínez-Fernández

164-187

Mujeres que estudian en Escuelas Normales, profesionales, comerciales y liceos (Buenos Aires, 1880-1940)

Laura Graciela-Rodríguez

188-208

Habilidades tecnológicas para el aprendizaje. Experiencias del estudiantado chileno

Laura Jiménez- Pérez
Marcelo Careaga-Butter
Regner Muñoz-Barahona

209-232

Motivación y autorregulación en el desempeño en matemáticas en estudiantes de Educación Secundaria

Daniel Trías Seferian
Helena Sastre Abreu
Olga Elena Cuadros-Jiménez

233-257

Percepciones de las familias campesinas sobre retos, necesidades y expectativas en la educación

Iván Darío Moreno-Acero
Camila Cooper Vanegas
Ruth Dary Giraldo-Holguín
Alejandra Valero-Bejarano

258-278

Exploring One Colombian Adolescent's Diverse Literacies in his Rural Community

Tatiana Becerra-Posada
Emily Mannard

279-300

Cuidado en Primera Infancia: equidad de género e interculturalidad

Adriana Arroyo-Ortega

301-326

Resultados del alumnado extranjero en SIMCE: de lo global a lo invisible

María Consuelo Rebolledo-Rebolledo
Angelina Sánchez-Martí
Jordi Pàmies Rovira

327-346

Competencias digitales de docentes de Educación Especial en México durante la pandemia

Luis Alan Acuña-Gamboa
Leticia Pons Bonals

347-369

Percepciones de la comunidad escolar en torno a los valores: retos para la inclusión en Chile

Ivonne González-San Martín
Carlos Pérez-Wilson
Alicia Magaly Díaz-González

370-396

Liderazgo en el aula y la eficacia docente como variable moderadora en el rendimiento académico

Martha Lucía Pachón-Palacios
Geli Mercedes Pautt-Torres

397-419

Cognición social y religión en docentes en formación de Colombia

Esther Rivas-Rivero
Enrique Bonilla-Algovia



La conducta disruptiva en el discurso docente, tipos, causas y consecuencias

Disruptive Behavior in Teachers' Discourse:
Types, Causes and Consequences

Comportamento disruptivo no discurso docente:
tipos, causas e consequências

Irene Orellana-Román* 
Francisca Ruiz-Garzón** 

Para citar este artículo: Orellana-Román, I. y Ruiz-Garzón, F. (2024). La conducta disruptiva en el discurso docente, tipos, causas y consecuencias. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 7-27. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-16489>



Recibido: 22/04/2022
Evaluado: 01/06/2023

pp. 7-27

N.º 92

7

* Universidad de Granada, Melilla, España. Irene.orellana@edumelilla.es
** Universidad de Granada, Melilla, España. Fruiz@ugr.es

Resumen

Una de las consecuencias del comportamiento disruptivo en las aulas es la limitación para el desempeño docente y uno de los mayores problemas de la convivencia escolar, por lo que su manejo permite mejorar la calidad de la enseñanza y la función del profesorado. Este artículo de investigación pretende responder a las preguntas ¿Sabes los docentes qué es la conducta disruptiva? ¿Qué conocimientos tienen acerca de la misma? De esta manera, podremos conocer si los docentes precisan o no formación. Este estudio forma parte de una investigación más amplia cuya finalidad es el diseño de un plan de intervención formativo para los docentes. En esta parte del estudio nos planteamos el objetivo de describir los conocimientos que tiene el profesorado de Secundaria sobre la conducta disruptiva. Esta investigación se ha abordado desde el paradigma cualitativo, diseñando un estudio descriptivo a partir de la entrevista semiestructurada como instrumento para la recogida de datos. Parte de los resultados obtenidos mostraron dos variables más seleccionadas por los docentes como causantes de conductas disruptivas son las características familiares y personales, así como que las consecuencias afectan en mayor medida a la labor del profesorado, considerándose este colectivo como el más perjudicado por las conductas disruptivas en el aula frente al perjuicio que ocasiona en el alumnado.

Palabras clave

conducta del alumno
enseñanza secundaria;
comportamiento del
estudiante; formación de
profesores

Keywords

high school education student
conduct; student behavior;
teacher training

Abstract

Disruptive behavior in the classroom has several negative consequences, including limiting teacher performance and representing one of the main problems for school coexistence. Properly managing this behavior is essential to improve the quality of teaching and optimize the role of teachers. This research article aims to answer the questions: Do teachers know what disruptive behavior is? What knowledge do they have about it? In this way, we will be able to determine whether teachers need training. This study is part of broader research aimed at designing a training intervention plan for teachers. In this segment of the study, we set ourselves the objective of describing the knowledge that secondary school teachers have about disruptive behavior. This research has been approached from the qualitative paradigm, designing a descriptive study based on semi-structured interviews as an instrument for data collection. Part of the results obtained showed that the two variables most frequently selected by teachers as causes of disruptive behavior are the family and personal characteristics, and that the consequences affect the work of teachers to a greater extent, with this group being considered as the most harmed by disruptive behavior in the classroom compared to the harm it causes to students.

Resumo

O comportamento disruptivo em sala de aula tem várias consequências negativas, incluindo a limitação do desempenho do professor e a representação de um dos principais problemas para a convivência escolar. O gerenciamento adequado desse comportamento é essencial para melhorar a qualidade do ensino e otimizar a função dos professores. Este artigo de pesquisa tem como objetivo responder às perguntas: Os professores sabem o que é comportamento disruptivo e qual é o conhecimento que eles têm sobre isso? A partir dessas respostas, podemos determinar a necessidade de treinamento dos professores. Este estudo faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo que visa à elaboração de um plano de intervenção de treinamento para professores. Nesta parte do estudo, estabelecemos o objetivo de descrever o conhecimento que os professores do ensino médio têm sobre comportamento disruptivo. A pesquisa foi conduzida sob um paradigma qualitativo, utilizando um estudo descritivo com entrevistas semiestructuradas como instrumento de coleta de dados. Parte dos resultados obtidos mostrou que as duas variáveis mais frequentemente selecionadas são características familiares e pessoais as consequências que afetam principalmente o trabalho dos professores, sendo este grupo considerado o mais afetado pelo comportamento disruptivo em sala de aula, em comparação com os danos que ele causa aos alunos.

Palavras-chave

conduta do aluno no ensino
médio; comportamento
do aluno; treinamento de
professores

Introducción

La conducta disruptiva supone una limitación para el desempeño laboral docente (Orellana, 2018), ya que implica parar la clase y mitigar esa conducta, y un problema de convivencia que se ha agravado con los años (Domínguez *et al.*, 2013; Tirado y Conde, 2015). La conducta disruptiva es considerada una acción que impide el desarrollo fluido de una clase y se caracteriza por ir en contra de las normas de comportamiento del centro y del aula (Gómez y Cuña, 2017; Jurado y Justiniano, 2015; Uruñuela, 2012). Aunque no todos las perciben de la misma manera, los profesores coinciden en que las conductas disruptivas están impulsadas por la intención negativa de perturbar el desarrollo del aula (Zaitegi, 2010; Uruñuela, 2012) y de no cumplir las normas establecidas (Gordillo, 2013). Conocer qué es la conducta disruptiva y sus posibles causas favorece su gestión y manejo, y por tanto, mejora la competencia docente en este aspecto.

Tipos de conducta disruptiva

Se pueden encontrar múltiples clasificaciones en la literatura científica sobre las conductas disruptivas, que han evolucionado desde formas que tenían en cuenta sus características, a quiénes iban dirigidas y el nivel de gravedad de sus consecuencias. Así, una de las primeras clasificaciones fue la propuesta por Gotzens (1986, citado por Gotzens *et al.*, 2010), con un total de cinco categorías: motrices, ruidosas, verbales, agresivas y de orientación en la clase, según la característica de la conducta; posteriormente, estas fueron organizadas en *conductas de tipo social y disruptivas instruccionales* (Gotzens, 2010).

Años más tarde, Iglesias (2000, citado por Gallego, 2012, p. 29) las organizó en agresiones graves, indisciplina, falta de civismo, e indiferencia hacia el profesor y el currículo; al igual que Peralta *et al.*, (2003), quienes las clasificaron en conductas de bajo rendimiento académico, disruptivas, y agresivas y antisociales; así las diferenciaron según las consecuencias. De la misma forma, Ruttledge y Petrides (2012) las clasifican en agresivas, físicamente disruptivas, socialmente disruptivas, desafiantes ante la autoridad y autodisruptivas, volviendo a las características principales de la conducta.

Posteriormente, se clasificaron según las consecuencias, y se organizaron las conductas disruptivas en dimensiones: la de centro de aprendizaje y la de centro de convivencia (Uruñuela, 2012); indisciplina convencional e indisciplina instruccional (Badía *et al.*, 2012); y las que interrumpen el estudio; las de falta de responsabilidad del estudiante, y aquellas perturbadoras de las relaciones sociales en clase (Gordillo, 2013).

Serrano (2014), por su parte, aporta una clasificación según hacia qué o quién van dirigidas; es decir, indica que existen conductas relacionadas con las normas, con la tarea y con respeto al profesor. De esta forma, Jurado

y Justiniano (2015) las organizan en reacciones individuales, interacción con el profesorado, reacción con compañeros, interacción con compañeros y dinámica de la clase. Igualmente, Gavotto (2015) indica conductas antisociales, destrucción de infraestructura y materiales, insubordinación a la autoridad, engaño y falsificación de información, *bullying*, robo, agresión física, armas, y distribución de drogas.

Un estudio sobre la opinión de los docentes (Camargo, 2016) clasifica las conductas de graves, relacionadas con la falta de puntualidad en clase y el incumplimiento con las normas establecidas; y de leves, las que perturban el normal desarrollo de las actividades de la clase e impiden el estudio de los colegas, que coinciden con el nivel de gravedad de las consecuencias.

Causas de la conducta disruptiva

La conducta disruptiva es un problema multicausal, con factores interrelacionados (Gallego, 2012; Hafen *et al.*, 2015; Martínez, 2016; Sun, 2014; Pérez *et al.*, 2011), como familia desestructurada, entorno no favorecedor, desmotivación por la tarea escolar, etc. Se han investigado los aspectos sociológicos, históricos, pedagógicos y psicológicos de la conducta disruptiva y se distinguen varios grandes factores causantes: familiares, contextuales, personales, biológicos, psicológicos, sociales, históricos y culturales (Silva *et al.*, 2017; Sun, 2014; Uruñuela, 2012), y existe una relación entre estas y algunas variables como género, edad, grado de escolaridad, personalidad del alumnado, su motivación, y las prácticas pedagógicas del profesorado (Silva *et al.*, 2017).

Buscar una teoría explicativa del desarrollo de la conducta disruptiva resulta complicado debido a los factores que interfieren y el carácter interactivo de los procesos que acontecen (Jurado y Justiniano, 2015); se debe, más bien, a una situación ambiental, biológica y emocional determinada, una señal de un problema mayor, ya sea familiar, emocional o curricular (Jurado *et al.*, 2020; Nash *et al.*, 2015).

Así, para Silva *et al.* (2017), las causas de la conducta disruptiva están relacionadas con múltiples dificultades: familiares, individuales, sociales, con la asociación escuela/familia, cuestiones didácticas y pedagógicas, y la ausencia de religiosidad. Los problemas familiares, que influyen y podrían causar la conducta disruptiva, se asocian con el nivel cultural familiar y la relación con el centro educativo; falta de orientación de la familia; malas actitudes y comportamientos aprendidos en casa; falta de soporte familiar; ausencia de reglas claras y estables; escasa comunicación; ceder a las exigencias de los niños; baja estimulación de las habilidades emocionales e inadecuación de las normas de conducta; no establecer normas y órdenes claros, conflicto de roles entre padres e hijos; intromisión de los

abuelos; y en definitiva, una dinámica familiar desestructurada (Gil-Iñiguez, 2014; Jurado *et al.*, 2020; Jurado y Tejada, 2019; Navarrete y Ossa, 2013; Silva *et al.*, 2017).

En cuanto a las características individuales y personales del alumnado que desarrollan la conducta disruptiva, se identifican varios aspectos: déficit de habilidades y competencias emocionales; falta de hábitos para saber estar; falta de hábitos y estrategias de estudio y trabajo; poca motivación hacia el aprendizaje; no tener interés ni expectativas sobre el proceso de aprendizaje; autoconcepto negativo; baja autoestima; los niveles de ansiedad y la capacidad de evaluación de las situaciones; llamar la atención del profesor y compañeros; aburrimiento; necesidad de diversión (Carvalho y Novo, 2014; Granero-Gallegos *et al.*, 2020; Jurado y Justiniano, 2015; Jurado y Tejada, 2019; Núñez y Crismán, 2016; Rabadán y Giménez-Gualdo, 2012; Pérez *et al.*, 2011; Rodríguez y Petrañas, 2016). Algunos autores hablan de *self-handicapping* (Núñez y Crismán, 2016), es decir, la conducta producida para evitar la responsabilidad, ya que existe una disonancia cognitiva que no permite hacer frente a las actividades cotidianas del aula.

Los factores escolares que pueden acrecentar o dar lugar a los problemas de conducta, según Uruñuela (2012), son la organización del alumnado en grupos rígidos e inflexibles, la metodología tradicional con clases expositivas y la escasez de relación e interacción entre el profesorado y el alumnado. Para Silva y Torrego, (2013) es el desfase curricular una causa de conducta disruptiva reconocida por los docentes. Teniendo en cuenta la figura del docente, algunos estudios apuntan como predictores de conducta disruptiva la autoeficacia docente (Montejo, 2014), en línea con Martínez (2016), quien indica la sensación de realización personal, el cansancio emocional y el malestar con el centro; así como los problemas del equipo directivo. Además, en algunos estudios se indica que el nivel de autoridad moral y actitudinal de los docentes influyen en estos comportamientos (Jurado y Tejada, 2019). Atendiendo a las estrategias didácticas, no aplicar la normativa sobre convivencia es también una causa clara (Pérez *et al.*, 2018), y el estilo docente parece influir (Jurado y Tejada, 2019; Silva *et al.*, 2017), ya que predominan metodologías expositivas y poco participativas, alejadas de los intereses del alumnado, que no favorecen su iniciativa y actividad. Otro aspecto es la ratio (Pérez *et al.*, 2018), es decir, cuantos más alumnos haya en el aula, hay mayor probabilidad de que estas conductas manifiesten.

Consecuencias de la conducta disruptiva

La conducta disruptiva afecta a todos los agentes educativos y a todas las esferas y aspectos del ámbito escolar (Jurado y Justiniano, 2016; Martínez, 2016), sobre todo al alumno y al contexto de aprendizaje (Jurado y Olmos, 2012; Conde y Ávila, 2014).

Las conductas disruptivas influyen en el aprendizaje y en el crecimiento personal del alumnado, así como en la motivación del estudiante (Gómez y Cuña, 2017; Gotzens *et al.*, 2010; Granero-Gallegos *et al.*, 2020; Jurado y Olmos, 2012; Jurado y Justiniano, 2015; Lopes *et al.*, 2017; Martínez, 2016; Montejo, 2014; Núñez y Crismán, 2016; Sun, 2014). Entre las consecuencias se encuentran la pérdida de tiempo académico; la incomunicación en las aulas que minimiza la eficacia y la calidad educativa; la resistencia de emplear enfoques activos de enseñanza y aprendizaje; el absentismo escolar; el bajo rendimiento académico (Gordillo *et al.*, 2014; Lopes *et al.*, 2017; Martínez, 2016), y se ve afectada la relación entre profesorado y alumnado (Gómez y Cuña, 2017).

La conducta disruptiva tiene graves consecuencias en el desarrollo psicosocial de los adolescentes (Granero-Gallegos *et al.*, 2020), y dado que se encuentran en proceso de formación, la conducta disruptiva puede tener consecuencias sociales (Hernando y Sanz, 2017), en línea con lo aportado por Hartley *et al.* (2015), Taylor y Smith (2019) y Torregrosa *et al.* (2012), con respecto a conductas de inadaptación social y rechazo y futuras conductas violentas, sin obviar el fracaso escolar (Baños *et al.*, 2017).

La conducta disruptiva supone, además, una fuente de estrés profesional, y hasta un factor de abandono profesional (Gordillo *et al.*, 2014; Martínez, 2016; Montejo, 2014). El mantenimiento del orden en la clase, debido a comportamientos individuales o colectivos, ocupa el 16 % del tiempo de clase en España, tres puntos por encima de la media europea (Talis, citado por Miranda y Trigo, 2019).

Este dato es apoyado también por el estudio de McCaskey (2015), para quien la pérdida de tiempo que le supone al docente intentar disuadir la conducta disruptiva, le acarrea una percepción negativa de su autoeficacia docente (Gallego, 2012), lo que le lleva a aumentar el síndrome del *burnout*, y a tener sentimientos de impotencia, desesperación e, incluso, angustia (Montejo, 2014; Núñez y Crismán, 2016; Tsouloupas *et al.*, 2010). Asimismo, la relación con el alumnado que desarrolla las conductas disruptivas suele ser negativa (Allison, 2016).

Metodología

El propósito de esta investigación es describir los conocimientos del profesorado sobre la conducta disruptiva, por lo que se optó por un estudio desde el paradigma cualitativo, en el que la entrevista semiestructurada fue el instrumento de recolección de información.

El estudio se realizó en una ciudad española de 85 000 habitantes, donde la población de docentes de Secundaria asciende a 578. La localidad se caracteriza por una convivencia multicultural, con un total

de 4313 alumnos matriculados en Educación Secundaria en el curso 2021/2022 (Educabase, 2022), pero con la tasa de abandono escolar más alta de España y con un alto porcentaje de paro juvenil, según los últimos estudios del Instituto Nacional de Estadística (INE). El muestreo utilizado fue no probabilístico e intencional, y estuvo constituido por docentes activos de Secundaria, que otorgaron su consentimiento informado antes de participar en el estudio. Los criterios de selección de los sujetos de la muestra radican en seleccionar a docentes de todas las especialidades, de distintos años de experiencia, así como de diferentes centros educativos de la ciudad, buscando también la equidad entre profesorado interino y funcionario de carrera.

La muestra estuvo compuesta por 26 docentes, cifra que permitió la saturación de los datos. Los participantes tienen una edad media de 37,46 años ($DE = 7,61$). De ellos, el 38,5 % son hombres y el 61,5 % mujeres. Tienen una media de 8,31 años de experiencia docente ($DT = 6,92$), de los que el 57,7 % son profesores interinos, y cambian de centro cada curso académico, y el 42,3 % son funcionarios fijos. Las especialidades docentes que componen la muestra son las que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1.

Especialidades docentes de la muestra

Especialidades docentes	Porcentaje (%)
Lengua y Literatura	19,2
Geografía e Historia	19,2
Educación Física	11,5
Matemáticas	11,5
Biología	8
Dibujo	4,8
Inglés	4,8
Francés	4,8
Física	4,8
Química	4,8
Filosofía	4,8
Tecnología	4,8

Todos los participantes dieron su consentimiento informado antes de participar en el estudio, el cual se efectuó de acuerdo con la Declaración de Helsinki y con la aprobación del Comité de Ética de Responsabilidad Social de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Granada.

La entrevista semiestructurada se creó *ad hoc* para una investigación mayor de tesis doctoral, que engloba más objetivos que los expuestos en este estudio. El proceso de investigación cualitativa se ejecutó en dos partes (Robles, 2011): la primera nos llevó a recopilar los datos a través de un programa de grabación de voz, partiendo de una entrevista semiestructurada; y la segunda, de análisis, cuando se estudiaron los datos recopilados y las categorías y códigos encontrados, tanto deductivos como inductivos, fruto del consenso y triangulación entre investigadores externos y a la saturación de los datos. La entrevista se diseñó a partir de unas categorías imprescindibles para dar respuesta a los objetivos de la investigación. Este estudio se centra en las categorías 2, 3 y 4.

Se han utilizado tres criterios para evaluar la calidad de este trabajo cualitativo (Erlandson *et al.*, 1993; Stenius *et al.*, 2017): credibilidad, transferibilidad y fiabilidad. El primero se cumple a través de la confirmación de los hallazgos con los distintos sujetos que componen la muestra que permiten la saturación y triangulación de los datos con otros estudios (Iafrancesco, 2003). La transferibilidad de los datos se confirma por la similitud de los resultados obtenidos con otros estudios en contextos similares (Araneda, 2006; Forni y Grande, 2020). Por su parte, el criterio de fiabilidad fue auditado por evaluadores externos, tres profesores del Departamento de Método de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, que evaluaron el índice de validez de constructo de la entrevista (Ruiz, 2012).

Se inició con la investigación en el curso 2020/2021, mediante el envío de correos electrónicos a la dirección de los siete centros educativos de Secundaria que tiene la ciudad, para buscar participantes voluntarios. Una vez conseguidos estos, tras ponerse en contacto con las investigadoras, se citaron las entrevistas en los centros de pertenencia, preferiblemente en espacios íntimos en los que ellos pudieran expresarse cómoda y discretamente. La duración de cada entrevista fue de entre 25 y 40 minutos; en ellas, la entrevistadora, doctoranda, formada en investigación cualitativa, les describía los objetivos del estudio. Al ser profesora, conoce el escenario y posee habilidades sociales y empatía para facilitar el aporte de información (Ruiz, 2012).

Las entrevistas fueron transcritas manualmente, a partir de la grabación, y se codificaron con el *software Atlas.ti* (versión 7.5.7). El análisis de contenido fue realizado por tres expertos de investigación (Armborst, 2017), profesores del departamento de Método de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada. El sistema de categorías deductivas e inductivas finales fueron resultado de la triangulación y consenso de los investigadores; de esta manera, se obtuvieron criterios de confirmabilidad y credibilidad (Rodríguez y García, 1996). Los códigos inductivos que surgieron fueron agrupados en cuatro categorías. Este

artículo se centra en los resultados obtenidos para las categorías 2, 3 y 4: tipos de conductas disruptivas; causas que percibe el profesorado como desencadenantes de las conductas disruptivas, y consecuencias de la conducta disruptiva.

Resultados

De todos los sujetos de la muestra, el 88,50 %¹ consideraba no haberse formado de manera específica para manejar la conducta disruptiva. El sistema de categorías final muestra cómo los docentes clasifican las causas de las conductas disruptivas, así como sus consecuencias, y se obtiene una clasificación de estas conductas según a quién o a qué van dirigidas.

Categoría “Tipos de conducta disruptiva”

Los informantes indican los tipos de conducta disruptiva que se muestran en la tabla 3, donde se diferencia entre comportamiento físico, verbal o actitudinal, y si es dirigido hacia otros alumnos, hacia el profesorado, hacia el material o en contra de las normas.

Los códigos más utilizados en el discurso docente son las que “Falta a las normas básicas”, muchas veces más que el siguiente código: “Violencia física y verbal contra otros alumnos”.

Tabla 2

Códigos y frecuencia de la categoría 2, “Tipos de conducta disruptiva”

Códigos	Expresiones
Violencia física y verbal contra otros alumnos	“se pelea”; “se encara”; “discute con un compañero”; “falta el respeto a los compañeros”; “insulta al compañero”; “se ningunean”; “empuja”; “agrede al compañero”.
Violencia hacia materiales y objetos	“tira papelitos”; “roban materiales”; “rompió dos espejos”; “lanzan objetos”.
Violencia física y verbal contra el profesorado	“contestan a los profesores”; “encararse”; “se te pongan a gritar”; “engañan a los profesores”; “dan malas contestaciones”; “faltan el respeto al profesorado”.
Falta a las normas básicas	“no respeta los turnos de palabra”; “hace algún ruidito”; “dice alguna tontería”; “se levanta sin permiso”; “busca la conversación continua”; “no se callan”; “hacen tonterías”; “interrumpen con tonterías”; “hablan cuando quieren”; “no prestan atención”; “no traen los deberes”.

1 Derivado de los datos de identificación de la entrevista.

Las conductas de cada tipo se detallan en la tabla 3.

Tabla 3

Clasificación de las conductas disruptivas en Secundaria

Tipo de conducta	Verbal	Física	Actitudinal
Falta a las normas básicas	Hablar sin permiso.	Levantarse sin permiso.	Pasividad.
	No respetar turnos de palabra.	Sentarse mal.	No trabajar.
	Hacer comentarios inapropiados.	Copiarse en pruebas.	Negarse a hacer algo.
	Reirse.	Comer.	Apatía.
		Usar el móvil en clase.	
		Drogarse en clase.	
		Escupir.	
		Escaparse del centro.	
Violencia física y verbal contra otros alumnos	Hablar sin permiso.	Intentar agredir.	Chulería.
	Gastar bromas.	Peleas.	
	Reirse-Mofarse.	Agredir.	
	Utilizar motes.		
	Insultar.		
Violencia física y verbal contra el profesorado	Hablar sin respeto.	Intentar agredir.	Chulería.
	Dar mala contestación.	Agredir.	
	Rebatir-encararse.		
	Engañar-mofarse.		
	Insultar-amenazar.		
Violencia hacia materiales y objetos	Amenazar con estropear.	Tirar objetos.	
		Subirse a las mesas.	
		Robar materiales.	
		Romper objetos.	

Categoría “Causas de las conductas disruptivas”

Entre las causas identificadas por los docentes como desencadenantes de la conducta disruptiva se encontraron: características de la sociedad; causas escolares, familiares, de personalidad, residenciales, y la unión de factores. Los códigos más nombrados son las “familiares” primero, y las de “personalidad”, después, especificados en la tabla 4.

Tabla 4

Códigos de la categoría 2 "Causas que percibe el profesorado como desencadenantes de la conducta disruptiva"

Códigos	Expresiones
Causas por las características de la sociedad	"la sociedad ha cambiado; "la falta de respeto que hay hacia los profesionales de la educación por parte de la sociedad, de los políticos, de las familias"; "muchos de ellos sus padres no hablan ni español".
Causas escolares	"vienen sin saber que esas son las normas básicas"; "perdieron el hilo de la educación"; "no tenemos los medios para poder tratarlos; "los grupos están más sesgados"; "algunos están estigmatizados incluso hasta antes de entrar, desde primaria"; "los profesores que entramos de interinos, que tenemos los peores cursos".
Causas familiares	"lo que tengan en casa se refleja finalmente en la conducta del alumno en el aula"; "problemas en casa, con desatención; "falta de disciplina familiar"; "la falta de autoridad"; "no están cuidados desde chiquitines"; "mimados en exceso"; "la educación de los padres".
Causas de personalidad	"se trata de la intención de mantener y afianzar su estatus, rol o liderazgo dentro de su grupo de iguales"; "el papel que hace en la clase para ser"; "hay ya una desmotivación; "el sherja interfiere muchísimo en su vocabulario"; "falta de expectativas de futuro; "influye el profesor con el que estén; "no se sientan queridos a lo mejor en su entorno"; "piden ayuda a gritos estos niños".
Causas residenciales	"entornos lógicamente muy desfavorecidos"; "la barriada puede influir"; "en los barrios, en la calle, aprenden conductas que luego repiten en clase"; "están habituados a un ambiente donde ese tipo de conducta está más normalizada"; "por su idiosincrasia, las diferentes culturas están bastante mejor integradas que en otros sitios"; "son más abundantes las situaciones sociales complicada"; "tenemos el fracaso escolar más alto de España".
Causas debidas a la unión de varios factores	"todo eso junto es una coctelera que estalla".

Se pueden agrupar las características familiares causantes de la conducta disruptiva en las siguientes:

1. La estructura, composición y dinámica familiar, donde destaca un alto número de miembros y un nivel de estructuración bajo, con la falta de algún progenitor, y una dinámica familiar inestable.
2. En el estilo de crianza, destaca un *laissez faire* como el estilo que propicia más conductas disruptivas entre el alumnado, donde se identifican la falta de normas, no hay disciplina ni autoridad, la no inculcación de valores, amplia libertad para estar en la calle, las horas de soledad de los menores o la dejadez de los padres, la permisividad en actitudes negativas, no les dedican tiempo a sus hijos. Esto motiva el desconocimiento de la personalidad de sus hijos que muestran en las aulas.
3. El nivel formativo y socioeconómico de la familia también es un factor importante en las conductas disruptivas. Los informantes

identifican que la mayoría del alumnado con conducta disruptiva posee familias con niveles socioeconómicos y formativos bajos.

4. En cuanto al proceso educativo de sus hijos, los docentes manifiestan que la preocupación y seguimiento de los padres es mínimo, ya que no desarrollan una actitud de apoyo educativo, no refuerzan positivamente la conducta positiva de estos. Y, por otro lado, no respetan ni colaboran con el profesorado, incluso defienden a los hijos en los conflictos escolares.

Como segunda causa de la conducta disruptiva, después de la familiar, los docentes identifican varios factores personales del alumnado:

1. Las características propias de la adolescencia: afianzar el rol, el carácter, la edad y la falta de madurez asociada a esta.
2. La relación con el ámbito escolar: desmotivación, relación con el profesor, falta nivel curricular, déficit de atención, expectativas de futuro.
3. Falta de habilidades en resolución de conflictos: distracción, no ir al centro, llamadas de atención.
4. Necesidad afectiva: no les muestran cariño en su hogar.
5. Problemas psicológicos asociados.

Como tercera causa de la conducta disruptiva, los informantes identifican los siguientes factores escolares:

1. Paso por la etapa de educación primaria que no cumple los objetivos mínimos, permisividad, una laguna educativa que no se salva a tiempo.
2. Efecto pigmalión: vienen de otros centros estigmatizados y señalados.
3. Gestión interna de los centros: criterios de formación y asignación de grupos, formar grupos con ciertas características similares, ratio elevada que dificulta una atención individualizada, aula sin espacio físico.
4. Metodología no participativa: las clases magistrales fomentan una pasividad del alumnado que lleva al alumnado al aburrimiento y a la falta de conexión con la asignatura.
5. Asignación de grupos difíciles a docentes con menos experiencia o nuevos del centro.

Para la mayoría de los informantes, la conducta disruptiva en los centros de Secundaria de la ciudad no se debe a las características peculiares de esta, como sus connotaciones multiculturales, sino más bien se presenta en todos los centros cuando el alumnado procede de zonas deprimidas, con características como niveles bajos de formación, desempleo,

delincuencia y drogas. Sin embargo, para menos docentes, la idiosincrasia de la ciudad sí impacta en la conducta disruptiva, ya que hay alumnado con familias con otros valores muy diferentes en cuanto al comportamiento y a la educación.

Por una parte, los docentes manifiestan que los alumnos y alumnas han cambiado. En anteriores sistemas educativos, pasaban al instituto con mayor edad, a partir de 14 años, por tanto, más maduros. Hoy, ingresan a Secundaria entre los 11 y 12 años. Por otro lado, establecen que la normativa no se actualiza a su realidad. Además, los docentes indican que la transformación de la sociedad ha provocado un cambio negativo en la visión y la figura del docente ante la sociedad.

Para algunos informantes, las causas familiares, unidas a los rasgos de su personalidad y a las características de su entorno, hacen que estas conductas se produzcan.

Consecuencias de la conducta disruptiva

Los informantes consideran que las consecuencias se producen para todos los agentes y aspectos del sistema educativo: alumnado que manifiesta las conductas negativas, el resto del alumnado, ellos mismos y para el proceso de enseñanza y aprendizaje. El código más utilizado por los docentes es “Consecuencias para el profesorado”, como puede verse en la tabla 5.

Tabla 5

Códigos de la categoría 3 “Consecuencias de conducta disruptiva”

Códigos	Expresiones
Consecuencias para el propio alumnado protagonista	“el niño va a suspender sí o sí”; “tiende a repetir curso”; “deriva en fracaso escolar”; “se quedan estancados en repeticiones constantes”.
Consecuencias para el profesorado	“lo sacas de quicio”; “sales mal”; “tengas que cambiar todo”; “tengo que cancelarlas”; “no llego a explicar cómo me hubiera gustado”.
Consecuencias para el resto de alumnado	“les quita esa capacidad de atención, los distrae”; “puede tirar de ellos para hacer conductas negativas”; “tienen miedo”.
Consecuencias para el proceso de enseñanza y aprendizaje	“adaptar los contenidos a un nivel más bajo”; “se explican menos contenidos”; “se pierde mucho tiempo”; “sin darte cuenta exiges lo mínimo”; “tiene que ser una metodología tradicional, el ritmo de aprendizaje en menor”; “clima afectivo se pierde”.

Al profesorado también le afectan estas conductas. Por un lado, pierde el enfoque de lo que está diciendo o haciendo para tener que llamar la atención al alumnado. Las interrupciones hacen crisar su paciencia, lo que aumenta el grado de estrés, ya que siente que no domina la clase, y no se encuentra a gusto desarrollando su labor. Tampoco desarrolla todo lo preparado para las sesiones didácticas, cambia la planificación del día, o evita ciertas actividades o utilización de materiales. Al final, estas conductas disruptivas les restan calidad a las explicaciones del profesorado.

Para los propios alumnos con conducta disruptiva, las consecuencias son más negativas que para el resto de agentes y factores educativos: notas negativas y suspensas, rendimiento académico bajo, en la mayoría de los casos por debajo de sus posibilidades.

El mayor efecto para el resto de alumnos y alumnas es la distracción. El alumnado que se concentra y está atento al profesor o a la actividad que está realizando se distrae y rompe el nivel atencional, pierde tiempo constantemente, y lo más grave, puede contagiarse de los comportamientos negativos.

El proceso educativo también se ve afectado, ya que pierde calidad, debido a que no se pueden desarrollar las sesiones como se programan, se eliminan de contenidos, se baja el nivel de exigencia al alumnado. Por otro lado, la metodología pretendida se modifica, y se opta por otras más tradicionales con poca actividad por parte del discente, sin olvidar que el clima de la clase empeora y se hace más tenso.

Conclusiones

Al analizar los resultados, se obtiene una visión contextualizada y relacionada con la realidad de los docentes, necesaria para fundamentar una formación docente a partir de los déficits formativos reales (Simón y Alonso-Tapia, 2016). En línea con las aportaciones de distintos autores, los profesores son capaces de expresar causas y consecuencias de la conducta disruptiva acordes con las indicadas en la literatura científica (Uruñuela, 2006; Pérez *et al.*, 2011; Gallego, 2012; Rabadán y Giménez, 2012; Sun, 2014; Gordillo, 2013; Nash *et al.*, 2015; Martínez, 2016; Jurado *et al.*, 2020), pero con una visión simplista y egocéntrica del problema.

Entre las causas de las conductas disruptivas, los informantes identifican cuestiones familiares, personales, escolares y residenciales, lo que coincide con la mayoría de los estudios presentados (Gallego, 2012; Hafén *et al.*, 2015; Silva *et al.*, 2017; Pérez *et al.*, 2018; Jurado *et al.*, 2020), entre las que se resalta la idiosincrasia familiar. La novedad de los hallazgos se encuentra también en la importancia que el profesorado otorga a las familias, y con ello, la importancia que tiene la relación familia/escuela para

trabajar la conducta disruptiva. Por el contrario, hacen poca mención a la metodología y estrategia didáctica, al igual que en otros estudios (Jurado y Tejada, 2019), olvidando así la responsabilidad de la figura del docente, vinculada a la gestión y organización del aula y al estilo docente (Jurado, 2015; Jurado y Tejada, 2019; Silva *et al.*, 2017). Estos resultados permiten ver que los docentes no relacionan su metodología con el comportamiento del alumnado, lo que se puede interpretar como una visión sesgada de la conducta disruptiva.

Las consecuencias de la conducta disruptiva parecen ser también conocidas por los docentes, y en línea con lo expuesto por Jurado y Justiniano (2015), y Martínez, (2016), afectan a todos los agentes educativos. Sin embargo, la visión de los docentes los coloca a ellos como el agente educativo más perjudicado, y los sitúa en el centro del problema, lo que demuestra una actitud egocéntrica ante la conducta disruptiva. Esto constituye uno de los errores que cometen los docentes al analizar la conducta disruptiva, situarse en el centro de la misma, resultado novedoso para el conocimiento científico. Les falta una visión más objetiva de lo que ocurre en las aulas, que sitúe al alumno con conducta disruptiva en el foco de atención como el principal agente dañado, ya que es el que experimentará mayores efectos negativos, no solo para sus resultados académicos, sino para su futuro laboral y personal derivados del fracaso escolar (Baños *et al.*, 2017; Hartley *et al.*, 2015; Taylor y Smith, 2019). Aunque en la literatura científica se indica que el estrés, el síndrome de Burnout y el abandono de la profesión son consecuencias frecuentes (Montejo, 2014; Tsouloupas *et al.*, 2010), no es indicado por los docentes del estudio, sino que hacen alusión a consecuencias relacionadas con la pérdida de tiempo, como hacía McCaskey (2015), lo que denota una preocupación por explicar contenidos curriculares y seguir su programación, obviando la relación existente entre desarrollo profesional y sus propias emociones.

Este conocimiento debería ser trabajado, completado y mejorado, con formación práctica sobre la gestión de las conductas disruptivas, en respuesta a la indicación aportada sobre la necesidad de gestionar la conducta disruptiva, y como apoyo al discurso de otros autores en cuanto a la necesidad formativa en conducta disruptiva (Castro-Carrasco *et al.*, 2012; Darling-Hammond, 2017; Delceva-Dizdarevik, 2014; Gotzens *et al.*, 2010; Losinski *et al.*, 2015; Macías y Ariel, 2015; Martínez, 2016; Rodríguez y Petrañas 2016; Silva y Torrego, 2013; Vaillant y Marcelo, 2018).

Las limitaciones que presenta el estudio se relacionan con el instrumento utilizado, ya que no permite obtener datos sobre la formación del docente en conducta disruptiva, teniendo en cuenta la formación pedagógica inicial o la formación permanente, por lo que sería necesario profundizar en esta formación. Igualmente, otra limitación radica en la falta

de cotejo sobre si la conducta percibida es la que realmente se desarrolla en las aulas, por lo que sería interesante analizar estas conductas desde la perspectiva de los discentes.

Referencias

- Allison, C. (2016). *Developing a teacher-training program using components of teacher-child interaction therapy to address disruptive behaviors in the upper elementary classroom* [Tesis doctoral]. Mississippi College. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/developing-teacher-training-program-using/docview/1862755969/se-2?accountid=14542>
- Araneda, A. (2006). La triangulación como técnica de cientificidad en investigación cualitativa pedagógica y educacional. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 5(10), 11-37. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/289/295>
- Amborst, A. (2017). Proximidad temática en el análisis de contenido. *Sage Open*, (7), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244017707797>
- Badía, M., Cladellas, R., Gotzens, C. y Muntada, M. C. (2012). La indisciplina social e instruccional en adolescentes y universitarios: la influencia del género. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 693-712. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2931/293123547009>
- Baños, R., Ortiz-Camacho, M. M., Baena-Extremera, A. y Tristán-Rodríguez, J. L. (2017). Satisfacción, motivación y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria y Bachillerato. *Espiral: Cuadernos del Profesorado*, 10(20), 40-50. <https://10.25115/ecp.v10i20.1011>
- Camargo, J. G. (2016). *Conductas disruptivas en el aula y su relación con los modelos de padres y las implicaciones en la escuela* [Tesis doctoral]. Universidad de León. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=72789>
- Carvalho, R. G. y Novo, R. F. (2014). The relationship between structural dimensions of personality and school life in adolescence. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 27(2), 368-376. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427218>
- Castro-Carrasco, P. J., Porra, C., Flores, A., Narea, M. y Lagos, A. (2012). La autoeficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Educación y Educadores*, 15(2), 265-288. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5687375>
- Conde, S. y Ávila, J. A. (2014). Estudio exploratorio sobre gestión de la convivencia en centros con buenas prácticas. *Aula Abierta*, (17), 157-154.

- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Delceva-Dizdarevik, J. (2014). Classroom management. *International Journal of Cognitive Research in Science*, 2(1), 51-55.
- Domínguez, J., López, A., Pino, M. y Álvarez, E. (2013). Violencia escolar: la díada interpersonal profesorado/alumnado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 75-86. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i2.25>
- Educabase (2020). *Alumnado matriculado en Educación Secundaria por comunidad autónoma/provincia, curso y titularidad*. https://www.ine.es/prodyser/pubweb/anuario20/anu20_03educa.pdf
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. y Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage Publications, Inc.
- Forni, P. y Grande, P. D. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1), 159-189. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064>
- Gallego, M. A. (2012). *Prevención de la disrupción en el aula a través de la gestión democrática de las normas* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.76.002>
- Gavotto, O. (2015). Actuaciones disruptivas en educación secundaria: un análisis para mejorar la convivencia escolar. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(10), 160-181. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5051648>
- Gil-Íñiguez, A. (2014). Intervención en un caso de una adolescente con problemas de conducta. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1), 61-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4697014>
- Gómez, M. C. y Cuña, A. R. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação por Escrito*, 8(2), 278-293. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.27976>
- Gordillo, E. (2013). Agrupamiento escolar y frecuencia de conductas disruptivas en estudiantes de segundo grado de educación secundaria del Callao. *Revista 125 Educación*, 43(12), 91-112. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/7498>
- Gordillo, E. G., Rivera-Calcina, R. y Gamero, G. J. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educación y Educadores*, 17(3), 427-443. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/conductas-disruptivas-en-estudiantes-de-escuelas/docview/1664760892/se-2?accountid=14542>

- Gotzens, C., Badia, M., Genovard, C. y Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 33-58. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i20.1399>
- Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M., Baena-Extremera, A. y Martínez-Molina, M. (2020). Interaction effects of disruptive behaviour and motivation profiles with teacher competence and school satisfaction in secondary school physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 114. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17010114>
- Hafen, C. A., Ruzek, E. A., Gregory, A., Allen, J. P. y Mikami, A. Y. (2015). Focusing on teacher-student interactions eliminates the negative impact of students' disruptive behavior on teacher perceptions. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), 426-431 <http://dx.doi.org/10.1177/0165025415579455>
- Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L. y Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children*, 81(2), 176-193. <https://doi.org/10.1177/0014402914551741>
- Hernando, I. y Sanz, R. (2017). ¿Crece la conflictividad escolar? Percepciones de estudiantes y profesorado de secundaria. *Education Siglo XXI*, 35(3), 255-276. <https://doi.org/10.6018/j/308991>
- lafrancesco, G. (2003). *La investigación en educación y pedagogía: fundamentos y técnicas*. Editorial Magisterio.
- Jurado, P. y Justiniano, M. D. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. *Revista Boletín Redipe*, 4(12), 26-36. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/302/299>
- Jurado, P. y Olmos, P. (2012). Comportamientos disruptivos y proceso de aprendizaje del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria. En J. A. González-Pienda, C. Rodríguez, D. Álvarez, R. Cerezo, E. Fernández, M. Cueli y T. García, *Learning disabilities: Present and future* (pp. 926-936). Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Jurado, P. y Tejada, J. (2019). Disrupción y fracaso escolar. Un estudio en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña. *Estudios sobre Educación*, (36), 135-156. <https://doi.org/10.15581/004.36.135-155>
- Jurado, P., Lafuente, Á. y Justiniano, M. (2020). Conductas disruptivas en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de factores intervinientes. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 0(25), 219-236. <https://doi.org/10.18172/con.3827>
- Lopes, J., Silva, E., Oliveira, C., Sass, D. y Martin, N. (2017). Teacher's classroom management behavior and students' classroom misbehavior:

A study with 5th through 9th grade students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 467-490. <http://doi.org/10.14204/ejrep.43.17075>

Losinski, M., Maag, J. W., Katsiyannis, A. y Ryan, J. B. (2015). The use of structural behavioral assessment to develop interventions for secondary students exhibiting challenging behaviors. *Education & Treatment of Children*, 38(2), 149-174. <https://doi.org/10.1353/etc.2015.0006>

Macías, D. F. y Ariel, J. (2015). Classroom management: A persistent challenge for pre- service foreign language teachers Profile Issues. *Teachers Professional Development*, 17(2), 81-99. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.43641>

Martínez, M. B. (2016). *La disrupción en las aulas de educación secundaria: la percepción del profesorado* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>

McCaskey, J. (2015). *Elementary school teachers' levels of concern with disruptive student behaviors in the classroom*. Walden Dissertations and Doctoral Studies n.º 419. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/419>

Miranda, M. y Trigo, A. (2019). *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Talis 2018. Marco conceptual*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/talis-2018-marco-conceptual/ensenanza/23447>

Montejo, E. (2014). *El síndrome de burnout en el profesorado de la ESO* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <http://eprints.ucm.es/28333/1/T35729.pdf>

Nash, P., Schlösser, A. y Scarr, T. (2015). Teachers' perceptions of disruptive behaviour in schools: A psychological perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(2), 1-14. <http://doi.org/10.1080/13632752.2015.1054670>

Navarrete, L. y Ossa, C. (2013). Estilos parentales y calidad de vida familiar en adolescentes con conductas disruptivas. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 47-56. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v7n1/v7n1a05.pdf>

Núñez, I. y Crismán, R. (2016). La ansiedad como variable predictora de la autoestima en adolescentes y su influencia en el proceso educativo y en la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(2), 109-128. <https://doi.org/10.35362/rie71219>

Orellana, I. (2018). Características de la función docente en centros públicos no universitarios. Las dificultades del desempeño laboral de la docencia en la ciudad de Melilla y estrategias de mejora. *Investigación en la Escuela*, (95), 43-62. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6696/5931>

- Peralta, J., Sánchez, M. D., Trianes, M. V. y De la Fuente, J. (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Psicología, Saúde y Doenças*, 4(1), 83-96.
- Pérez, G., Sequera, L. y Carmona, J. A. (2018). *Memoria del defensor del profesor (Curso 2017-2018)*. Sindicato de Profesores. https://eldefensordelprofesor.es/openFile.php?link=notices/att/22/memoria-el-defensor-del-profesor-curso-2017-2018_t1542974197_5_1.pdf
- Pérez, V., Amador, L. V. y Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas. Un análisis desde la investigación-acción. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (18), 99-114. https://doi.org/10.7179/PSRI_2011.18.08
- Rabadán, J. A. y Giménez-Gualdo, A. M. (2012). Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XXI*, 15(2), 185-212. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.132>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>
- Rodríguez, G. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, L. y Petrañas, C. (2016). Interacciones y apoyo educativo inclusivo en el desarrollo del yo del alumnado con problemas conductuales: un estudio de caso en un contexto inclusivo. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 31, 49-71. <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1005/2577>
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Rutledge, R. A. y Petrides, K. V. (2012). A cognitive behavioural group approach for adolescents with disruptive behaviour in schools. *School Psychology International*, 33(2), 223-239. <https://doi.org/10.1177/0143034311415908>
- Serrano, R. (2014). *Respuesta del profesorado ante las conductas disruptivas en el aula*. [Trabajo de Máster]. Universidad de Granada. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/40588#.V2iy2o-cHIU>
- Silva, I. y Torrego, J. C. (2013). Afrontar la disrupción para mejorar el clima de clase. *Revista Iberoamericana de Educación Digital*, 61(4), 13. <https://doi.org/10.35362/rie6141065>
- Silva, A. M., Negreiros, F. y Albano, R. M. (2017). Indiscipline at public school: Teachers' conceptions on causes and intervention. *International Journal of Research in Education and Science*, 3(1), 1-10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126690.pdf>

- Simón, C. y Alonso-Tapia, J. (2016). Positive classroom management: Effects of disruption management climate on behaviour and satisfaction with teacher. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 65-86. <http://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13202>
- Stenius, K., Mäkelä, K., Miovisky, M. y Gabrhelík, R. (2017). *How to write publishable qualitative research*. <https://doi.org/10.5334/bbd.h>
- Sun, R. (2014). Teachers' and students' causal explanations for classroom misbehavior: Similarities and differences. *International Journal of Social, Management, Economics and Business Engineering*, 8(2), 409-415. <http://hub.hku.hk/handle/10722/201374>
- Taylor, G. G. y Smith, S. W. (2019). Teacher reports of verbal aggression in school settings among students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 27(1), 52-64. <https://doi.org/10.1177/1063426617739638>
- Tirado, R. y Conde, S. (2015). Organización del aula de convivencia y efectos en la reducción de conductas contrarias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 75-89. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15217>
- Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Valle, A. y Núñez, J. C. (2012). Relationship between aggressive behavior and academic goals: Study with a Spanish compulsory secondary education sample of students. *Universitas Psychologica*, (11), 1303-1315.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J. y Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173-189. <http://org.doi:10.1080/01443410903494460>
- Uruñuela, P. (2012). Una aproximación a las conductas disruptivas. *Revista digital de la Asociación Convives*, (2), 5-10. https://drive.google.com/file/d/0BwmG_rAXpAZfOE5jdf9NaTQzeTg/view?resourcekey=0-b48hzeoOT8OI67poYisy-Q
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2018). *Hacia una formación disruptiva del docente*. Narcea.
- Zaitegi, N. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 93-132. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114080006>



Programas de estímulo como variable predictora de los cambios en la profesión académica en Escuelas Normales de México

Stimulus Programs as a Predictor Variable of Changes in the Academic Profession in Mexican Teacher Training Institution

Programas de estímulo como variável preditora de mudanças na profissão acadêmica em faculdades mexicanas de treinamento de professores

Carlos Javier del Cid García* 
Etty Haydeé Estévez Nénninger** 
José Ángel Vera-Noriega*** 

Para citar este artículo: del Cid García, C. J., Estévez Nénninger, E. H. y Vera-Noriega, J. Á. (2024). Programas de estímulo como variable predictora de los cambios en la profesión académica en Escuelas Normales de México. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 28-48. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-16558>



Recibido: 03/05/2022
Evaluado: 15/05/2023

* Doctor en Innovación Educativa, Universidad de Sonora. Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, Baja California, México. carlos.cid@uabc.edu.mx
** Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora. etty.estevez@unison.mx
*** Doctorado en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora, México. jose.vera@unison.mx

Resumen

El propósito de este estudio es analizar a través de un diseño comparativo las variables asociadas a los cambios en el modelo de profesión académica en las instituciones normalistas de México. Es una investigación con enfoque cuantitativo, transeccional y de alcance causal-comparativo, realizado con una muestra de 312 académicos normalistas de tiempo completo. La recolección de información se llevó a cabo mediante la técnica de encuesta, con la aplicación de un cuestionario en una plataforma en línea. El cuestionario fue diseñado con base a las características y condiciones de la profesión académica normalista. Se realizó un análisis de las dimensiones de trayectoria académica, dedicación en horas a las funciones académicas, identidad académica, valoración de la investigación, valoración de la docencia y disposición al cambio. Los resultados advierten que la identificación de los participantes con rasgos específicos que definían la identidad académica del formador de formadores se encuentra en proceso de reconfiguración de determinadas dimensiones vinculadas con las trayectorias académicas, la dedicación y percepción de valoración de las actividades de investigación. El diseño metodológico permite inferir que los cambios que se están presentando en la profesión académica normalista se encuentran directamente relacionados con la obtención del reconocimiento de los programas de estímulo. Finalmente, se reflexiona sobre la homologación que genera la orientación de las políticas y la Ley General de Educación Superior sobre el subsistema de Escuelas Normales y los efectos que esto tiene sobre el modelo de profesión académica.

Palabras clave

formación de profesores;
personal académico docente;
política educativa

Keywords

teacher training; academic
teaching personnel;
educational policy

Abstract

The purpose of this study is to analyze, through a comparative design, the variables associated with changes in the academic profession model in Mexican teacher training institutions. It is a research with a quantitative, cross-sectional and causal-comparative approach, carried out with a sample of 312 full-time academics. The collection of information was carried out using the survey technique; a questionnaire designed on an online platform was applied. The questionnaire was designed based on the characteristics and conditions of the academics. An analysis was made of the dimensions of academic career, dedication in hours to academic functions, academic identity, research assessment, teaching assessment and willingness to change. The results show that the identification of the participants with specific traits that define the academic identity of the trainer of trainers is in the process of reconfiguring certain dimensions linked to academic trajectories, dedication and perception of the value of research activities. The methodological design allows us to infer that the changes that are taking place in the academic profession of teacher educators are directly related to obtaining the recognition of the stimulus programs. Finally, we reflect on the homologation generated by the orientation of policies and the General Law of Higher Education on the Teaching Training Colleges subsystem and the effects this has on the model of the academic profession.

Resumo

O objetivo deste estudo é analisar, por meio de um desenho comparativo, as variáveis associadas às mudanças no modelo de profissão acadêmica nas instituições mexicanas de formação de professores. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, transversal, com escopo causal-comparativo, realizada com uma amostra de 312 acadêmicos em tempo integral. A coleta de informações foi realizada por meio da técnica de pesquisa, com a aplicação de um questionário em uma plataforma on-line. O questionário foi elaborado com base nas características e condições da profissão de professor acadêmico. Foram analisadas as dimensões da carreira acadêmica, o tempo dedicado às funções acadêmicas, identidade acadêmica, valorização da pesquisa, valorização do ensino e disposição para mudanças. Os resultados mostram que a identificação dos participantes com traços específicos que definem a identidade acadêmica do professor formador está em processo de reconfiguração de certas dimensões ligadas a trajetórias acadêmicas, dedicação e percepção do valor das atividades de pesquisa. O desenho metodológico nos permite inferir que as mudanças que estão ocorrendo na profissão de formação acadêmica de professores estão diretamente relacionadas ao reconhecimento dos programas de estímulo. Por fim, refletimos sobre a homologação gerada pela orientação das políticas e da Lei Geral de Educação Superior sobre o subsistema da Faculdade de Formação de Professores e os efeitos que isso tem sobre o modelo da profissão acadêmica.

Palavras-chave

formação de professores;
pessoal docente acadêmico;
política educacional

Introducción

La profesión académica ha sido objeto de múltiples investigaciones (Bernasconi *et al.*, 2021; Estévez *et al.*, 2020; González *et al.*, 2019; Nosiglia *et al.*, 2021; Teichler, 2017; Romero, 2016). Los cambios en la educación superior que se presentaron durante las décadas del setenta y ochenta, generaron la necesidad de análisis de la transformación en los rasgos del perfil profesional de los académicos, sus condiciones laborales, funciones y actividades específicas, entre otros elementos. Estos cambios se presentaron vinculados con el desarrollo teórico del campo de la profesión académica, constituyéndose en un objeto de estudio claramente delimitado (Marquina, 2021; Stromquist, 2009; Clark, 1991).

En México, los principales estudios sobre profesión académica de alcance nacional fueron el desarrollado en 1992, denominado *Encuesta Internacional de la Profesión Académica* (Gil-Antón, 1994); la investigación de 2008, titulada *Reconfiguración de la profesión académica (RPAM)* (Galaz *et al.*, 2008); y el estudio *La profesión académica en México: impacto de la dinámica social basada en el conocimiento y la innovación* (Apiks México) (González *et al.*, 2019; Nosiglia *et al.*, 2021).

Los hallazgos de estas investigaciones advierten que la profesión académica en las instituciones de educación superior (IES) de México se ha modificado significativamente en las últimas tres décadas (Estévez *et al.*, 2020; Galaz y Gil, 2009; Gil, 1994). Los cambios se explican, en cierto grado, por la orientación de la política educativa y políticas institucionales que tuvieron como base la implementación de incentivos económicos condicionados como medida de control y regulación de la educación superior (Aguado y Becerril, 2021; Gil-Antón y Contreras, 2018; Grediaga *et al.*, 2004; Sordo, 2020).

Durante los años 1980, el rol de intervención del Estado en la regulación de la educación superior se modificó de una posición pasiva y benevolente a una perspectiva activa, con la instrumentalización de una serie de mecanismos de evaluación (Gil y Contreras, 2018; Tuirán y Muñoz, 2010). En este periodo se diseñaron diversas políticas públicas de financiamiento condicionado que generaron cambios estructurales en las IES, lo cual les exigió a las instituciones efectuar modificaciones en sus actividades sustantivas con el fin de cumplir con los criterios de los mecanismos de evaluación (Galaz y Gil, 2009).

Entre estas políticas se destacan el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo Superior (Prodep) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que configuraron el perfil del profesor-investigador orientado a la meritocracia y competitividad por recursos académicos y financieros (Acosta, 2015; Sordo, 2020). Estos programas de política

orientaron la configuración de un modelo de profesión académica diferenciado por tener grado académico de doctor, ser profesor de tiempo completo y como actividad primordial la investigación (Galaz *et al.*, 2008; González *et al.*, 2019).

La profesión académica se define como aquellos actores académicos que instrumentan de forma sistemática las actividades de investigación, enseñanza, extensión, difusión y gestión académica en las IES e institutos o centros de investigación (Grediaga *et al.*, 2004; Nosiglia *et al.*, 2021; Teichler, 2017). Se constituye como una forma legítima de agrupación laboral de agentes que tienen a su cargo la producción, transmisión y certificación de conocimiento en los establecimientos de educación superior (Grediaga, 2000). Estas actividades se encuentran enmarcadas por la especificidad de la disciplina y las características de institución, las cuales generan marcos normativos particulares que guían la forma y organización del trabajo académico (Clark, 1991).

Los sistemas de educación superior representan para la profesión académica un ámbito ocupacional y un mercado laboral con regulaciones normativas y ordenamientos particulares, criterios de empleabilidad y remuneración económica asociados al conocimiento especializado y habilitación tecnificada (Brunner, 2007; Clark, 2004). Estos factores determinan la diversidad y diferencias en el interior de los grupos específicos que integran la profesión académica. Estas disposiciones fundamentan la constitución del oficio y práctica académica como una profesión con características, funciones y actividades particulares (Altbach, 2005).

Con base en estas condiciones, se instituyó un patrón de legitimación de las características del modelo de profesión académica en las IES mexicanas (Álvarez-Mendiola, 2004; González *et al.*, 2019; Estévez *et al.*, 2020). Los programas derivados de la política educativa generaron cambios en la percepción de distinción y prestigio académico de cada una de las actividades. Se estableció la función de investigación por encima de las actividades de docencia en términos de reconocimiento, estatus y prestigio (Aguado y Becerril, 2021; Galaz *et al.*, 2012; Suárez y Muñoz, 2016).

Las diversas aproximaciones que buscaron comprender y caracterizar la profesión académica en las IES mexicanas han dejado un vacío importante de conocimiento, ya que no se incluyó a los académicos del sistema de Escuelas Normales. Pinto *et al.* (2012) exponen que el no haber incluido a los académicos normalistas en el universo de estudio de las investigaciones nacionales obedeció a la discutible validez analítica que tendría comparar este grupo de académicos con el grupo general, debido a que el desempeño de los académicos normalistas, sus procesos formativos y lógicas institucionales se encuentran estrechamente relacionados con las características particulares de la educación básica.

Las Escuelas Normales son las principales instituciones de la formación inicial docente para el sistema de Educación Básica en México. Desde la reforma educativa de 1984, las Normales obtuvieron el estatus de IES (Gobierno de México, 1984). No obstante, fue en 2005 cuando fueron integradas al Sistema de Educación Superior (SES) mediante la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (Ducoing, 2014).

La transferencia del subsistema de instituciones normalistas a la DGESPE generó la posibilidad de que estas pudiesen participar en los programas de políticas dirigidos al SES. Sin embargo, fue en 2021, a través de reforma a la Ley General de Educación Superior, cuando se precisó la incorporación de las Escuelas Normales como parte de las IES que son regidas por esta normatividad (Gobierno de México, 2021).

Desde hace relativamente poco tiempo, las Escuelas Normales oficializaron su participación en los programas de política que influyeron significativamente en la configuración del modelo de profesión académica en otras IES (Cruz-Pallares, 2019; González *et al.*, 2019; Edel *et al.*, 2018; Gil-Antón y Contreras, 2018). La orientación de la política educativa y los programas han generado cambios significativos en la dinámica académica de las Escuelas Normales, especialmente sobre las funciones académicas, identidad profesional y cultura institucional (Del Cid *et al.*, 2021).

Estos cambios han ocurrido en diferentes niveles y de manera diversificada, dada la heterogeneidad de instituciones en el sistema normalista, el cual se encuentra compuesto por 266 instituciones públicas que mantienen una matrícula de 103 651 estudiantes y 14 216 académicos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020; Medrano *et al.*, 2017). En estas instituciones se han consolidado determinadas tradiciones de pensamiento, hábitos y formas de desarrollar las actividades que son similares en cada una de las instituciones. Además, la normatividad interna, las jerarquías de poder y el prestigio académico han privilegiado mayormente el desarrollo de actividades de docencia y, en menor medida, las funciones de generación de conocimiento y gestión, difusión y extensión de la cultura (Medrano *et al.*, 2017).

El interés de los académicos normalistas en obtener el reconocimiento de los programas de política como el SNI y Prodep puede suponer efectos similares a los ocurridos con la profesión en otras instituciones y áreas disciplinares. La conformación de los cuerpos académicos en las escuelas normales ha modificado determinadas características de la identidad profesional y académica de los docentes. Esto se relaciona con las experiencias que se instituyen en la instrumentación de las actividades derivadas de su participación en los cuerpos académicos y la interacción con los grupos disciplinares de referencia (Olave, 2020).

Las características del momento histórico, político y académico en el que se sitúan las Escuelas Normales generan la necesidad de comprender el modelo de profesión académica en estas instituciones y, sobre todo, cuáles son los rasgos de los académicos que determinan la obtención del reconocimiento de los programas de estímulo. En este sentido, el objetivo de esta investigación es analizar a través de un diseño comparativo las variables asociadas a los cambios en la profesión académica en las instituciones normalistas de México.

Método

El diseño metodológico corresponde a un estudio cuantitativo, de tipo no experimental, transeccional, con alcance *causal-comparativo* con un muestreo no probabilístico por cuotas (Creswell, 2009; McMillan y Schumacher, 2005). El diseño busca la objetividad y generalización de los resultados al controlar las variables de error, la aplicación de medidas y el análisis estadístico. La recolección de datos se llevó a cabo mediante la técnica de encuesta, con la aplicación de un cuestionario en formato digital con el fin de evaluar diferentes características de la profesión académica en las instituciones normalistas. Con este muestreo se busca constituir dos grupos con características específicas: (a) académicos con reconocimiento de los programas de estímulo; y (b) académicos sin reconocimiento de los programas de estímulo, con el fin de realizar análisis comparativos entre ambos grupos.

Participantes

El marco muestral se integró por 312 académicos de diversas Escuelas Normales de todo el país. Los criterios de inclusión fueron: (a) ser profesor de tiempo completo; (b) desarrollar actividades de investigación, docencia o extensión y gestión académica; y (c) tener una antigüedad igual o mayor a tres años en una escuela normal de sostenimiento público. De los participantes, 46 % se identifican con el género masculino y 54 % con el femenino. Con relación al nivel académico de los participantes, el 41 % posee el grado de doctor; el 47 %, el grado de maestría, y 12 %, el de licenciatura. Del total de los académicos normalistas que constituyen la muestra, 62 % participa en alguno de los programas de estímulo (cuentan con perfil deseable Prodep, forma parte de un cuerpo académico, o pertenece al SNI), y 38 % de los académicos no cuentan con reconocimiento de ninguno de estos programas.

VARIABLES Y DIMENSIONES

Se conciben los programas de estímulos y reconocimiento como la variable predictora, definidos como el conjunto de criterios, normas y mecanismos prescritos que definen, regulan, propician y cuantifican determinadas actividades académicas que deben ser ejecutadas por los académicos de las Escuelas Normales para la obtención de recursos materiales y simbólicos.

La búsqueda u obtención del reconocimiento tiene efectos de modificación sobre la trayectoria académica (Gil-Antón y Contreras, 2018; González *et al.*, 2019); dedicación en horas a las actividades de docencia, investigación, extensión-difusión (Estévez *et al.*, 2020), identidad académico-profesional (Del Cid *et al.*, 2021; Ortiz *et al.*, 2020); valoración de las actividades de investigación y docencia (Arrecillas, 2019; Lozano, 2019; Suárez y Muñoz, 2016), y disposición al cambio (Córica, 2020; Jiménez, 2019) se determinan como *variables criterio*.

DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO DE MEDIDA

Se diseñó y construyó un cuestionario adecuado a las condiciones y características de la profesión académica normalista. El diseño del cuestionario tomó como base las dimensiones que integran el instrumento evaluación sobre profesión académica utilizado en el proyecto Apiks México (Aguirre, 2021; Estévez *et al.*, 2020; Nosiglia *et al.*, 2021).

El cuestionario está constituido por tres apartados. El primero está integrado por 23 ítems que buscan obtener información sobre: (a) aspectos laborales y personales; (b) características de la trayectoria académica, y (c) reconocimiento de los programas de política. El segundo está compuesto por 3 inventarios con los que propone determinar la frecuencia con la que los participantes ejecutan labores de docencia (15 ítems), de investigación (12 ítems) y de gestión, difusión y extensión de la cultura (6 ítems). El tercer apartado se integra por 6 escalas que tienen el objetivo de evaluar la percepción de académicos con relación a diversas dimensiones de la profesión académica normalista: (a) identidad académica (11 ítems); (b) valoración de la docencia (3 ítems); (c) valoración de la investigación (3 ítems); (d) impacto de los programas en la cultura institucional (4 ítems); (e) impacto de los programas en el desarrollo académico (6 ítems); (f) disposición al cambio (7 ítems). Estas tienen opciones de respuesta en escala tipo Likert de 7 niveles, que va de 1 como valor inferior (con poca frecuencia, en menor grado y en escasa medida), hasta 7 como valor superior (con gran frecuencia, en mayor grado y en gran medida).

Las escalas mantienen alfas de Cronbach que van de .70 (aceptable) a .93 (excelente), lo que determina una aproximada consistencia interna de los datos obtenidos (Celina y Campo, 2005; George y Mallery, 2003;

Ponce *et al.*, 2021). Para fines de este artículo se analizaron las dimensiones de trayectoria académica, dedicación en horas a las funciones académicas, identidad académica, valoración de la investigación, valoración de la docencia y disposición al cambio.

Recolección de datos

El procedimiento de obtención de información se realizó en formato digital, se programó el cuestionario en una página web. La invitación y el enlace para responder el cuestionario se envió de forma individualizada por correo electrónico; en este, se describía el objetivo de la investigación y el consentimiento informado para su participación.

Se obtuvieron 1422 correos de académicos normalistas a través de una búsqueda en diversas fuentes institucionales, base de datos de los cuerpos académicos con registro vigente del Prodep y páginas web de las escuelas normales. El envío de la invitación para responder el cuestionario se realizó en repetidas ocasiones a cada uno de los correos en un periodo de 3 meses. La tasa de respuesta de los participantes que cumplían con los criterios de inclusión fue de 22 % del total de correos enviados.

Resultados

El análisis de las trayectorias académicas de los participantes describe que una proporción importante de estos cursó sus estudios de licenciatura en una institución normalista (62 %), mientras que el 38 % obtuvo la licenciatura en otro tipo de IES. Además, en cuanto a la obtención del posgrado, la mayoría de los participantes (81 % para el caso de maestría y 85 % para doctorado) optó por una IES diferente a las Escuelas Normales. La mayoría de los participantes ha obtenido el posgrado después de 2009 (44 % para el caso de maestría y 73 % para doctorado).

Más de la mitad de los académicos con doctorado (56 %) refieren haber obtenido el grado en un programa orientado a la investigación. La mayoría de los participantes con el grado de maestría (55 %), advierten que los programas donde se formaron tenían una orientación a la habilitación y desarrollo de competencias para la práctica de enseñanza. Por otra parte, el 4 % de los participantes con maestría y el 7 % de los participantes con doctorado tuvieron algún apoyo derivado del Prodep para cursar el posgrado. Además, 9 % de los participantes con maestría y 14 % de los participantes con doctorado obtuvieron el grado en un programa que se encontraba en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT.

Por otro lado, el tiempo dedicado por los académicos a las diferentes funciones y actividades es una variable primordial en la implementación de estas. Los participantes dedican en promedio cerca de 20 horas a la semana a las funciones vinculadas a la docencia, y a las de investigación, se destinan 7,73 horas en promedio a la semana (tabla 1).

Tabla 1

Dedicación en horas de los participantes a las funciones académicas

Variables	Con reconocimiento de los programas			Sin reconocimiento de los programas			t	p	d
	n	M	DE	n	M	DE			
Investigación	194	8,95	6,04	118	5,72	5,97	-4,62	<.001	.53
Docencia	194	19,69	9,70	118	19,44	9,89	-0,227	.822	.02
Gestión académica	194	5,90	5,30	118	4,75	5,41	-1,84	.006	.21
Otras actividades	194	3,94	5,28	118	3,92	5,61	0,044	.965	.00

Notas: M = media; DE = desviación estándar; t = t de Student; d = magnitud del efecto.

La prueba *t* de Student muestra diferencias estadísticamente significativas entre la media de horas dedicadas por los participantes a las funciones de gestión académica e investigación entre los académicos que tienen reconocimiento de los programas y quienes no. En especial, esta diferencia se agudiza entre los participantes que cuentan con reconocimiento del SNM, perfil deseable y que forman parte de un cuerpo académico, este grupo de académicos normalistas dedican en promedio 13,3 horas a las funciones de investigación y 8,1 horas a docencia a la semana.

El desarrollo e implementación de las actividades académicas se encuentra permeado por elementos subjetivos relacionados con preferencias de los académicos sobre determinadas funciones (Grediaga *et al.*, 2004). La tabla 2 muestra la orientación de las preferencias de los participantes sobre determinadas actividades académicas que llevan a cabo.

Tabla 2

Preferencias de los participantes hacia las funciones académicas

Funciones académicas	Con reconocimiento de los programas	Sin reconocimiento de los programas
Docencia	10 (5 %)	43 (36 %)
Docencia-investigación (principalmente docencia)	129 (62 %)	49 (42 %)
Investigación	3 (2 %)	3 (3 %)
Investigación-docencia (principalmente investigación)	46 (24 %)	13 (11 %)
Gestión	6 (3 %)	10 (9 %)
Total	194 (100 %)	118 (100 %)

La función de investigación en las instituciones normalistas se perfila como una de las actividades primordiales aunada a la práctica de la enseñanza. Por otra parte, al comparar la perspectiva de los participantes (académicos con reconocimiento y sin reconocimiento de los programas), los análisis *t* de Student y *d* de Cohen muestran diferencias significativas con tamaño del efecto de magnitud media a pequeña, para las variables de *identidad académica*, *valoración de la investigación* y *disposición al cambio* (tabla 3).

Tabla 3

Perspectiva de los académicos sobre efecto de cambio generada por los programas de estímulo

Variables	Con reconocimiento de los programas			Sin reconocimiento de los programas			<i>t</i> o χ^2	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Identidad académica	194	6,11	1,15	118	5,67	1,35	-3,99	<.001	.35
Disposición al cambio	194	6,08	1,43	118	5,68	1,75	-2,20	.028	.25
Valoración de la docencia	194	5,31	1,49	118	5,40	1,39	0,52	.598	.06
Valoración de la investigación	194	4,65	1,26	118	4,06	1,43	-3,68	<.001	.43
Posgrado PNPC	194	-	-	118	-	-	190,82	<.001	-
Impartición de clase en posgrado	194	-	-	118	-	-	180,51	<.001	-
Dirección de proyectos de investigación	194	-	-	118	-	-	125,65	<.001	-
Publicación en revistas indexadas	194	-	-	118	-	-	893,53	<.001	-

Notas: *M* = media; *DE* = desviación estándar; *t* = *t* de Student; χ^2 = ji al cuadrado; *d* = magnitud del efecto.

Además, se realizó un análisis de regresión logística con el propósito de identificar las variables asociadas con la probabilidad de obtener y mantener el reconocimiento de alguno de los programas de estímulo. Fueron seleccionadas aquellas variables que mantienen diferencias significativas entre ambos grupos de participantes (tabla 4).

Tabla 4*Modelo de regresión logística*

Variable	B	ES	OR	IC 95%	Wald	p.
Haber cursado un posgrado en el PNPC	1.174	.577	.309	[.100, .958]	4.441	.036
Dedicación en horas a investigación	.054	.025	1.05	[1.00, 1.10]	4.640	.031
Impartición de clase en posgrado	-.892	.281	.410	[.227, .691]	10.103	.002
Dirección de proyectos de investigación	1.109	.365	.330	[.161, .675]	9.212	.002
Publicación en revistas indexadas	.375	.116	1.45	[1.15, 1.82]	10.459	.001
Identidad académica	.466	.166	1.59	[1.15, 2.06]	7.871	.005

Notas: B = coeficiente; ES = error estándar; OR = *odd ratio*; IC = intervalo de confianza. R² de .34.

De acuerdo con el resumen del modelo de regresión logística, las variables predictoras que tienen asociación con la estimación de probabilidad para la obtención y mantenimiento del reconocimiento de los programas de estímulo son: haber obtenido el grado en un programa de posgrado en el PNPC, haber dirigido o participado en proyectos de investigación y la impartición de clases a nivel de posgrado. También, la identidad académica, horas dedicadas a investigación y publicación en revistas indexadas son variables que permiten la estimación de probabilidad de obtener y mantener el reconocimiento de los programas de estímulo.

Discusión y conclusiones

La profesión académica en las IES de México se ha configurado enmarcada en una serie de regulaciones derivadas de la política educativa. La orientación de los cambios que se presentan en la profesión académica de las instituciones normalistas permite comprender el efecto que ha tenido la política de educación superior y, en especial, los programas de estímulos y reconocimiento sobre la dinámica académica de estas IES.

Analizar los cambios que ocurren en las instituciones de formación inicial docente desde el enfoque teórico de la profesión académica admite comprender la dirección de las transformaciones que se están gestando en la profesión académica normalista (Del Cid *et al.*, 2021). Aproximarse a la profesión académica en las escuelas normales permite ampliar los límites conceptuales de la comprensión de los modelos de profesión académica en las IES mexicanas.

Los resultados aquí analizados exponen que hay un número relevante de académicos que obtuvieron el grado en una IES distinta a la de adscripción. Esto contrasta con lo descrito por Aguayo-Rousell (2019),

quien indica que un porcentaje importante de académicos normalistas se formaron en la misma institución en la cual desarrollan su práctica académica. Si bien las características del perfil académico-profesional de los normalistas se han descrito como homogéneas y endogámicas (Ramírez, 2015; Medrano *et al.*, 2017), se puede advertir una tendencia a procesos de cambio que traerá consigo mayor diversidad en las características de los perfiles profesionales de los académicos en las normales.

Sin embargo, es preciso indicar que, si bien el mayor porcentaje de académicos que integran la muestra han obtenido el posgrado en una IES diferente a las Escuelas Normales, es bajo el porcentaje de académicos que obtuvieron el posgrado en un programa en el PNPC del CONACYT. Esto supone que en la mayoría de los casos no se tiene un parámetro de calidad de los programas de posgrado que cursaron los participantes; es probable que cada académico tuvo que cubrir los costos de la colegiatura, materiales e instrumentos de su propio recurso económico y realizar sus estudios, al mismo tiempo que cumplían con sus actividades laborales. Se infiere, entonces, que en algunos de los casos los posgrados no tenían el nivel de exigencia necesario para desarrollar las competencias investigativas necesarias para cumplir con los parámetros que determinan la obtención del reconocimiento de los programas de estímulo.

De acuerdo con Gil y Contreras (2018), los programas de estímulo generaron modificaciones en los patrones y periodos de tiempos de formación e incorporación a la profesión académica, así como en el grado académico necesario para ocupar una plaza de tiempo completo en una IES. Además, las características y criterios de los programas de estímulo influyen significativamente en las trayectorias académicas y las preferencias por actividades de investigación por encima de las de docencia (González *et al.*, 2019). Los resultados de esta investigación permiten señalar que está ocurriendo de forma similar en los patrones de formación, diseño de trayectorias formativas y funciones de un grupo específico de académicos normalistas.

Vale la pena resaltar que la obtención del posgrado (maestría y doctorado) de la mayoría de los participantes haya sido posterior al año 2009, cuando la participación en las convocatorias para integrar cuerpos académicos y la obtención del perfil deseable Prodep se volviera parte de los indicadores y exigencias para las instituciones normalistas. Aun cuando los resultados no permiten establecer causalidad entre el periodo de tiempo de la obtención del posgrado y la posibilidad de conseguir el reconocimiento del Prodep, se observa cierta contigüidad entre los eventos. Los registros estadísticos de la DGESPE (2010, 2019) exhiben que el crecimiento de profesores con posgrado ha aumentado significativamente en este periodo, ya que, previo a esto, el número de académicos con posgrado era bajo, especialmente en el caso de la formación de doctorado.

Obtener y mantener el reconocimiento de los programas demanda la dedicación de un mayor número de horas a las funciones de investigación, mismas que tienen que ser implementadas fuera del horario laboral de los académicos. Según Estévez *et al.* (2020), los académicos de otras IES dedican cerca de 15 horas a la semana en promedio a las actividades de investigación, lo cual representa el doble de tiempo de los académicos en las instituciones normalistas. En el caso de los participantes que cuentan con reconocimiento SNI dedican en promedio 13,3 horas a la semana, mientras que los académicos SNI en otras IES realizan investigación al menos 17,5 horas en promedio a la semana.

La instrumentación de actividades de investigación está generando la reorganización de los sistemas y estructuras de disposiciones que históricamente habían caracterizado el *habitus* de los académicos en las escuelas normales (Bourdieu, 2007). Los factores disposicionales y preferencias de los participantes por actividades particulares se han modificado y encaminado hacia las funciones relacionadas con la investigación. El establecimiento de nuevas pautas de disposiciones se asocia con diferentes esquemas valorativos de prestigio, reconocimiento y distinción académica en diversas funciones, y ya no solo en las actividades de enseñanza.

La obtención del perfil deseable Prodep y la integración de los cuerpos académicos han trastocado y modificado las funciones y subjetividades de los académicos que han conseguido –y de los que buscan adquirir– el reconocimiento de los programas (Lozano, 2019). De acuerdo con los resultados, es posible conjeturar que la diversificación en las trayectorias, procesos formativos y el cambio en las funciones que realizan los académicos están orientando un proceso de reconfiguración de determinadas dimensiones de la identidad académica.

La concepción como docente-investigador en las escuelas normales es una nueva dimensión de la identidad académica que se encuentra en construcción, esto modificó en cierta medida la jerarquización y estatus de los roles que desempeñaba el formador de formadores (Arrecillas, 2019). De acuerdo con Ortiz *et al.* (2020), el desarrollo de la identidad como docente-investigador en las instituciones normalistas tiene una base colectiva derivada de los significados y experiencias adquiridas al interior de los cuerpos académicos. El análisis de regresión logística advierte que la identidad académica como docente-investigador es una de las variables significativas que genera una mayor probabilidad para el mantenimiento y adquisición del reconocimiento de los programas.

Los académicos que cuentan o que buscan obtener el reconocimiento de los programas se ven obligados a establecer proceso de cambio en las actividades académicas y generar estrategias flexibles, con el fin de enfrentar los retos que genera cumplir con los indicadores de los programas (Córica, 2020). La integración y apropiación de los hábitos, rutinas

y prestigio académico vinculado con las actividades de investigación, así como la identidad de docente-investigador, institucionalizan el modelo de profesión académica que orientan los programas a través de estímulos económicos (Jiménez, 2019).

De la disposición al cambio que indican los resultados se observa la orientación de la configuración de la profesión académica; la disposición por desarrollar nuevas funciones y actividades se asocia mayormente con la obtención y el mantenimiento en los programas de estímulo. Sin embargo, los resultados no admiten identificar cuáles son las particularidades de la profesión académica que por evolución de las condiciones académicas ya habían cambiado (Hargreaves y Fink, 2006).

El análisis de regresión logística describe que haber obtenido el posgrado en un programa en el PNPC es una característica de la trayectoria académica que produce una mayor probabilidad de obtener o mantenerse en los programas de estímulo. Esta característica de las trayectorias académicas de los participantes les permitió reconocer e interactuar con diversos perfiles de académicos, esquemas y condiciones de trabajo diferente a los presentes en su institución de adscripción. Aunado a esto, haber realizado las actividades asociadas con el desarrollo de la tesis bajo la dirección de un investigador externo al sistema de normales, tiene influencia sobre la motivación y expectativas para la búsqueda de la participación en los programas (Cárdenas, 2015; Fresán, 2002; Roux, 2019).

Además, otra variable que describen probabilidad de mantenimiento del reconocimiento de los programas es haber participado o dirigido proyectos de investigación en la institución y haber impartido asignaturas a nivel de posgrado. Esto representa una relación lógica bidireccional: por un lado, los académicos con reconocimiento dedicación mayor cantidad de tiempo a actividades en el posgrado y la dirección de proyectos de investigación; por otro, estas actividades les permiten mejorar sus posibilidades de mantener un mayor nivel de producción en contraste con los académicos que no tienen reconocimiento de los programas.

La publicación en revistas indexadas –no solo por representar un criterio de evaluación cuantitativa de los programas– constituye una actividad que reconfigura el *habitus* e instituye la identidad como docente-investigador (Bourdieu, 2003; De Magalhães *et al.*, 2018). La elaboración de productos académicos que cumplan con los estándares de revistas indexadas demanda mayores esfuerzos, recursos e inversión de tiempo para cumplir con la calidad requerida para su publicación.

Según Ortiz *et al.* (2020), los académicos en las escuelas normales no cuentan con las condiciones apropiadas para llevar a cabo actividades de investigación y producción académica con la calidad necesaria para la publicación en revistas de alto impacto que demandan los programas. Esto

ha llevado a que las Escuelas Normales se conviertan en consumidoras del conocimiento producido en otras instituciones y, en menor medida, se han esforzado por convertirse en generadoras de conocimiento (Aguilera *et al.*, 2021).

De acuerdo con Izquierdo y Atristan (2019), no tener las condiciones académicas, de infraestructura y equipamiento para la producción de conocimiento produce estrés y tensión en los académicos que buscan obtener y mantener el reconocimiento de los programas. Esto se convierte en motivos que obstaculizan la participación y dirección de proyectos de investigación y la capacidad de publicación en revistas de alto impacto.

Por último, es relevante considerar que las políticas educativas dirigidas al sistema de educación superior, en especial los programas de estímulo y reconocimiento, fueron diseñadas y orientadas por un modelo de universidad encaminado a la instrumentación de las tres funciones sustantivas. La orientación de la Ley General de Educación Superior busca homologar el sistema de escuelas normales con otras IES con las que guardan marcadas diferencias. Esta homologación pone en relieve las limitaciones e inflexibilidad de cambio que generan las estructuras normativas, el modelo organizacional y operatividad institucional para la implementación equilibrada de las tres funciones sustantivas.

Aun cuando la participación de los académicos en los programas no es una obligación, la orientación de la política educativa exige a las IES integrar en sus objetivos y esquemas normativos la regulación de prácticas y pautas de conducta de los académicos en y para el desarrollo de las funciones sustantivas (Acosta, 2016). Las regulaciones obligan a los académicos a orientar sus actividades en la búsqueda de obtener el reconocimiento de los programas, ya que simbolizan indicadores de los estándares de calidad educativa y representan un medio para la obtención de recursos económicos, esto convierte la disposición voluntaria para la participación en los programas en una obligación.

La relevancia de un estudio con el objetivo de analizar a través de un diseño comparativo las variables asociadas con los cambios en el modelo de profesión académica normalista radica en la necesidad de identificar la pertinencia de estos cambios en la especificidad de las actividades académicas, el perfil académico-profesional y la valoración de las funciones de investigación y docencia. Con base en esto, determinar la funcionalidad y coherencia de los cambios para el contexto del sistema de escuelas normales. Gracias al diseño metodológico de la investigación se identificaron las variables que tienen influencia y hacen probable la reconfiguración del modelo de profesión académica en las instituciones normalistas.

Las características de la profesión académica en las instituciones normalistas se habían mantenido estables y homogéneas a través del tiempo, dotadas de legitimidad y pertinencia social como la figura del formador de formadores. Este tipo de alteraciones puede originar que el modelo de profesión académica que están forjando los programas de estímulo en las escuelas normales lesione o desvíe el modelo basado en la figura del formador de formadores, con la consecuente debilitación de la pertinencia social que se había construido a través de su historia. Por tal motivo, es necesario mantener vigilancia sobre la configuración de los cambios en el modelo de profesión académica para mantener coherencia y pertinencia con los objetivos, misión y visión de las Escuelas Normales de México.

Referencias

- Acosta, A. (2015). Ideas, políticas y decisiones en educación superior universitaria. En A. Acosta (coord.), *Historias paralelas II: 15 años después* (pp. 22-64). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Acosta, A. (2016). La universidad, hoy: imágenes, prácticas y representaciones. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(18), 99-108.
- Aguado, E. y Becerril, A. (2021). Performatividad en la ciencia mexicana: el dispositivo de evaluación del SNI. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 66(243), 19-53. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2021.243.76695>
- Aguayo-Rousell, H. (2019). Personal formador de docentes. Representaciones sociales de su profesión. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-22. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/10450/17720>
- Aguilera, M., Ballesteros, Z y Lozano, I. (2021). Ser miembro de un cuerpo académico en una Escuela Normal: sentidos y tensiones. *Atenas*, 3(55), 38-53. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/659/995>
- Aguirre, J. (2021). Gobierno, gestión y profesión académica. Debates internacionales sobre la educación superior contemporánea en el marco de Apiks Vilnius Conference. *Revista de Educación*, 0(24.2), 311-315. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5555/5679
- Altbach, P. (2005). Harsh realities. The professoriate faces a new century. En P. G. Altbach, R. O. Berdahl y P. J. Gumport (eds.), *American higher education in the twenty-first century. Social, political, and economic challenges* (pp. 287-314). (2.ª ed.). The Johns Hopkins University Press.

- Álvarez-Mendiola, G. (2004). *Modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies).
- Arrecillas, A. (2019). Del *pathos* de la formación inicial de docentes, al *ethos* de la formación de profesionales de la educación. En M. Muñoz y A. Barraza (coords.), *Formación docente. Reflexión e indagación en sus dimensiones constitutivas* (pp. 100-122). Red Durango de Investigadores Educativos. <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/formaciondocente.pdf#page=100>
- Bernasconi, A., Berrios Cortés, P., Guzmán, P., Véliz, D. y Celis, S. (2021). La profesión académica en Chile: perspectivas desde una encuesta internacional. *Calidad en la Educación*, (54), 46-72. <https://doi.org/10.31619/caledu.n54.923>
- Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Montessor Jungla Simbólica.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores. <https://sociologiycultura.files.wordpress.com/2014/02/bourdieu-el-sentido-practico.pdf>
- Brunner, J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Biblioteca Digital de Investigación Educativa. Universidad Veracruzana. <http://www.uv.mx/bdie/files/2012/09/brunner-universidad-sociedad.pdf>
- Cárdenas, V. (2015). Motivaciones para ingresar al SNI. Un estudio de caso con investigadores jóvenes. *Sinéctica*, (44), 1-17. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/155>
- Celina, H. y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80634409>
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen/Universidad Futura.
- Clark, B. (2004). *Sustaining change in universities*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Córica, J. (2020). Resistencia docente al cambio: caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Creswell, J. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (3.ª ed.). Sage.
- Cruz-Pallares, K. (2019). Los cuerpos académicos en la construcción de competencias del investigador. *Ra Ximhai*, 15(1), 89-100. doi.org/10.35197/rx.15.01.2019.07.kc
- Del Cid, C., Estévez, E., González, E. y Vera, A. (2021). Efectos de las políticas públicas en las actividades e identidad académica de los docentes

de las escuelas normales de México. *Perfiles Educativos*, 43(171), 63-71. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2021.171.59671>

- De Magalhães, M., Cotterall, S. y Mideros, D. (2018). Identity, voice and agency in two EAL doctoral writing contexts. *Journal of Second Language Writing*, 43, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.05.001>
- Ducoing, P. (2014). De la formación técnica a la formación profesional. La reforma de la educación normal de 1984. En P. Ducoing (coord.), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (pp. 117-156). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). <https://evaluayaprender.files.wordpress.com/2015/02/la-escuela-normal.pdf>
- Edel, R., Ferra, G. y De Vries, W. (2018). El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 71-92. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000300071&lng=es&tlng=es
- Estévez, E., González, E., Valdés, A., Arcos, J., Ramiro, F. y Gutiérrez, L. (2020). Teaching and research of academics in Mexico: Preferences and dedication according to the international survey APIKS. *Higher Education Forum*, 17, 99-114. <http://doi.org/10.15027/48956>
- Fresán, M. (2002). La asesoría de tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente. *Revista de la Educación Superior*, 31(124), 103-123. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista124_S3A7ES.pdf
- Galaz, J. y Gil, M. (2009). La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>
- Galaz, J., Padilla, L., Gil, M. y Sevilla, J. (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Calidad en la Educación*, (28), 53-69. <https://works.bepress.com/galazfontes/2/>
- Galaz, J., Gil-Antón, M., Padilla, L., Sevilla, J., Arcos, J. y Martínez, J. (2012). *La reconfiguración de la profesión académica en México*. Universidad Autónoma de Sinaloa; Universidad Autónoma de Baja California.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. (4.ª ed.). Allyn & Bacon.
- Gil-Antón, M. (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gil-Antón, M. y Contreras, L. (2018). Impacto de las transferencias monetarias condicionadas en la profesión académica en México: distintos tiempos, diferentes condiciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e01), 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e01.2443>

- Gobierno de México. (1984). Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura. *Diario Oficial de la Federación*, 23/03/1984. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984
- Gobierno de México. (2021). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021
- Gobierno de México. (2010). *Estadísticas ciclo escolar 2009-2010*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). https://www.siben.sep.gob.mx/files/estadistica2010/Estadisticas_0910.pdf
- Gobierno de México. (2019). *Estadísticas ciclo escolar 2018-2019*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). <https://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas>
- González, E., Estévez, E. y Del Cid, C. (2019). Efectos de las políticas públicas sobre las preferencias y orientación de las actividades realizadas por académicos en áreas STEM de IES de México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(19). <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/3952/2210>
- Grediaga, R. (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones: procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies).
- Grediaga, R., Rodríguez, J., y Padilla, L. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. Universidad Autónoma Metropolitana; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies).
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339(84), 43-58. http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re339/re339_04.pdf
- Izquierdo, I. y Atristan, M. (2019). Experiencias de investigadoras en su ingreso, promoción y permanencia en el Sistema Nacional de Investigadores: tensiones y estrategias identitarias. *IE: Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 127-142. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502019000100127
- Jiménez, M. (2019). Identidad académica una franquicia en construcción. *Educar*, 55(2), 543-560. <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/v55-n2-jimenez/451334>
- Lozano, A. (2019). El trastocamiento de la vida académica de los profesores a través de la evaluación: el caso del SNI y el Prodep. *Revista*

Educación y Ciencia, 8(51), 89-100. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/481>

- Marquina, M. (2021). El estudio de la profesión académica en América Latina: entre lo global y lo local. *Revista de Educación*, 0(24.2), 19-36. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5541
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa, una introducción conceptual*. (5.ª ed.). Pearson Educación.
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Nosiglia, M. C., Fuksman, B. y Januszewski, S. (2021). La profesión académica en Argentina: el caso de los auxiliares docentes en las universidades nacionales. Hallazgos del estudio internacional APIKS. *Integración y Conocimiento*, 10(1), 206-232. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/31976>
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>
- Ortiz, C., Madrueno, J. y Ortiz, J. (2020). El desarrollo de la investigación en las Escuelas Normales de la región noroeste de México. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 5(2), 22-35. http://www.cresur.edu.mx/OJS/index.php/CRESUR_REIIE/article/view/590/951
- Pinto, R., Galaz, J. y Padilla, L. (2012). Estudios nacionales sobre académicos en México: una comparación metodológica. *Revista de la Educación Superior*, 41(163), 9-49. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000300001&lng=es&tlng=es
- Ponce, H., Cervantes, D. y Robles, A. (2021). ¿Qué tan apropiadamente reportaron los autores el coeficiente del alfa de Cronbach? *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 2438-2462. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.463
- Ramírez, F. (2015). La identidad institucional y los formadores de profesores de la escuela normal. En *Memorias del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-11). Chihuahua, México, 16 al 20 de noviembre. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1532.pdf>
- Romero, M. (2016). Significado del trabajo y sentido de la profesión en la academia en Colombia. *Athena Digital*, 16(2), 427-435. <http://atheneadigital.net/article/viewFile/v16-n2-romero/1799-pdf-es>
- Roux, R. (2019). Prácticas de coautoría en los procesos de dirección de tesis. Un estudio exploratorio. *Recie: Revista Electrónica Científica*

- de Investigación Educativa*, 4(2), 1139-1149. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/394>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, 2019-2020*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020.pdf
- Sordo, J. (2020). Las políticas científico-educativas y las nuevas condiciones de los académicos en ciencias sociales del noreste de México. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 43-53. <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.297>
- Stromquist, N. (2009). Introducción. En N. Stromquist (coord.), *La profesión académica en la Globalización. Seis países, seis experiencias* (pp. 13-52). Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior.
- Suárez, M. y Muñoz, H. (2016). ¿Qué pasa con los académicos? *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 1-22. <http://www.redalyc.org/pdf/604/60448798001.pdf>
- Teichler, U. (2017). Academic profession, higher education. En J. Cheol Shin y P. Teixeira (eds.), *Encyclopedia of international higher education systems and institutions* (pp. 1-6). Springer. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-94-017-9553-1_290-2
- Tuirán, R. y Muñoz, C. (2010). La política de educación superior: trayectoria reciente y escenarios futuros. En A. Arnaut y S. Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México* (tomo VII, pp. 359-390). El Colegio de México <https://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>



Enfoques de aprendizaje y uso de recursos educativos físicos y digitales en educación superior

Learning Approaches and Use of Physical and Digital Educational Resources in Higher Education

Abordagens de aprendizagem e uso de recursos educacionais físicos e digitais no ensino superior

Carlos González* 
Dany López** 
Lina Calle-Arango*** 
Helena Montenegro**** 

Para citar este artículo: González, C., López, D. Calle-Arango, L. y Montenegro, H. (2024). Enfoques de aprendizaje y uso de recursos educativos físicos y digitales en educación superior. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 49-71. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-16833>



Recibido: 10/06/2022
Evaluado: 22/08/2023

pp. 49-71

N.º 92

* Doctor, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. cgonzalu@uc.cl
** Doctor, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. dxlopez@uc.cl
*** Doctora, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. lcalle@uc.cl
**** Doctora, Centro de Modelamiento Matemático, Universidad de Chile, Santiago, Chile. helena.montenegro@uchile.cl

Resumen

El objetivo de este estudio cualitativo es comprender los enfoques de aprendizaje y uso de recursos educativos en estudiantes universitarios. Se realizaron 12 entrevistas grupales en las que participaron 41 estudiantes provenientes de una Universidad chilena privada. Fenomenografía y análisis temático se emplean para el análisis. Los enfoques de aprendizaje emergen en un rango desde aprobar con el mínimo esfuerzo hasta comprender o expandir y profundizar el contenido. Las tecnologías digitales se usan para obtener información académica y administrativa (uso logístico); o para buscar información, comunicarse o colaborar con los pares (uso para el aprendizaje). Los enfoques de aprendizaje están asociados al uso de recursos educativos. Cuando se adoptan enfoques más profundos, se tienden a emplear para expandir o profundizar contenidos; mientras que al adoptar enfoques más superficiales, se tienden a usar para facilitar el objetivo de aprobar. Se discuten implicaciones prácticas y para futuras investigaciones.

Palabras clave

tecnología educativa; recursos educativos; educación superior

Keywords

educational technology; educational resources; higher education

Abstract

The aim of this qualitative study is to understand the approaches to learning and the use of educational resources by university students. Twelve group interviews were conducted with the participation of 41 students from a private Chilean university. Phenomenography and thematic analysis were used for the analysis. Learning approaches emerged in a range from passing with minimal effort to understanding or expanding and deepening the content. Digital technologies were used to obtain academic and administrative information (logistical use); or to search for information, communicate, or collaborate with peers (learning use). Learning approaches are associated with the use of educational resources. When deeper approaches are adopted, they tend to be used to expand or deepen content; whereas when shallower approaches are adopted, they tend to be used to facilitate the goal of passing. Practical implications and implications for future research are discussed.

Resumo

O objetivo deste estudo qualitativo é entender as abordagens de aprendizagem e o uso de recursos educacionais por estudantes universitários. Foram realizadas doze entrevistas em grupo com 41 alunos de uma universidade privada no Chile. A fenomenografia e a análise temática foram usadas para a análise. Os enfoques de aprendizagem surgem em uma gama que vai desde a aprovação com esforço mínimo até a compreensão, expansão e aprofundamento do conteúdo. As tecnologias digitais são usadas para obter informações acadêmicas e administrativas (uso logístico) ou para pesquisar informações, comunicar-se ou colaborar com colegas (uso de aprendizagem). As abordagens de aprendizado estão associadas ao uso de recursos educacionais. Quando são adotadas abordagens mais profundas, elas tendem a ser usadas para expandir ou aprofundar o conteúdo; enquanto que quando são adotadas abordagens mais superficiais, elas tendem a ser usadas para facilitar a meta de aprovação. São discutidas as implicações para pesquisas e práticas futuras.

Palavras-chave

tecnologia educacional; recursos educacionais; ensino superior

Introducción

En el contexto de un creciente uso de tecnologías digitales en las instituciones de educación superior, la experiencia de aprendizaje de los estudiantes progresivamente entrelaza los espacios físicos tradicionales con una serie de recursos digitales (Ellis y Goodyear, 2013). Los espacios físicos incluyen aulas, salas de estudio y bibliotecas; junto a ellos, los entornos virtuales de aprendizaje (*learning management system*, LMS) y la biblioteca digital son los recursos digitales que más comúnmente las universidades ponen a disposición de sus estudiantes (Ghazal *et al.*, 2018; Montenegro *et al.*, 2016). Además, los estudiantes tienden a utilizar otros recursos digitales, no provistos por las instituciones de educación superior, para actividades de búsqueda de información, y para comunicarse o colaborar con sus compañeros y compañeras (Eid y Al-Jabri, 2016). Esto implica que, en la experiencia cotidiana de aprendizaje, los estudiantes navegan entre lo físico y lo digital, organizando sus acciones de aprendizaje, incluida la interacción con profesores y compañeros, combinando espacios y recursos físicos y digitales. Con Han y Ellis (2020), seguimos la idea de que es difícil encontrar un único lente teórico para estudiar este fenómeno, ya que combina diferentes elementos que son dinámicos y aparecen entrelazados. En consecuencia, para estudiar la experiencia contemporánea de aprendizaje de un grupo de estudiantes universitarios chilenos, proponemos la integración de dos perspectivas que iluminan distintos aspectos de esta realidad: la teoría de los enfoques de aprendizaje y la investigación sobre el uso que hacen los estudiantes de las tecnologías digitales. De este modo, es posible ofrecer una imagen más completa de la naturaleza compleja de este fenómeno. En las secciones siguientes se describen brevemente estas líneas de investigación. Luego, analizamos cómo se integran en el contexto del presente estudio.

¿Cómo aprenden los estudiantes en educación superior?

El uso de tecnologías digitales y otros recursos educativos no ocurre en el vacío. Para su mejor comprensión, se requiere de una teoría del aprendizaje que permita explicar por qué los estudiantes las usan o no, y con qué fines. La teoría de los enfoques de aprendizaje puede ser útil para este fin (Biggs y Tang, 2011). Esta ha discernido: (a) un enfoque profundo, en el que los estudiantes se involucran significativamente con el contenido, hacen conexiones con otros temas y conocimientos previos, disfrutan y se sienten satisfechos con el estudio, y ven el valor de lo que están aprendiendo para su futuro profesional; (b) un enfoque superficial, en el cual los estudiantes se comprometen menos con el contenido, tienden a centrarse en la memorización para cumplir los requisitos de evaluación

con un esfuerzo mínimo, ven las actividades de aprendizaje como una imposición externa, y carecen de consciencia frente a la relación con su futuro profesional; y (c) un enfoque estratégico, focalizado en obtener los mejores resultados posibles mediante una gestión eficiente del tiempo y los recursos de aprendizaje disponibles (Lindlom-Ylanne *et al.*, 2019). Al respecto, estudios han mostrado que adoptar el enfoque profundo, conjuntamente con el estratégico, conduce a mejores resultados académicos (Haarala-Muhonen *et al.*, 2017).

Una característica central de los enfoques de aprendizaje es que no se conciben como rasgos psicológicos estables, sino como respuestas contingentes a la visión de los estudiantes sobre situaciones particulares de aprendizaje: un mismo estudiante podría trabajar de manera profunda en un curso y superficial en otro, dependiendo cómo perciba cada uno. Por ello, aspectos como una docencia centrada en el aprendizaje, objetivos y metas claros, carga de trabajo adecuada, libertad para aprender y evaluaciones centradas en la comprensión por sobre la memorización son elementos que llevan a los estudiantes hacia un polo más profundo (Trigwell y Prosser, 2020).

Pese a sus logros e influencia, esta línea de investigación ha sido criticada por ser considerada simplista —reduciendo el aprendizaje a un número acotado de enfoques—, por no reconocer que la manera de estudiar y aprender puede tener distintos significados en distintas culturas, y por no considerar la influencia de aspectos sociales —como clase y capital cultural— en las formas de aprendizaje (Tight, 2019).

En Latinoamérica, esta perspectiva ha tenido una amplia recepción, principalmente mediante el uso del SPQ (*study process questionnaire*) que distingue entre motivos y estrategias superficiales y profundas (por ejemplo, Cornejo y Aedo, 2014; Montealegre Lynett *et al.*, 2014). Sin embargo, estudios exploratorios que indaguen sobre potenciales particularidades, en línea con lo propuesto por Tight, al menos para nuestro conocimiento, no se han materializado.

¿Cómo usan los estudiantes los recursos educativos para el aprendizaje?

La teoría de los enfoques de aprendizaje comprende la experiencia situada en espacios que entrelazan aquellos más tradicionales con una serie de recursos digitales (Ellis y Goodyear, 2013). Entre los primeros, se consideran las salas de clase, de estudio y las bibliotecas con sus recursos físicos. Junto a estos, los LMS y los recursos digitales de las bibliotecas aparecen como los medios más habituales que las universidades ponen a disposición de sus estudiantes (Ghazal *et al.*, 2018; Montenegro *et al.*, 2016).

Además, se emplea una amplia gama de otros recursos no provistos por las instituciones. Google, Wikipedia, YouTube —por nombrar algunos— son comúnmente empleados para buscar información, comunicarse con los compañeros o realizar trabajos en grupos (Eid y Al-Jabri, 2016). Esta experiencia es conceptualizada por algunos investigadores como una ecología del aprendizaje (Ellis y Goodyear, 2019), en la que los estudiantes navegaban entre lo físico y lo digital, organizando sus actividades de aprendizaje e interacción con profesores y pares, mediante una combinación de estos espacios y recursos, en un flujo continuo de actividades. En este contexto, estudios han encontrado que los estudiantes que adoptan un enfoque profundo tienden a obtener mejores resultados académicos y a utilizar más los recursos disponibles, integrándolos en concordancia con el enfoque desplegado (por ejemplo, Gasevic *et al.*, 2017).

Por tanto, se reconoce cierta heterogeneidad en el uso de tecnologías digitales: algunos estudiantes realizan un uso intensivo y sofisticado, mientras que otros uno más bien básico y modesto (Kennedy *et al.*, 2010). Alineados con esta visión, Henderson *et al.* (2015) discernen entre un *uso logístico* —centrado en el empleo de las tecnologías para obtener información académica y administrativa, con el LMS como principal fuente—, y un *uso enfocado en el aprendizaje* —focalizado en la búsqueda de información, comunicación y colaboración con otros estudiantes, o expandir los contenidos vistos en clases— con una mayor variedad de recursos utilizados. Como consecuencia, si bien las tecnologías digitales se han convertido en una parte esencial de la experiencia universitaria de aprendizaje, se aprecia un cuadro mixto sobre su uso, principalmente asociado al enfoque de aprendizaje que los estudiantes adoptan (Gourlay y Oliver, 2018).

El presente estudio

Este estudio propone indagar la experiencia de aprendizaje de un grupo de estudiantes de una universidad chilena privada. Para lograrlo, tomamos los conceptos fundamentales de la teoría de los enfoques de aprendizaje (Biggs y Tang, 2011) —profundo, superficial y estratégico—, y la descripción sobre los usos de recursos educativos desarrollada por la investigación en esta área. Asimismo, adoptamos una perspectiva exploratoria para relevar posibles particularidades que los enfoques de aprendizaje pudieran presentar en este contexto. De esta manera, avanzamos en superar la crítica de Tight (2019), quien establece que una de las debilidades de esta línea de investigación es soslayar los matices culturales que influyen en el aprendizaje estudiantil.

Metodología

Preguntas de investigación

Este estudio propone las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué enfoques de aprendizaje despliegan los estudiantes universitarios participantes en este estudio?
2. ¿Qué usos dan a los recursos educativos físicos y digitales para el aprendizaje?
3. ¿Cuál es la relación entre enfoques de aprendizaje y uso de recursos educativos que se evidencia en los estudiantes participantes en este estudio?

Muestra y levantamiento de información

Cuarenta iún estudiantes de una universidad chilena privada participaron en 12 entrevistas grupales. Dada la naturaleza exploratoria del estudio, se convocó a participar voluntariamente a estudiantes de distintas áreas disciplinares, en distintos momentos de sus carreras y conservando un relativo equilibrio en relación al género. Las áreas consideradas fueron ciencias naturales —por ejemplo, biología o astronomía—, ciencia y tecnología —por ejemplo, ingeniería o agronomía—, ciencias médicas y de la salud —por ejemplo, medicina o enfermería—, y ciencias sociales y humanidades —por ejemplo, historia o sociología—. Realizamos tres entrevistas grupales por área disciplinar. Para ese momento, 26 participantes estaban entre primer y tercer año, y 15 estaban en cuarto año o cursos superiores. De todos ellos, 17 eran hombres y 24 mujeres. La tabla 1 presenta las características de la muestra.

Tabla 1

Distribución por sexo, año y área disciplinaria de los participantes en el estudio

	Mujer	1.º a 3.º	≥ 4.º	Hombre	1.º a 3.º	≥ 4.º
Ciencias naturales (CN)	7	5	2	4		4
Ciencia y tecnología (CT)	5	5	-	7	3	4
Ciencias médicas y de la salud (CMS)	3	2	1	4	1	3
Ciencias sociales y humanidades (CSH)	9	9	-	2	1	1
Totales	24	21	3	17	5	12

La pauta que guio las entrevistas incluyó preguntas orientadas a indagar explícitamente cómo los estudiantes abordaban su aprendizaje, cómo ocupaban los recursos que la institución ponía a disposición para su aprendizaje (LMS y biblioteca) y cómo utilizaban otros recursos digitales, no provistos por la institución, en sus actividades de aprendizaje.

Las preguntas fueron presentadas como temas amplios para abrir las conversaciones e influir lo menos posible en las respuestas. Las entrevistas duraron entre 45 y 60 minutos, y tuvieron lugar en los campus universitarios donde los estudiantes asistían. Todas las entrevistas fueron transcritas a formato Word en ortografía estándar.

Análisis

El análisis de los enfoques de aprendizaje lo realizamos mediante fenomenografía (Åkerlind, 2012), mientras que para el uso de recursos educativos (físicos y digitales) se utilizó análisis temático (Braun y Clarke, 2006). Primero, dos miembros del equipo codificaron, de manera independiente, un grupo acotado de entrevistas grupales (4) para desarrollar códigos iniciales, que fueron presentados y analizados en reuniones del equipo completo para consensuarlos, y posteriormente ajustados para codificar las entrevistas faltantes. Luego, ambos investigadores compararon los códigos desarrollados, y avanzaron en consensuar aquellos en los que no habían logrado acuerdo. Estos resultados fueron presentados en reuniones de trabajo, donde se aseguró la consistencia de las estrategias de codificación y se realizó un chequeo cruzado de los códigos levantados. El producto de esta etapa fue un set de códigos refinado y consensuado.

Tanto el análisis fenomenográfico como el análisis temático son similares en su desarrollo hasta el punto descrito en el párrafo anterior. Sin embargo, divergen en las etapas posteriores. El foco del análisis fenomenográfico es revelar las formas cualitativamente diferentes en que las personas experimentan aspectos específicos del mundo que les rodea. Se centra en la variación respecto a las experiencias, enfocándose en el nivel del grupo que participa en el estudio: la totalidad de las experiencias individuales representan, en el colectivo, una visión más completa del fenómeno de interés. Esto se refleja en el *espacio de resultados*, un grupo de categorías jerárquicamente ordenadas que representan la variación en las formas de experimentar un fenómeno concreto (Marton y Booth, 1997; Marton y Pang, 2005). Aunque la fenomenografía y la fenomenología comparten elementos comunes —por ejemplo, la visión no dualista de realidad—, metodológicamente difieren. La fenomenología se enfoca en la experiencia vívida de personas individuales, más que el interés en el nivel colectivo. Por otro lado, sus herramientas analíticas son diferentes. En fenomenología, en vez de enfocarse en el desarrollo del “espacio de

resultados”, una herramienta clave es la “horizontalización”, que busca descripciones que representan experiencias únicas, que son agrupadas para formar categorías ilustrativas del significado atribuido al fenómeno de interés (Van Manen, 2016). Por último, Tight (2016) enfatiza el valor de la fenomenografía como un abordaje metodológico creado específicamente para el estudio de fenómenos en educación superior.

En este artículo, siguiendo las sugerencias de Åkerlind (2012), se trabajó iterativamente con los códigos desarrollados para describir los enfoques de aprendizaje, volviendo reiteradamente sobre ellos hasta que las categorías representadas en los códigos se estabilizaron y permitieron desarrollar el *espacio de resultados*. El análisis temático, por su parte, siguió las directrices de Miles *et al.* (2005). Así, el set inicial de códigos fue revisitado para consolidar y ajustar los temas inicialmente desarrollados, de manera que permitieran identificar con mayor precisión los usos que los estudiantes daban a los recursos educativos *institucionales* y *no institucionales*. Para ambos análisis, adelantamos un proceso permanente e iterativo de diálogo en el equipo completo de investigación con miras a lograr consensos. Por último, se aplicaron las categorías emergentes a cada participante en particular, para comprender cómo se asociaba el enfoque de aprendizaje adoptado con los recursos educativos disponibles.

Resultados

¿Qué enfoques de aprendizaje despliegan los estudiantes universitarios?

Categoría A: aprobar el ramo con mínimo esfuerzo usando materiales de otros

Este enfoque adopta una estrategia centrada en utilizar materiales desarrollados por terceros con la intención de pasar el curso realizando un mínimo esfuerzo. Esto implica tratar de conseguir resúmenes, utilizar ejemplos de ejercicios realizados por otros, o revisar las pruebas o exámenes de semestres anteriores para ver las respuestas correctas. Estas actividades se ejecutan de manera reactiva y bajo presión, muy cerca de las fechas de evaluación, en general, el mismo día o el día anterior. Los ramos en que se adopta este enfoque se perciben como una imposición externa. Se consideran “aburridos”, con contenidos lejanos a las preferencias e intereses de los estudiantes. Además, se consideran poco útiles para la formación profesional o disciplinaria, de manera que no se busca invertir esfuerzo en su aprobación.

Categoría B: aprobar el ramo con la mejor nota posible usando materiales propios

Este enfoque trabaja una estrategia centrada en desarrollar materiales propios para aprobar el curso con “la mejor nota posible”. Principalmente, los estudiantes trabajan las ideas centrales de los apuntes de clase, realizan anotaciones y comentarios de la bibliografía mínima, desarrollan ejercicios relacionados con el contenido, generan mapas conceptuales y elaboran resúmenes, y como resultado levantan un material personal, que constituye la base del estudio. La intención es aprobar el ramo que se percibe como una imposición externa con la que hay que cumplir. Para lograr “la mejor nota posible”, los estudiantes organizan estratégicamente su tiempo y recursos de aprendizaje, siendo conscientes del tiempo que requiere. Este enfoque avanza respecto del anterior en que se elaboran materiales propios y se emplea el tiempo necesario para lograr buenas calificaciones, aunque manteniendo la visión del ramo como una imposición externa.

Categoría C: comprender el contenido desarrollando materiales propios

En este enfoque, los estudiantes adoptan una estrategia centrada en desarrollar sus propios materiales, similar a la descrita en el enfoque anterior, pero con una intención diferente. Aquí se avanza desde un interés centrado en aprobar el ramo hacia un deseo genuino de comprender los contenidos; es decir, hay un involucramiento significativo con el aprendizaje (comprender), en detrimento de una orientación a cumplir con una imposición externa (aprobar el ramo), constituyéndose un cambio cualitativo respecto a los enfoques previos. Así, los estudiantes reportan voluntad explícita de comprender —en vez de solo memorizar— lo que están aprendiendo.

Categoría D: profundizar y expandir el contenido integrando recursos

En este enfoque, los estudiantes adoptan una estrategia centrada en la integración de recursos de aprendizaje con la intención de profundizar y expandir el contenido entregado en los cursos. Por cierto, se incorporan las estrategias descritas en las categorías anteriores. Sin embargo, se avanza en ampliar el contenido integrando distintos recursos: además de los entregados como obligatorios en los cursos, los estudiantes buscan otros materiales para extender y tener una visión más completa de los contenidos. Por ejemplo, materiales bibliográficos, como artículos recientes de revistas académicas, o sitios web que permitan amplificar un contenido específico. La intención es “ir más allá”, comprender en profundidad y conocer los desarrollos más recientes de la disciplina.

De los recursos obligatorios y aquellos obtenidos por interés personal, surge un material de aprendizaje más complejo que integra información clave extraída de los apuntes personales de clase, bibliografía básica y complementaria, información de sitios web, etc. Por otro lado, los estudiantes que despliegan esta forma de aprendizaje tienden a ocupar mucho tiempo estudiando y lo hacen de manera constante, organizada y planificada, a lo largo del semestre. Por lo general, planifican y evalúan sus procesos de aprendizaje, desplegando recursos de metacognición.

La intención, entonces, consiste en ir más allá de lo que entrega el curso para alcanzar una síntesis integrada de los contenidos. Existe un interés personal por el aprendizaje vinculado al gusto por el estudio y a la responsabilidad por la propia formación profesional.

La tabla 2 presenta citas ilustrativas de las intenciones y estrategias adoptadas por los participantes en el estudio.

Naturaleza relacional de los enfoques de aprendizaje

Un elemento crucial que emergió de los análisis es que los estudiantes adoptan distintos enfoques según el curso, el interés o gusto personal por el ramo, o el aporte que se percibe para su formación profesional. Si un estudiante percibe que un ramo es interesante o su contenido le gusta, tiende a adoptar enfoques de carácter más profundo. Al contrario, si lo encuentra “aburrido” o no le gusta, suele inclinarse hacia un enfoque más estratégico o superficial.

Por otro lado, cuando los estudiantes consideran que el ramo es importante para su futuro como profesionales, suelen adoptar enfoques profundos; de lo contrario, suelen adoptar una estrategia para “solo pasar el curso”. El análisis sugiere también que los estudiantes van adoptando enfoques más profundos a medida que avanzan en sus carreras, pues comienzan a visualizar la relevancia de algunos cursos para su formación profesional. La tabla 3 presenta citas ilustrativas.

Tabla 2*Enfoques de aprendizaje*

Enfoque	Intención	Estrategia
Aprobar el ramo con el mínimo esfuerzo, usando materiales de otros	<p>“Hay (cursos) que son aburridos. Entonces no te gustan, te sientes desmotivada y lo único que quieres es pasar el curso” (EC8, mujer, CSH).</p> <p>“En lo personal, a mí no me agradó mucho pasar por los cursos XXX. Como que los pasé pensando en ‘ya, ojalá pasarlos no más’, no con el fin de aprender los contenidos del curso” (EC2, hombre, CN).</p>	<p>“Resúmenes (de otras personas) también me puedo conseguir. Nos mandamos cosas entre los amigos, o fotos también... como ‘tengo este resumen’”. (EC11, mujer, CSH).</p> <p>“ejercitar haciendo pruebas anteriores, el día antes de la prueba” (EC4, hombre, CT).</p>
Aprobar el ramo con la mejor nota posible, usando materiales propios	<p>“porque hay cursos que en realidad uno sabe que no se va a dedicar a nada así... al final, el objetivo es pasarlo y con la mejor nota posible” (EC1, hombre, CT).</p>	<p>“priorizo... como que llega el principio del semestre y te llegan los calendarios y lo primero que hago es copiar las fechas en la agenda y después empiezo como ‘ya, esta semana tengo esto primero...’ voy estudiando como lo que viene más cercano” (EC8, mujer, CSH).</p>
Comprender el contenido, usando materiales propios	<p>“lo que trato es entender lo que a uno le están pasando. Porque es muy fácil como memorizar las cosas para una prueba y que después se te olviden... yo busco entender las cosas e ir las aplicando en la vida diaria” (EC4, hombre, CT).</p> <p>“Y hay otros ramos en los que de verdad me gusta aprender cosas. Como en XXX, que me hago mis propios resúmenes... Sí, me gusta la idea de entender” (EC8, mujer, CSH).</p>	<p>“Hago resúmenes escritos, mapas conceptuales. Generalmente ocupo mucho hacer mapas conceptuales, me ayuda a ordenarme las ideas. Tengo la facilidad para relacionar temas” (EC10, mujer, CN).</p> <p>“hacia resúmenes de la materia, como de las diapos. Lo que veía en el cuaderno lo pasaba en limpio... o mapas conceptuales para ver todo junto o resúmenes. Como un punteo de lo que me tenía que aprender sí o sí” (EC6, mujer, CN).</p>
Profundizar y expandir el contenido, integrando recursos	<p>“Entender y comprender lo que uno está viendo. Porque uno no saca nada con ‘sé hacer este ejercicio, me aprendí esta materia’ si no entiende el porqué. O sea, la carrera que estudiamos es científica y tiene un trasfondo, tiene un para qué. Entonces el cómo estudiarlo es entender el porqué y el para qué” (EC2, hombre, CT).</p>	<p>“O sea aparte de los apuntes, artículos, hay que buscar las cosas más detalladas en internet, en normas internacionales, publicaciones. Cosa de que se tenga también información más actualizada respecto a lo que se está estudiando” (EC2, hombre, CN).</p>

Tabla 3*Naturaleza relacional de los enfoques de aprendizaje*

Razones para adoptar uno u otro enfoque	Citas ilustrativas
Interés o "gusto" personal	<p>"Depende del curso. Porque hay cursos que llaman más la atención y uno quiere como entender el fondo de la materia y así manejarla mejor. Pero si hay cursos que no me gustan mucho... estudio solo para pasarlo" (EG10, mujer, CN).</p> <p>"los cursos que te gustan, así <i>full</i> motivación, lo quiero saber todo. Y claro ahí uno como que le pone más empeño y finalmente tu meta es saber" (EG8, mujer, CSH).</p>
Aporte percibido a la formación profesional	<p>"cursos de ciencias primarias, al principio, ahí uno probablemente está más preocupado de pasar y la nota y sería... pero ahora es mucho más un aprendizaje... Tengo que aprender esto ahora, porque es el momento para aprender lo que voy a tener que aplicar. Entonces yo creo que la principal motivación es aprender bien las cosas" (EG5, hombre, CMS).</p>

Naturaleza jerárquica de los enfoques de aprendizaje

Acorde con la perspectiva fenomenográfica, se visualiza una relación jerárquica entre las categorías. La categoría D es la más avanzada. Un estudiante que adopta este enfoque busca profundizar y expandir el contenido, lo que supone, al mismo tiempo, querer comprender el contenido y aprobar el curso. En relación con las estrategias, lo central es integrar recursos. Sin embargo, también suelen usarse materiales propios y de terceros como parte de la estrategia para materializar la intención de profundizar y expandir.

En la categoría C, la intención es comprender, lo que supone aprobar el curso. La estrategia característica es usar materiales propios, pero también podrían usarse como complemento aquellos desarrollados por terceros. No obstante, en esta categoría no se avanza hacia la intención y estrategia jerárquicamente más avanzada: a saber, profundizar, expandir, e integrar recursos.

En contraste con estas categorías, en B y A los estudiantes no muestran intención de comprender los contenidos, ni profundizarlos o expandirlos. Solamente mencionan el deseo de aprobar el ramo —con el mínimo esfuerzo o con la mejor nota posible—. De la misma manera, la estrategia está centrada en usar materiales desarrollados por terceros (categoría A); o en usar los propios y los de otros (categoría B). Sin embargo, no se avanza a la estrategia de integrar recursos.

La tabla 4 muestra el *espacio de resultados* con las relaciones entre intenciones y estrategias levantadas en este estudio.

Tabla 4*Relaciones entre intención y estrategia*

	Intención (¿para qué?)	Estrategia (¿cómo?)		
		Usando materiales de otros	Usando materiales propios	Integrando recursos
Enfoque superficial	Aprobar el ramo con el mínimo esfuerzo	Categoría A		
Enfoque estratégico	Aprobar el ramo con la mejor nota posible	Categoría B		
Enfoque profundo	Comprender el contenido	Categoría C		
	Profundizar y expandir el contenido	Categoría D		

¿Qué usos dan los estudiantes universitarios a los recursos educativos físicos y digitales para el aprendizaje?

Uso del sistema de gestión del aprendizaje (LMS)

Se reportan tres usos del LMS. Para comenzar, este se emplea como un medio para obtener información académica y administrativa del curso; por ejemplo, el programa, las fechas de los trabajos y pruebas, y acceder a anuncios sobre temas emergentes.

En segundo lugar, el LMS se utiliza para obtener materiales académicos y entregar trabajos o pruebas. Mediante este sistema se obtienen los recursos que los profesores dejan disponibles en los cursos: los PPT, apuntes, guías de ejercicios o artículos académicos. Asimismo, frecuentemente los trabajos o pruebas se entregan a través del buzón virtual de tareas, y las notas y retroalimentación se conocen mediante el LMS.

En tercer lugar, los estudiantes reportan usar el LMS para comunicarse con pares y profesores. La tabla 5 presenta citas ilustrativas.

Tabla 5*Uso del LMS*

Uso del LMS	Citas ilustrativas
Obtener información académica y administrativa	“Yo creo que las clases, las notas, y ver los calendarios y el programa” (FG5, mujer, CMS). “al principio para ver el programa del curso” (FG10, hombre, CN).
Obtener materiales académicos y entregar trabajos o pruebas	“Principalmente los textos. Quizás como material de las clases, ya sea <i>PowerPoint</i> , y típico ver como las pautas de los trabajos grupales y esas cosas” (FG11, Mujer, CN). “todos los informes los tienes que enviar como en el buzón de tareas... el informe corregido te lo mandan por buzón de tareas” (FG6, mujer, CN).
Comunicarse con profesores y/o estudiantes	“Ahora uso como mandar mensajes dentro (del LMS) a los compañeros. Entonces, no sé, falté a una clase y (tengo) que hacer un trabajo en grupo y pongo como reenviar a todos los del curso ‘oye, el trabajo, bla, bla’ y te responde alguien” (FG8, mujer, CN).

Uso de la biblioteca

Biblioteca física

Del análisis emergen cinco formas de usar la biblioteca *física*: (a) poco o ningún uso, (b) recreacional, (c) para interés personal, (d) relacionado con los cursos y (e) como espacio para el aprendizaje.

En el primer tipo de uso reportado, poco o ningún uso, los estudiantes describen que no necesitan la biblioteca física, pues el material bibliográfico está disponible a través del LMS (uso para obtener materiales académicos) o a través de la misma biblioteca, pero en formato digital.

Para el segundo tipo, se reporta un uso de carácter recreativo; los estudiantes conciben la biblioteca como un espacio para descansar o entretenerse, por ejemplo, mediante el acceso a películas o videojuegos.

En tercer lugar, la biblioteca se emplea para acceder a libros u otros materiales que satisfacen intereses personales —recreativos o académicos—; por ejemplo, acceder a libros de ficción o académicos de otras disciplinas.

En cuarto lugar, los estudiantes describen un uso más “tradicional”, vinculado con su aprendizaje académico formal. En este caso, acceden a la bibliografía de sus cursos, en forma de libros, capítulos o artículos. Eventualmente, también pueden emplear la biblioteca para acceder a material que permita ampliar la bibliografía mínima de sus cursos.

Finalmente, los estudiantes utilizan la biblioteca como espacio de aprendizaje, y para ello usan las salas para estudiar o desarrollar tareas o trabajos de forma individual o grupal.

Biblioteca digital

Respecto al uso de la biblioteca digital, el primer tema emergente es que algunos estudiantes reportaron poco o ningún uso. Esto se debe a que, al igual que en el caso de escaso uso de la biblioteca física, el material bibliográfico es accesible a través de la bibliografía mínima del LMS.

Los estudiantes que sí utilizan la biblioteca digital reportan que buscan acceder a materiales bibliográficos fiables para sus tareas y trabajos académicos. Asimismo, algunos la utilizan para realizar investigaciones bibliográficas, en particular cuando participan en programas de investigación de pregrado. Además, reportan usarla para expandir lo entregado en los cursos, para ampliar o profundizar los conocimientos sobre un tema concreto de un curso en particular.

Adicionalmente, utilizan la biblioteca digital para mantenerse actualizados con su disciplina, mediante la lectura de artículos recientes, en el contexto de la realización de prácticas profesionales. En la tabla 6 se presentan citas ilustrativas del uso de la biblioteca física y digital.

Tabla 6

Uso de la biblioteca

Uso de la biblioteca	Citas ilustrativas
Biblioteca física	
Poco o nada de uso	"Así que como que no hay mucha necesidad de andar buscando el texto que te dijo el profesor. Generalmente están los recursos como en (LMS)" (EG8, mujer, CSH).
Recreacional	"Yo juego más que nada para relajar... me gusta mucho jugar en las consolas... y me entretengo" (EG6, hombre, CN). "Las películas que pedí eran como recreativo. De hecho, una vez fui a ver una película a la biblioteca" (EG11, mujer, CSH).
Interés personal	"Sí, de repente pido libros que no tienen nada que ver con lo que yo estudio, y también me gusta darme vueltas por la biblioteca de humanidades de repente. Entonces es como llegar y encontrar algo interesante y leerlo" (EG4, hombre, CT).
Relacionado con los cursos	"Por ejemplo, el tema de matemáticas me gusta estudiar con libros. Me es más fácil estudiar de un libro en los casos matemáticos" (EG4, mujer, CT). "hay que saber ir a buscar material para investigar, y tienes que por lo menos citar un libro entre medio" (EG8, mujer, CSH).
Espacio de aprendizaje	"la biblioteca es el lugar donde uno estudia. Es un lugar tranquilo y por lo general está desocupado" (CEG7, hombre, CMS). "Y de repente para estudiar y hacer trabajos en grupo" (EG11, mujer, CSH).
Biblioteca digital	
Poco o nada de uso	"Nunca. Los mismos cursos ya te tienen los artículos descargados (y subidos al LMS)" (EG6, hombre, CN).

Uso de la biblioteca	Citas ilustrativas
Acceder a información confiable para tareas o trabajos	"lo usé para hacer trabajos que requerían bibliografía especial. Necesitaba como una fuente fidedigna... la buscaba ahí" (Ec7, Hombre, CMS).
Investigación bibliográfica	"me metí a una investigación de pregrado, y en ese caso sí utilicé como para ver artículos o cosas que hablaran más sobre la investigación que estaba realizando" (Ec4, hombre, CT).
Expandir lo que se entrega en los cursos	"En la industria es relevante saber en qué está la ciencia el día de hoy... lo principal de poder acceder a todas estas publicaciones. Me terminé haciendo de una cantidad de artículos impresionante, porque a veces igual hay cosas que uno queda como 'ya, pero ¿por qué? Eso lo dice otra investigación'. Entonces qué dice esa investigación" (Ec2, Hombre, CN).
Mantenerse al día para las prácticas profesionales	"Artículos actualizados acerca de tratamientos, diagnósticos, terapias nuevas... revisiones sistemáticas que uno pueda decir 'ya esto quizás es un poco correlativo poder probarlo en pacientes'. Reportes de casos" (Ec5, mujer, CMS).

Uso de otros recursos digitales

Los estudiantes reportan un extenso uso de recursos digitales *no institucionales* para buscar información, mantenerse comunicados con los compañeros y hacer trabajos en grupo.

El primer uso, búsqueda de información, presenta varias formas: primero, para familiarizarse con un nuevo contenido, obteniendo la información básica sobre un tema. Para esto recurren a sitios como Wikipedia o Google, como un primer paso, con conciencia de que luego deben avanzar a materiales más académicos. Segundo, videos a través de plataformas como YouTube, que pueden ayudar a entender contenidos no comprendidos en clases, lo que es particularmente relevante para cursos del área de las matemáticas. Tercero, recursos en línea para expandir el contenido de los cursos; por ejemplo, a través de sitios de instituciones con información relevante, plataformas para desarrollo de ejercicios, código, etc.

En segundo lugar, los estudiantes utilizan otros recursos digitales para comunicarse entre ellos como WhatsApp o Facebook. Este tipo de comunicación incluye compartir información del curso, hacer preguntas, entre otras. Además, existe un uso relacionado con compartir recursos; por ejemplo, pedir resúmenes y respuestas a exámenes de años anteriores, entre otros.

Finalmente, estos recursos se utilizan para hacer trabajos en grupo; por ejemplo: plataformas como Google Drive. En la tabla 7 se presentan citas ilustrativas de esta categoría.

Tabla 7*Otros recursos digitales*

Otros recursos digitales	Citas ilustrativas
Buscar información	"Yo Wikipedia para hacerme la idea más general. No sé, 'Segunda Guerra Mundial' esto, esto y esto. Pero así, como para empezar a sacar información, Wikipedia, nunca, jamás" (EGO, mujer, CSH).
Obtener información básica	"Cuando necesito preinformación, parto por Google y uno ve hartos <i>links</i> , veo muchas cosas. Y cuando ya empieza a tener más sentido la información que estoy buscando, empiezo a decir como 'no, esta cuestión la descarto'" (EGLO, mujer, CN).
Entender algo que no quedó claro	"Videos. En su momento usé para cálculo ver mucho YouTube. Porque tenía un profesor que enseñaba teoría, pero yo no aprendía. Usaba mucho YouTube para aprender y entender cómo se hacen ejercicios" (EG2, hombre, CN). "Ética lo pasé con puros videos. Videos de gente haciendo clases o explicando un texto de Aristóteles, de la <i>Ética a Nicómaco</i> " (EG8, mujer, CSH).
Expandir lo que se sabe	"(Expando) usando algunas plataformas particulares. Plataformas de los ministerios de Salud, de información específica. Cosas de dominio público" (EG4, hombre, CT). "Cuando me falta algo y por ejemplo no lo encontré en este libro o en este material del curso, vamos a ver que hay en internet. Es como un extra, una información adicional." (EG2, hombre, CN).
Comunicarse con los pares	"Lo que hago ahora es conecto, o sea, abro el navegador y me meto a WhatsApp web. Así estoy más atento a mensajes de trabajos y cosas así... Facebook por lo general lo tengo abierto, para coordinar grupos o cosas así" (EG1, hombre, CT).
Hacer trabajos en grupo	"El Google Docs. Porque a veces no podemos reunirnos todos al mismo tiempo. Los tiempos no calzan o cosas así, entonces es superútil ocupar Google Docs, porque puedes hacerlo desde cualquier lado" (EG8, mujer, CSH).

¿Cuál es la relación entre enfoques de aprendizaje y uso de recursos educativos?

En primer lugar, el uso del LMS es relativamente homogéneo. Independiente del enfoque de aprendizaje, todos los participantes lo utilizan para obtener materiales académicos y entregar trabajos y pruebas. Además, se usa bastante para obtener información académica y administrativa, y casi nada para comunicarse con profesores y estudiantes.

Respecto de la biblioteca física, los usos más habituales son para acceder a información confiable para tareas y trabajos, y como espacio de aprendizaje. El primero aparece en aproximadamente dos tercios de los estudiantes que adoptan un enfoque superficial o estratégico, y en la totalidad de aquellos que adoptan enfoques profundos. Por otro lado, la gran mayoría la ocupa como espacio de aprendizaje. De hecho, todos

aquellos que adoptan el enfoque más avanzado reportan este uso. La biblioteca física se ocupa menos para fines recreacionales y de interés personal.

En relación con la biblioteca digital, surge mayor variación entre enfoques de aprendizaje. Un poco menos de la mitad de los estudiantes que reportan un enfoque superficial y prácticamente dos tercios de los que adoptan uno estratégico reportaron poco o ningún uso. Por su parte, el más reportado fue acceder a información confiable para tareas o trabajos, aunque los estudiantes con un enfoque estratégico fueron quienes menos mencionaron la biblioteca para este fin, mientras que aquellos con enfoques profundos son los que más mencionan usarla. Finalmente, solo los estudiantes que adoptan enfoques profundos la utilizan para mantenerse actualizados para las prácticas profesionales y expandir lo entregado en los cursos.

Sobre otros recursos digitales, la gran mayoría de los estudiantes señalan emplearlos para obtener información básica. Sin embargo, solo aproximadamente un cuarto de los estudiantes que adoptan un enfoque superficial los aprovechan para otros fines. Además, alrededor de un tercio de los estudiantes con foco estratégico las emplean para entender algo que no quedó claro, y alrededor de la mitad para comunicarse con los pares y compartir recursos. Entretanto, la mitad los estudiantes con enfoque centrado en la comprensión de los contenidos usan los recursos digitales para comunicarse con los pares y compartir recursos, pero solo uno mencionó que lo hacía para entender algo que no quedó claro. Por otro lado, todos los estudiantes con un enfoque centrado en profundizar y expandir usan estos recursos para ampliar sus conocimientos, y la mayoría de ellos para comunicarse con los pares y hacer trabajos grupales.

Estos resultados sugieren que, si bien existe un uso relativamente homogéneo del LMS, emergen diferencias en el de la biblioteca (física y digital) y de otros recursos digitales. Aquellos estudiantes que adoptan enfoques profundos, tienden a recursos coherentes con la intención de comprender o expandir los contenidos. En cambio, aquellos estudiantes que despliegan enfoques más superficiales, además de usar menos recursos, cuando lo hacen es de manera coherente con la intención de pasar el ramo. Por ejemplo, usando otros recursos digitales para obtener resúmenes realizados por otros. La tabla 8 presenta la asociación entre enfoques y usos de los distintos recursos de aprendizaje.

Tabla 8

Relación entre enfoques de aprendizaje y uso de recursos de aprendizaje

	Aprobar el ramo con el mínimo esfuerzo usando materiales de otros (n = 7)	Aprobar el ramo con la mejor nota posible usando materiales propios (n = 19)	Comprender el contenido usando materiales propios (n = 9)	Profundizar y expandir el contenido integrando recursos (n = 6)
LMS				
Obtener información académica y administrativa	4/7	7/19	6/9	3/6
Obtener materiales académicos y entregar trabajos o pruebas	7/7	19/19	9/9	6/6
Comunicarse con profesores o estudiantes	-	1/19	-	1/6
Biblioteca física				
Poco o nada de uso	-	2/19	-	-
Recreacional	3/7	4/19	3/9	1/6
Interés personal	-	3/19	3/9	1/6
Relacionado con los cursos	5/7	13/19	9/9	6/6
Espacio de aprendizaje	5/7	15/19	7/9	6/6
Biblioteca digital				
Poco o nada de uso	3/7	12/19	3/9	-
Acceder a información confiable para tareas o trabajos	4/7	6/19	6/9	5/6
Investigación bibliográfica	1/7	2/19	1/9	3/6
Mantenerse al día para las prácticas profesionales	-	-	3/9	-
Expandir lo que se entrega en los cursos	-	-	-	4/6
Otros recursos digitales				
Buscar información	7/7	14/19	8/9	6/6
Obtener información básica	1/7	7/19	1/9	3/6
Entender algo que no quedó claro	2/7	-	1/9	6/6
Expandir lo que se sabe	2/7	10/19	4/9	5/6
Comunicarse con los pares	2/7	9/19	4/9	2/6
Compartir recursos	2/7	1/19	-	4/6
Hacer trabajos en grupo	-	1/19	-	4/6

Discusión

Los enfoques de aprendizaje que emergen en este estudio son similares a aquellos reportados en estudios previos, en un rango que va desde aprobar con el mínimo esfuerzo hasta comprender el contenido (Biggs y Tang, 2011). Al mismo tiempo, coherente con la teoría, se destaca que los enfoques adoptados no son entidades fijas: varían dependiendo del interés por el contenido del curso y de la importancia percibida para el futuro profesional (Haarala-Muhonen *et al.*, 2017). Por otro lado, el enfoque más avanzado, con foco en expandir y profundizar, excede aquellos reportados en otros estudios. Aparece mayormente asociado a cursos más avanzados ($\geq 4.º$), alineado con estudios que reportan que las estrategias de aprendizaje se desarrollan con el avance en los estudios (Trigwell y Prosser, 2020). Respecto de los usos de tecnologías digitales, nuestros resultados se asemejan a la clasificación que distingue usos logísticos y para el aprendizaje (Henderson *et al.*, 2015). Efectivamente, se emplean logísticamente para obtener información académica y administrativa, con el LMS como el medio principal para este fin. El segundo uso se orienta a la búsqueda de información, la comunicación y la colaboración para el aprendizaje. En este caso, además del LMS, se emplean la biblioteca digital y, muy intensamente, recursos como el buscador de Google, Wikipedia, YouTube, Facebook, Google Docs, WhatsApp, entre otros. Interesantemente, respecto del uso de recursos educativos, lo que marcó la diferencia era la intención subyacente al enfoque de aprendizaje. Aquellos estudiantes con aproximaciones más profundas tienden a usarlos para expandir contenidos o profundizar, mientras que aquellos que adoptaban enfoques superficiales lo hacen para obtener recursos para pasar con mínimo esfuerzo.

Esta investigación no está exenta de limitaciones. La más obvia es que los participantes provienen solamente de una institución, con características selectivas, lo que podría explicar el bajo número de estudiantes con enfoque superficial y la emergencia de un grupo con foco en expandir y profundizar contenidos. Al ser un estudio exploratorio, generalizar está lejos de ser nuestro objetivo. Futuras investigaciones deberán continuar indagando cómo aprenden estudiantes universitarios en otro tipo de instituciones. Al mismo tiempo, en línea con Tight (2019), es importante incorporar variables socioeconómicas, que podrían afectar la forma en que los estudiantes organizan sus recursos para aprender. Por otro lado, más que establecer diferencias entre los enfoques de aprendizaje por sexo, año y área disciplinaria, el objetivo de emplear estas variables fue para desarrollar una muestra que fuera relativamente balanceada. Aun así, comprendemos la importancia que ellas podrían tener para los enfoques

que finalmente los estudiantes adopten. Por tanto, estudios cualitativos en áreas disciplinarias específicas, en distintos años de la carrera y que diferencien por sexo son necesarios.

En un contexto de acceso universal a la educación superior, como es el caso de Chile, apoyar a los estudiantes a convertirse en aprendices más efectivos es clave para mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje y docencia. A pesar de las limitaciones de este estudio, y de la necesidad de seguir profundizando en sus hallazgos, consideramos tres elementos que pueden ayudar a la práctica de docentes de educación superior y profesionales que trabajan en posiciones de apoyo al aprendizaje y la docencia. En primer lugar, la relevancia profesional de los cursos y el interés que suscitan son definitorios para abordar profundamente el aprendizaje. Por consiguiente, es clave mostrar la relación entre cada curso y el futuro profesional de los estudiantes, y emprender acciones para expandir los horizontes de interés, de manera que contenidos percibidos como lejanos aparezcan relevantes. Esto debería materializarse particularmente en los cursos en que los estudiantes no perciben como obvia la relación con su futuro profesional. En segundo lugar, enseñar explícitamente estrategias para adoptar enfoques de aprendizaje profundos debería ser una actividad a desarrollar al inicio de los cursos, mostrando cómo se espera que aprendan y que recursos pueden ser de mayor beneficio para lograrlo. Esto es particularmente relevante en primer año, donde tienden a adoptarse enfoques más superficiales. Es importante no asumir que los estudiantes saben cómo desplegar su aprendizaje en la transición a la educación superior y entregarles explícitamente herramientas para su desarrollo académico. En tercer lugar, un hallazgo importante de este estudio fue que una amplia gama de recursos digitales *no institucionales* se emplean para aprender. Estos recursos, por lo general, no son considerados dentro del diseño de los cursos. Una tarea pendiente es, precisamente, integrarlos dentro de los recursos que los estudiantes pueden usar y avanzar en modelar su uso. Por ejemplo, cómo trabajar colaborativamente usando herramientas como redes sociales, cómo desarrollar discusiones académicas en línea o estableciendo trabajos académicos que incentiven a los estudiantes a usar recursos para expandir o profundizar contenidos.

En resumen, en este estudio encontramos que las prácticas de aprendizaje que despliegan los estudiantes en la universidad varían desde enfoques más superficiales, con foco en memorizar y pasar los cursos, hacia otros más profundos, con foco en comprender. Además, visualizamos que existe coherencia entre el uso que se le da a las tecnologías digitales y el enfoque desplegado al momento de aprender. Mientras que reconocemos importantes limitaciones en este estudio, consideramos que los hallazgos pueden ayudar a docentes y profesionales para tener un marco de referencia para apoyar a las y los estudiantes en sus procesos aprendizaje.

Referencias

- Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research and Development*, 31(1), 115-127. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>
- Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Braun, B. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cornejo, C. O. y Aedo, J. (2014). Enfoques de aprendizaje, autodeterminación y estrategias cognitivas en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Ciencias Psicológicas*, 8(1), 79-88. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212014000100008&script=sci_arttext&tlng=pt
- Eid, M. I. M. y Al-Jabri, I. M. (2016). Social networking, knowledge sharing, and student learning: The case of university students. *Computers and Education*, 99, 14-27. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.04.007>
- Ellis, R. y Goodyear, P. (2013). *Students' experiences of e-learning in higher education: the ecology of sustainable innovation*. Routledge.
- Ellis, R. A. y Goodyear, P. (2019). *The education ecology of universities: Integrating learning, strategy and the academy*. Routledge.
- Gašević, D., Jovanović, J., Pardo, A., Dawson, S. y Dawson, S. (2017). Detecting learning strategies with analytics: Links with self-reported measures and academic performance. *Journal of Learning Analytics*, 4(2), 113-128. <https://doi.org/10.18608/jla.2017.42.10>
- Ghazal, S., Al-Samarraie, H. y Aldowah, H. (2018). "I am still learning": Modeling LMS critical success factors for promoting students' experience and satisfaction in a blended learning environment. *IEEE Access*, 6, 77179-77201. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2018.2879677>
- Gourlay, L. y Oliver, M. (2018). *Student engagement in the digital university: Sociomaterial assemblages*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315647524>
- Haarala-Muhonen, A., Ruohoniemi, M., Parpala, A., Komulainen, E. y Lindblom-Ylänne, S. (2017). How do the different study profiles of first-year students predict their study success, study progress and the completion of degrees? *Higher Education*, 74(6), 949-962. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0087-8>
- Han, F. y Ellis, R. (2020). Combining self-reported and observational measures to assess university student academic performance in blended course designs. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(6), 1-14. <https://doi.org/10.14742/ajet.6369>

- Henderson, M., Selwyn, N., Finger, G. y Aston, R. (2015). Students' everyday engagement with digital technology in university: exploring patterns of use and "usefulness." *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(3), 308-319. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2015.1034424>
- Kennedy, G., Judd, T., Dalgarno, B. y Waycott, J. (2010). Beyond natives and immigrants: Exploring types of net generation students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 332-343. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00371.x>
- Lindblom-Ylänne, S., Parpala, A. y Postareff, L. (2019). What constitutes the surface approach to learning in the light of new empirical evidence? *Studies in Higher Education*, 44(12), 2183-2195. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1482267>
- Marton, F. y Booth, S. A. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Marton, F. y Pang, M. F. (2006). On some necessary conditions of learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 193-220. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1502_2
- Miles, M., Huberman, A. y Saldaña, J. (2005). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. Sage.
- Montealegre Lynett, G., Núñez Rodríguez, M. L. y Salgado Horta, D. (2014). Enfoques de aprendizajes y variables de orden sociocultural en estudiantes de una institución de educación superior en Colombia. *Acta Médica Colombiana*, 39(4), 368-377. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-24482014000400010
- Montenegro, M., Clasing, P., Kelly, N., Gonzalez, C., Jara, M., Alarcón, R., Sandoval, A. y Saurina, E. (2016). Library resources and students' learning outcomes: Do all the resources have the same impact on learning? *Journal of Academic Librarianship*, 42(5), 551-556. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2016.06.020>
- Tight, M. (2016). Phenomenography: The development and application of an innovative research design in higher education research. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(3), 319-338. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1010284>
- Tight, M. (2019). *Higher education research. The developing field*. Bloomsbury Academic.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (2020). *Exploring university teaching and learning. Experience and context*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-50830-2>
- Van Manen, M. (2016). *Writing in the dark: Phenomenological studies in interpretive inquiry*. Routledge.



Educación en género en Primera Infancia: representaciones y abordaje pedagógico de educadoras chilenas*

Gender Education in Early Childhood: Representations and Pedagogical Approach of Chilean Educators

Educação de Gênero na Primeira Infância: Representações e Abordagem Pedagógica de Educadores Chilenos

Mery Rodríguez-Parra* 
Paula Guerra-Zamora** 
Johana Contreras-Contreras*** 
Pilar Uribe-Sepúlveda**** 

Para citar este artículo: Rodríguez-Parra, M., Guerra-Zamora, P., Contreras-Contreras, J. y Uribe-Sepúlveda, P. (2024). Educación en género en Primera Infancia: representaciones y abordaje pedagógico de educadoras chilenas. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 72-94. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17036>



Recibido: 13/07/2022
Evaluado: 26/02/2023

* Financiamiento: Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Proyecto Fondecyt de Iniciación Número 11230353.
** Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad de Las Américas, Santiago, Chile. mrodriguezp@udla.cl
*** Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile. pguerra@ucsh.cl
**** Doctora en Sociología. Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología, MIDE UC. jtcontre@uc.cl
***** Doctora en formación del profesorado: Avances en la investigación educativa. Universidad San Sebastián, Valdivia, Chile. pilar.uribe@uss.cl

Resumen

En la actualidad, a pesar de los impulsos por disminuir las brechas de género, desde la política pública y la sociedad civil, aún existen espacios donde las representaciones y expectativas sociales sobre roles y estereotipos limitan los cambios culturales. Tal es el caso de las instituciones de educación para la Primera Infancia, las cuales constituyen un espacio formativo altamente feminizado, cuyas perspectivas sobre la educación en género no han sido usualmente objeto de estudio ni de cuestionamiento. Este artículo de investigación tiene por objetivo comprender las representaciones sociales de género que expresan educadoras de párvulos chilenas, así como sus percepciones sobre el abordaje educativo de esta temática. Para ello se realizó una investigación cualitativa descriptiva/compreensiva basada en entrevistas semiestructuradas a seis educadoras. Los resultados muestran la existencia de cuatro representaciones de género de las educadoras, las cuales cuestionan los roles tradicionales y la inequidad de género, no obstante, sólo en un caso se critica el sistema sexo/género binario. Adicionalmente, se describen los modos en que las educadoras declaran abordar la perspectiva de género en sus prácticas docentes, incluyendo las estrategias usadas en el aula, la implementación del currículum y la relación con las familias. Finalmente, se discute en torno a los avances en el cuestionamiento de las inequidades de género y a los desafíos que prevalecen tanto en la práctica educativa como en las políticas públicas.

Keywords

gender; caregiver; pre-school child; parent-school relation; early childhood education

Palabras clave

género; educadoras; párvulos; relación padres-escuela; educación de la primera infancia

Abstract

Currently, although public policies foster the reduction of gender gaps, there are still social representations about roles and stereotypes that have limited cultural changes. One of these is early childhood education, a highly feminized educational level, where there is little evidence and questioning about the perspectives on gender issues. The purpose of this paper is to understand the representations of Chilean early childhood teachers regarding gender, as well as their perceptions about the gender educational approach. For this, descriptive/comprehensive qualitative research was carried out based on semi-structured interviews with six teachers. Results show four teachers' gender representations, that question traditional roles and gender inequity but only one move away from a binary paradigm that transcend the dualistic conception of gender. Additionally, teachers address the gender perspective in their teaching practice, including strategies used in the classroom, the implementation of the curriculum and the relationship with the families. Finally, it is discussed the advances in questioning gender inequities and the challenges that prevail both in educational practice and in public policies.

Resumo

Apesar dos impulsos de políticas públicas para diminuir as brechas de gênero, atualmente ainda existem espaços onde as representações e as expectativas sociais sobre os papéis e os estereótipos têm limitado as mudanças culturais. Um deles são as instituições de educação pré-escolar, espaço de formação altamente feminizado apresentam escassa evidência e questionamento sobre suas perspectivas em torno das temáticas de gênero. Este artigo tem como propósito compreendo as representações sociais de gênero que os educadores de infância chilenos têm, bem como suas percepções sobre a abordagem educacional dessa perspectiva. Para isso realizou-se uma investigação descriptiva/compreensiva baseada em entrevistas semi-estruturadas com seis professoras. Os resultados mostram a existência de quatro representações de gênero dos educadores, que questionam os papéis tradicionais e a iniquidade de gênero, embora apenas em um caso seja questionado o sistema binário sexo/gênero. Além disso, são descritas as formas como as educadoras declaram abordar a perspectiva de gênero em suas práticas pedagógicas, incluindo as estratégias utilizadas em sala de aula, a implementação do currículo e a relação com as famílias. Por fim, discute os avanços no questionamento das iniquidades de gênero e os desafios que prevalecem tanto na prática educativa quanto nas políticas públicas.

Palavras-chave

gênero; educador; Criança de idade pré-escolar; Relação pais-escola; Educação da primeira infância

Introducción

La educación es un espacio fundamental para la reproducción o transformación de las representaciones sociales del género. Mediante la socialización de la Primera Infancia, a partir del lenguaje y las interacciones en las familias y espacios educativos se configuran, construyen o reproducen prácticas y discursos sobre lo que es ser “niño o niña” (Callahan y Nicholas, 2018). Estas instituciones aportan representaciones sobre género que se estructuran desde la concepción y llevan implícitos criterios discriminatorios (Benítez, 1999).

Los centros educativos son sitios ideales para poner en acción identidades, compartirlas, redefinirlas o asumirlas, así como para situar otredades y aprender a relacionarse con semejantes y diferentes (Dubet, 2008; Rebolledo, 1995). Si bien estos contextos pueden ser lugares privilegiados para la emancipación y transformación, sin una formación crítica y reflexiva del profesorado en materias de género y sexualidad existe el peligro de perpetuar y reproducir el sistema heteropatriarcal (Dessel *et al.*, 2017; Reynolds y Bamford, 2016). Así, las escuelas pueden ser espacios de transformación o de adoctrinamiento y reproducción de desigualdad (Callahan y Nicholas, 2018; Martínez y Ramírez, 2017).

Dentro de estos espacios de formación y desarrollo de las infancias, destaca la educación parvularia (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2001; Seguel *et al.*, 2012; Vandell *et al.*, 2010), donde niños y niñas interactúan cotidianamente con quienes les educan y sus pares, y la cual puede cambiar o mantener sus representaciones sobre el género. Así, quienes educan, especialmente al inicio de sus trayectorias formativas, ocupan una posición privilegiada para romper con un ciclo de injusticia e inequidad de género (Valdés, 2013; Warin y Adriany, 2017).

La educación parvularia presenta particularidades en materia de género. Un primer aspecto refiere a su alta feminización, donde más del 99 % de la fuerza laboral son mujeres (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2021a). Esta situación, probablemente, responda a factores culturales propios de una sociedad patriarcal que históricamente ha delegado el cuidado infantil a las mujeres (Lamas, 1996; Poblete, 2020), reproduciendo el rol de madre cuidadora en la figura de la educadora. Al mismo tiempo, pone de manifiesto la disonancia entre las tendencias sociales más equitativas y el modelo que sigue facilitando una educación para la Primera Infancia feminizada (Vendrell *et al.*, 2015).

Un segundo aspecto es el vínculo estrecho y complementario con las familias. Las Bases Curriculares de Educación Parvularia en Chile reconocen el valor de la familia como primer agente educador (Ministerio

de Educación [Mineduc], 2018), lo que implica desarrollar una labor educativa conjunta y coherente entre centros educativos y familias para cuestionar el orden hegemónico respecto del género. Este aspecto, que se ha estudiado en niveles escolares primario y secundario, no ha recibido mayor atención en educación parvularia (Gegenfurtner y Gebhardt, 2017; Keogh *et al.*, 2020; Rodríguez *et al.*, 2021).

En Chile existe una demanda desde la institucionalidad y la investigación por abordar este tema (Pinto *et al.*, 2021). Al respecto, la “Política Nacional de Educación en Afectividad y Sexualidad Integral” constituye uno de los 11 ejes de la política educativa de 2022-2026 y contempla la perspectiva de género en todos los niveles del sistema educativo y en la formación inicial docente (Mineduc, 2022). Esta necesidad motivó la realización de esta investigación dirigida a generar conocimiento sobre las representaciones de género, que faciliten la incorporación y el desarrollo de la educación sexual integral (ESI) desde la Primera Infancia. Adicionalmente, se aporta evidencia sobre un problema poco estudiado, a saber, las percepciones que expresan las educadoras sobre el abordaje del enfoque de género en su práctica docente.

Educación parvularia y abordaje del género

Chile es reconocido en Latinoamérica por su larga tradición de institucionalización y cobertura en educación parvularia. Este nivel cuenta con un reconocimiento legal, instituciones públicas especializadas, un marco curricular y regulatorio propio, y una red nacional de centros educativos públicos y privados financiados principalmente con fondos estatales. Por su parte, el referente curricular actualizado reconoce las transformaciones socioculturales de la sociedad e incluye los enfoques de diversidad y género.

A nivel internacional, en la educación parvularia ha predominado un discurso desarrollista que asume que las infancias se identificarán naturalmente con su género producto de la socialización, aprendiendo a ser hombres o mujeres (Adriany, 2019). Esta visión cisheteronormativa conlleva una mirada superficial e incompleta del género, que persiste en el currículum chileno para este nivel. Además, esta perspectiva concibe la infancia como desprotegida, inocente, pasiva e incapaz de comprender problemáticas complejas como el género (Chapman, 2021). En consecuencia, las prácticas educativas pueden plasmar abordajes estereotipados con expectativas rígidas de las identidades y roles de género (Blaise y Pacini-Ketchabaw, 2019). De este modo se cristaliza el sistema sexo/género binario que asocia distintas habilidades a hombres y mujeres, sustentadas en estereotipos de género (Valdés, 2013; Baraldi y Cockburn, 2018; Azúa *et al.*, 2019). Estos estereotipos se transmiten por el currículum, sus contenidos, prácticas pedagógicas, interacción entre pares, entre otros.

Durante estos últimos años han surgido propuestas feministas poses-
tructuralistas y posdesarrollistas que cuestionan esta perspectiva y proponen
avanzar hacia una comprensión del género como proceso de construcción
social, cultural e histórico (Blaise, 2009; Chapman, 2016, 2021). Este
enfoque asume que las infancias son capaces de comprender y participar
activamente en el proceso de construcción y reconstrucción de su género
(Adriany, 2019; Blaise y Pacini-Ketchabaw, 2019). Esta conceptualización
subyace a la perspectiva de la educación sexual integral (ESI), que incorpora
el género dentro de la definición de sexualidad y propone su inclusión
en el currículum desde temprana edad (Gegenfurtner y Gebhardt, 2017;
Keogh *et al.*, 2020; Unesco, 2018).

Representaciones de género y educación

Las representaciones sociales son el conocimiento que da sentido a los
hechos de la vida cotidiana y a los actos compartidos por grupos huma-
nos, convirtiéndose en un pensamiento de sentido común susceptible de
construir realidades objetivas (Jodelet, 1984; Martinic, 2006; Moscovici,
1979). Considerando esta definición, las representaciones sociales de
género constituyen un filtro cultural (Lamas, 1996), a través del cual se
observan las asimetrías entre mujeres, hombres, trans u otras identidades
de género y sexuales.

La evidencia internacional identifica diversas representaciones sociales
sobre el género en quienes educan. En ellas predomina una visión binaria,
que entiende a niños y niñas como opuestos, relacionales y diferentes entre
sí. Se fundamenta en una visión sobre la feminidad hegemónica, basada
en la ética del cuidado como eje transversal (Rodríguez y Torio, 2005).
Adicionalmente, Quintero y Tundeno (2018) identifican en el profesorado
de Primaria roles rígidos para mujeres y hombres, reproduciendo repre-
sentaciones tradicionales y hegemónicas que sitúan a los hombres como
figura de autoridad y protección, y a las mujeres como cuidadoras sensibles.
Resultados en la misma línea, reportados en Chile por Ramírez *et al.* (2019),
describen representaciones sociales estereotipadas basadas en los roles de
género social y culturalmente asignados, principalmente vinculados al
trabajo reproductivo. Estos resultados muestran la persistencia de represen-
taciones binarias y reproductoras de estereotipos dentro del profesorado.

En este contexto, esta investigación tiene por objetivo describir y
comprender las representaciones de género de educadoras de párvulos
chilenas y sus percepciones sobre el abordaje de esta materia en su labor
educativa. Específicamente, se formularon dos preguntas: ¿cuáles son las
representaciones sociales de género de las educadoras de párvulos?, y
¿cómo perciben las educadoras la incorporación del enfoque de género
en su labor formativa?

Metodología

Se realizó un estudio cualitativo orientado a profundizar en el mundo simbólico de las educadoras de párvulos para acercarse a sus representaciones y percepciones vinculadas al objeto de investigación (Taylor y Bogdan, 1994). El alcance del estudio es descriptivo/compreensivo lo que permite acceder a las experiencias individuales o colectivas para abordar el fenómeno a partir de evidencias desde diferentes fuentes y participantes (Flick 2009; Newby 2014).

La selección de las participantes se realizó a partir de un muestreo intencionado, incluyendo casos significativos y con atributos que contribuyen a la comprensión del fenómeno investigado (Hernández *et al.*, 2014; Schreier, 2017). Los criterios de selección consideraron características de las participantes y sus instituciones. Sobre las primeras, se incluyeron educadoras con título profesional que han ejercido en aulas, en niveles medio y transición, esto es, con infancias entre 2 y 5 años. Adicionalmente, se escogieron instituciones que reciben fondos estatales para su funcionamiento, trabajan preferentemente en sectores de menores ingresos de la población y proveen exclusivamente educación parvularia.

Además, se definieron criterios diferenciadores relevantes para el objeto de estudio, dado que aportan heterogeneidad al análisis. Desde lo institucional se incluyó una fundación con orientación católica y desde las participantes se consideró una educadora que se desempeña en una ciudad con alto porcentaje de ruralidad. Estos criterios son relevantes en una sociedad conservadora como la chilena, en donde persisten importantes sesgos de género en instituciones como la Iglesia católica y en contextos rurales (Calvo y Picazo, 2016; Caro, 2017). Adicionalmente, una educadora está cursando una formación especializada en temáticas de género y cuatro educadoras desempeñan conjuntamente roles de aula y de dirección. La inclusión de una persona que recibía formación en género favoreció la heterogeneidad de conocimientos sobre la temática. La participación de educadoras que cumplen funciones de dirección, por su parte, se consideró debido a su rol formativo con los equipos pedagógicos, pudiendo ser relevante en esta temática (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2021b). El detalle de la muestra se presenta en la tabla 1.

Tabla 1*Caracterización de la muestra*

Entrevistada (seudónimo)	Rol	Región	Formación en género
Sandra	Directora	Metropolitana	No
Ana	Educadora	Valparaíso	No
Alejandra	Directora/educadora	Valparaíso	Sí (magíster en Estudios de Género)
Carla	Directora	Ñuble	No
Danitza	Directora/educadora	Metropolitana	No
Elena	Educadora	Metropolitana	No

Para la recolección de información se usaron entrevistas en profundidad porque favorecen la comprensión, desde las perspectivas de las participantes, de sus vidas, experiencias o situaciones, siguiendo un modelo de conversación entre iguales (Taylor y Bogdan, 1994). Las entrevistas se organizaron de acuerdo con un guion predefinido y validado por expertas en la materia. Esta pauta estuvo compuesta por las siguientes categorías: (a) definiciones personales de género; (b) concepciones de roles y estereotipos de género; (c) opiniones sobre las diversidades sexogenéricas; (d) prácticas pedagógicas para el abordaje del enfoque de género; (e) abordaje de temáticas de género con las familias; (f) desafíos para incorporar el enfoque de género en su quehacer educativo. Por razones sanitarias producto del covid-19, las entrevistas fueron realizadas por videoconferencia y duraron aproximadamente una hora. El material fue transcrito integralmente y se solicitó la firma de consentimientos informados visados por el comité de ética institucional.

Para llegar a los resultados se usó análisis de contenido (Miles y Huberman, 1984), el cual sigue una serie de pasos que van desde la reducción, disposición y transformación de datos hasta la obtención de resultados y verificación de conclusiones, pasando desde un análisis descriptivo hacia relaciones conceptuales interpretativas (Mayring 2000; Strauss y Corbin, 1990). En primera instancia se realizó una codificación abierta e inductiva, reduciendo los datos mediante su clasificación, categorización y codificación. Los códigos emergentes permitieron revisar las unidades de análisis y preguntarse qué temas y significados releva cada contenido (Rodríguez *et al.*, 1996). Para este procedimiento se utilizó el *software Nvivo* versión 12; además, se realizó la triangulación de codificaciones entre las investigadoras, contemplando diferentes etapas: codificaciones individuales, 6 sesiones de codificación grupal y 2 sesiones de consenso.

Todo el proceso se abordó desde la reflexividad de las investigadoras, la triangulación y la comparación de perspectivas de las entrevistadas (Cornejo y Salas, 2011; Flick, 2009). Posteriormente, mediante un proceso más deductivo, se reafirmaron las categorías y se incluyeron nuevas a partir de la literatura revisada.

Resultados

Representaciones de género de educadoras de párvulos

Desde las entrevistadas emergen cuatro representaciones del género, donde coexisten miradas normativas del sistema sexo/género binario con visiones más complejas y distantes de enfoques tradicionales. En estas representaciones se reflejan discursos construidos tanto desde interacciones, experiencias, procesos sociohistóricos, como desde la formación y el ejercicio profesional.

Desde la construcción cultural de roles y estereotipos en el sistema binario sexo/género

Esta representación parte desde la comprensión de los géneros como construcciones culturales que definen de forma estereotipada los diferentes roles asignados a mujeres y hombres, es decir, los géneros “son estereotipos” (Sandra) que producen diferencias “desde los roles, funciones, comportamiento que la sociedad le atribuye a lo que deben hacer las mujeres y los hombres, y que claramente tiene que ver con un tema cultural, de creencias” (Ana). Al ser culturalmente construidos, estos roles podrían cambiar si los estereotipos subyacentes se van modificando, ejemplo de ello es “que recién hoy, después de todas las cosas que van pasando a nivel histórico, [...] social, uno lo puede entender de otra manera. El hombre antes cumplía ciertas características, la mujer otras y no había nada fuera de esas características entre hombre y mujer” (Sandra).

De las entrevistas se desprende que la crítica a la construcción de roles a partir de estereotipos de género parece ser más una aspiración que una realidad observada. Las educadoras admiten que persisten las diferencias y roles de género asignados sin reconocer habilidades o competencias que puedan tener las personas, independientemente de estos.

Género como igualdad de oportunidades

Esta representación refleja la visión de género sostenida por los movimientos feministas, las disidencias y los enfoques interseccionales.

la perspectiva de género o el término en sí, tiene que ver con cómo se han ido generando las oportunidades para que tanto hombres como

mujeres puedan tener las mismas oportunidades en nuestra sociedad [...], yo lo veo como un sinónimo de oportunidad. (Carla)

Se visualiza este aspecto como una posibilidad para promover la igualdad entre las personas, romper con las limitaciones impuestas socialmente a partir de la división binaria sexogenérica, es decir, una oportunidad para generar cambios a partir de las escuelas, familias y sociedad en su conjunto. En palabras de una entrevistada:

Es la oportunidad de dar a conocer que tenemos las mismas habilidades [...], pero si las mujeres podemos llevar a cabo diversas tareas que hasta cierto punto habían sido solo destinadas para los hombres [...] lo visualizo (género) como un proceso. (Carla)

Esta representación de género posibilita una lógica transformadora desde los procesos formativos de las infancias rompiendo con estereotipos que segmentan y etiquetan a las personas desde el inicio de su socialización.

Género como identidad

En esta representación, el concepto de género está vinculado directamente con la identidad. Una de las educadoras señala: “el concepto de género tiene que ver con cómo se siente cada persona, sea hombre o mujer, femenino o masculino básicamente, y desde el cómo se siente y cómo se desenvuelve en la sociedad según este sentimiento” (Danitza). Otra entrevistada complementa sobre el género: “lo asocio a la identidad, a cómo se siente la persona” (Elena).

Esta forma de representar género contribuye a que las infancias vivan sus propias experiencias en la configuración de identidades y, aunque limitada a lo binario, favorece la inclusión de infancias trans y la disminución de discriminaciones asociadas a estas. Desde esta lógica, se podrían generar espacios educativos seguros, basados en el respeto y cuidado. La visibilización de infancias trans permite poner en el centro su desarrollo y bienestar socioemocional, tal como señala una educadora: “¿Por qué yo tengo que opinar respecto de las personas transgénero? No, esa opinión la tienen que tener ellos respecto a su propia vida, mientras ellos sean felices, o ellas, no tengo nada que opinar” (Alejandra).

Género desde una construcción sociocultural y fuera del sistema sexo/género binario

Esta representación cuestiona la mirada tradicional del sexo/género binario. Desde aquí, se asume el género “como una construcción social, cultural y que en el fondo no se remite a la sexualidad” (Alejandra). Es decir, desde esta perspectiva se diferencia la configuración de identidades de

género y sexuales, quebrando con el sistema que identifica al género con las diferencias biológicas. Esta representación no circunscribe el género a las diferencias entre hombres y mujeres, superando el sistema sexo/género binario que reconoce solo a algunas personas y excluye a otras. En palabras de una entrevistada:

Me salgo del binomio y de esta dualidad [...]. No quiero seguir perpetuando una definición que establece estos dualismos hombre/mujer, masculino/femenino, negro/blanco que establece estos cánones de género que son extremadamente marcados [...]. No quiero seguir cayendo en la misma reproducción discursiva de generar estos dualismos que responden a miradas epistémicas antiguas y androcéntrica. (Alejandra)

Abordaje educativo del enfoque de género

En este apartado se mencionan aspectos referidos a la labor educativa de las educadoras, desde la enseñanza en aula, el análisis del currículum y el trabajo con las familias.

Incorporación del enfoque de género en el aula

Para las entrevistadas, incluir el enfoque de género ha sido un proceso paulatino que sigue en desarrollo. Ellas declaran abordar sus prácticas desde la promoción de relaciones de equidad entre géneros y la eliminación de sesgos sexistas.

Metodología de rincones

Esta metodología, que en algún momento era reproductora de estereotipos de género, dado que “estaba superestructurada la división de la sala, [...] se decía los hombres a la construcción y las mujeres a la casa” (Sandra), hoy se ha convertido en una posibilidad para experimentar roles sin géneros determinados. En estos espacios, divididos en áreas como hogar, construcción, laboratorio, etc.,

existe libertad de elección donde el niño y la niña quieren interactuar [...] nosotros vemos con total normalidad que un niño se acerca al área del hogar y que pueda coger una muñeca, que la alimente [...]. Y también las mujeres, les encanta el área de la construcción, [...] donde hay más autos, entonces nosotros tenemos una apertura en el aula, no hay límite en eso. (Carla)

Juego libre

El uso del juego libre se implementa desde la espontaneidad de las interacciones entre pares. Para Elena,

este tipo de actividad [...] se hace de forma implícita, nada muy planificado, sucede en la espontaneidad del niño, en la hora de que este niño está jugando, no tiene un material dividido para niñas o niños y puede jugar libremente.

Esta consideración del juego libre sin sesgos de género es frecuente y se realiza con mayor premeditación en la práctica de las educadoras: “ahora lo vamos haciendo de esta forma más intencionada, de darle la libertad de que ellos puedan elegir, de que ellos se pueden expresar independiente al color, independiente de la función o a lo que quieran imitar en su juego” (Ana).

Asimismo, hay un reconocimiento de que el juego permite “entregar las mismas oportunidades tanto para niños como niñas al jugar, en el supermercado, jugar al papá y a la mamá, jugar a ser peluquero o peluquera” (Danitza).

Uso de cuentos

Para una de las educadoras el uso de los cuentos contribuiría a reproducir o transformar visiones tradicionales de género por lo cual es necesario identificar y cuestionar las imágenes que transmiten.

La princesa, el príncipe o modelos de cuentos que perpetúan la mujer villana, bruja [...]. Entonces, hay que preguntarse ¿qué cuentos tenemos en la sala que son protagonizados por mujeres?, ¿cuáles son los roles que cumplen las mujeres o lo femenino en esos cuentos? (Alejandra)

Para esta entrevistada el uso de los cuentos en el aula es esencial, dado que “el cuento es un elemento que te permite acceder rápidamente a que la niña se mire rápido y que puede generar información, que el niño puede mirar e identificarse con esas imágenes” (Alejandra).

Uso de lenguaje no sexista

En las entrevistas se valora y destaca el uso del lenguaje no sexista, pero con énfasis diferentes. Para una educadora, usar un lenguaje no sexista tiene un valor político, por cuanto visibiliza a mujeres y disidencias:

ese acto político de cambiar en el lenguaje y que genere tensión significa que algo pasa, algo remueve [...], lo primero es entender el uso del lenguaje, si en las prácticas pedagógicas se le da su lugar a todes, en el fondo los haces existir, por lo menos se puede identificar y entender quién soy yo dentro de mí, de mis pares. (Alejandra)

Otra educadora, que además lidera una institución, plantea la necesidad de reforzar permanentemente el uso del lenguaje no sexista en su equipo:

A mí me molesta cuando hablan solo de los niños y hago la observación y digo “ya, si usted hizo esto con los niños, ¿qué hizo con las niñas? Porque ellas también están dentro de la sala y me dicen “ah, pero usted sabe que me refiero a los dos”. Creo que el lenguaje hace la diferencia y lo que nos interesa es que el niño y la niña se sienta feliz consigo mismo, para que nosotros podamos apoyar su proceso de aprendizaje. (Sandra)

Aun cuando no se observa una reflexión generalizada sobre las complejidades del cambio del lenguaje —solo una educadora menciona el uso del “todes”— se aprecia un avance en la transformación del lenguaje masculino universal por uno que visibilice a las mujeres e incluya a todas las personas.

Reflexiones sobre sesgos de género en sus prácticas

Las entrevistadas declaran que la reflexión sobre sus prácticas es necesaria para hacer conscientes sesgos o estereotipos de género. Esta autorreflexión es valorada como una posibilidad de cambio y oportunidad para incorporar el enfoque de género en la enseñanza,

yo a veces tenía reflexiones con los niños, donde algunas veces se les daba más tiempo a los niños a que respondan en vez de las niñas, que son a veces más tranquilas, más calladas. Entonces, después como que uno las va mirando que claro, eso no está bien. O decir solamente niños en vez de hablar niños y niñas, ya que también el lenguaje es importante. Pero yo creo que eso ha ido avanzando en los roles que nosotros ejercemos, entonces te vas dando cuenta de que vas cambiando tu práctica, que estás siendo más consciente y [...] más flexible. (Ana)

Durante estas reflexiones emergen cuestionamientos a la visión binaria de género, reconociendo que es una realidad a la que ineludiblemente se enfrentan las infancias, porque no se les plantean otras alternativas. Las identidades no binarias, entonces, tensionan roles y estereotipos de género que tradicionalmente se han reproducido desde los primeros niveles educativos. Una de las entrevistadas plantea:

cuando los niños [...] tienen que comenzar a identificarse con un género, solo hay dos géneros que se le presentan, el femenino y el masculino y desde ahí tiene que ver cómo derrumbar los mitos que hay respecto a tal cosa [...]; entonces muchos de los niños aún responden “yo soy hombre porque juego fútbol” o “yo soy mujer porque me pinto las uñas” [...] pero desde ahí hay que mostrarle también que mi hermana juega fútbol y es mujer, o que a los músicos les encanta pintarse las uñas y así, desde el ejemplo cotidiano [...] y ahí uno tiene que estar buscando la imagen, el video, para demostrarle que también hay otras realidades [...] que tiene que ver más allá con cómo me vista, tiene que ver con cómo me siento. (Danitza)

Abordaje del enfoque de género desde las bases curriculares de educación de párvulos

Las entrevistadas reconocen la posibilidad de trabajar temáticas de género desde las bases curriculares, sin embargo, plantean que el énfasis otorgado al enfoque de género y la incorporación en sus prácticas depende principalmente de cada educadora, como se observa a continuación:

viendo las bases curriculares, ahí se nota que no se le da tanto énfasis al tema del enfoque de género, excepto cuando tú te vas a uno de los núcleos de aprendizaje. Hay un objetivo donde se espera que los niños pueden identificar características de su género [...]. Pero tampoco hay tanto énfasis y orientaciones metodológicas todavía con respecto a eso. (Ana)

Aun cuando las educadoras evidencian estas debilidades en el currículum, igualmente generan vinculaciones temáticas para su enseñanza. Así entonces, hay quienes enfatizan en la identidad, autonomía y convivencia para abordar el tema:

nosotros trabajamos mucho el núcleo de aprendizaje, [...] de identidad, está en nuestras nuevas bases curriculares y [...] con autonomía y convivencia, que justamente tiene que ver con el desarrollo personal y social, [...] que sea un área transversal para todos los otros niveles [...]. Entonces las experiencias que nos han resultado mejor es el reconocerse, por ejemplo, se reconocen a sí mismo, después el reconocer al otro [...] énfasis en convivencia, en el interactuar con el otro, en el respetar que el otro es distinto [...] dentro de este reconocimiento va todo de la mano con lo que tiene que ver con el género. (Carla)

Otra de las educadoras señala que las temáticas de género pueden abordarse desde la diversidad y la identificación de otredades: “Desde la diversidad se abordan aspectos culturales, religiosos, costumbres, identidad de cada familia o grupo. Desde ahí, lo que tiene que ver con los géneros se basa [...] en lo que se identifican ellos en esta etapa” (Danitza).

En relación con la planificación de la enseñanza, existen posturas diferentes respecto de cuán deliberada y formal debe ser la incorporación de la perspectiva de género. Algunas entrevistadas señalan que es y debe ser intencionada; en cambio, otras educadoras consideran que no es necesario y que en general nadie lo hace. Al parecer no hay orientaciones claras al respecto, y depende de la voluntad de cada educadora o del centro educativo,

en algunos casos, se utiliza en la planificación específica que tiene que ver con la perspectiva de género, o fortalecer esta área específica en todas las áreas que queramos se especifica en la planificación en

sí. Pero como no tenemos un sello ligado a esto, no se trabaja permanentemente. (Carla)

Otra educadora señala: “desde el currículum todo surge de manera espontánea, probablemente yo no sea la única que no considera el tema de género dentro de las planificaciones” (Elena).

Una de las entrevistadas, con formación en temáticas de género, explica que el enfoque de género ha sido incorporado en las planificaciones de su institución porque forma parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Esto se realiza,

cuando tú describes lo que vas a hacer, pones, por ejemplo en la mediación dirigirse de tal forma a los, las, les, niños. Cuando pones el ambiente educativo, disponer cierto tipo de materiales, lo explicitas. La misma reflexión, cuando estás haciendo la planificación puedes ir colocando allí, por ejemplo. Ya no vamos a poner esto ni esto porque lo dice el PEI, porque podemos hacer esto. (Alejandra)

Abordaje educativo con las familias

Respecto de la labor educativa con las familias en temas de género, aparece un énfasis formativo y valórico desde el reconocimiento de la familia “como primer educador [...], porque son ellas las que hacen la crianza y nosotros les damos la orientación” (Ana).

En esta línea, se plantea que con las familias es fundamental “estar alineados” y “trabajar en conjunto”, en la formación de niños y niñas. Proponen también trabajar con un foco en “el proceso primero” y “desde el respeto” al abordar un tema de alta complejidad con las familias, considerando que “la base que tienen nuestras familias [...], es muy diferente a la que nosotros teníamos o que los abuelos tenían, o que los jóvenes hoy día tienen” (Carla).

Algunas entrevistadas proponen avanzar hacia la referencia a las “personas” en lugar de la asignación de un género determinado: “que las mujeres son de esta manera y los hombres de esta otra, sino que somos personas” (Carla). Pese a que algunas familias comparten esta visión, ellas reconocen que la tarea no es fácil.

En efecto, la inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza no está exenta de controversias con las familias. Por ejemplo, una educadora menciona prejuicios de las familias que pueden entorpecer los procesos educativos de las infancias:

se les cuenta a las familias qué se va a abordar y cómo [...]. Por ejemplo, el tema de los bailes. Lamentablemente para los niños siento que es mucho más limitante, hay muchos papás que les molesta que los

niños bailen [...] ver a sus hijos con tutú o que bailen árabe, por ejemplo, uno tiene la intención de que [...] conozcan otros ritmos, otras culturas y eso les molesta a los apoderados y dañan a los niños, siento yo. (Danitza)

Las familias que mantienen visiones rígidas de los roles y estereotipos de género dificultan el uso del juego no sesgado. Por ejemplo, en palabras de una educadora: “las familias nos dicen: ‘no quiero que juegue con muñecas porque eso es de mujeres’” (Ana). En otras ocasiones, aparecen padres que “se molestan porque los niños se pueden llegar a maquillar [...] o porque los niños jueguen a ponerse un vestido o porque la película favorita de un niño sea *Frozen*” (Danitza). Pese a estas diferencias, plantean la relevancia de abordar estos temas con las familias, aunque señalan que “es un desafío super grande traspasar [...] esta comprensión de lo que significa el juego en los niños y que los juegos son unisex, para las familias” (Elena).

Dos educadoras plantean que el trabajo con las familias se vincula con los valores promovidos desde la institución y su proyecto educativo. Al respecto, una educadora señala, “tengo que hablar de acuerdo a la tolerancia, al respeto, buscar todos esos valores que tenemos como jardín infantil” (Sandra); mientras que otra participante comenta: “miren el proyecto educativo de este jardín, habla de la inclusión, habla de temáticas de género, por lo tanto, si usted quiere estar acá, tiene que haber un fondo” (Alejandra).

Las educadoras plantean que abordan las temáticas de género con las familias de manera flexible, en instancias formales e informales. Aunque esto va a depender del contenido, “si no es algo tan complejo, uno lo va abordando, así, como en el día a día” (Ana).

Dentro de las instancias formales, se señala frecuentemente la realización de entrevistas, y en un caso se menciona que “con la familia hemos ido trabajando a través de talleres con psicólogos y trabajadores sociales, [...] cada dos meses” (Carla).

Por último, las educadoras reconocen que las familias actuales presentan configuraciones diversas, lo que favorece el abordaje de temáticas de género desde enfoques más inclusivos y menos desiguales. Según una entrevistada,

Afortunadamente hemos avanzado de qué familia es [...], hay familias con la mamá y la abuela, hay familias donde los niños viven con los tíos, hay familias donde viven los tíos, los abuelos, los cuñados y todos juntos, entonces desde ahí creo que eso ya se respeta. (Danitza)

Conclusiones

En este artículo se responden dos preguntas: ¿cuáles son las representaciones sociales de género expresadas por las educadoras de párvulos?; y ¿cuáles son las percepciones de las educadoras sobre la incorporación del enfoque de género en su labor formativa?

En relación con las representaciones, se identificaron cuatro configuraciones de género: como *una construcción cultural* enmarcada en un sistema binario sexo/género, como *igualdad de oportunidades*, como *identidad* libremente construida y como *construcción sociocultural no binaria*. Solo esta última contiene cuestionamientos de la asimilación del género al sexo biológico quebrando con su definición dualista. Sobre la percepción de las educadoras de su rol formativo en temáticas de género, se describe cómo propician un cuestionamiento a los estereotipos de género en el aula; cómo implementan el currículum oficial, y cómo perciben el trabajo con las familias.

Las representaciones de género que se identifican van en la línea de una transformación de los modelos hegemónicos, aun cuando persiste una representación binaria de género que normaliza y estandariza lo que se espera de “ser hombre” y “ser mujer”, invisibilizando otras comprensiones (Butler, 2015). Esta perspectiva es complejizada al analizar las ideas de una educadora con formación en enfoque de género. Ella expresa una resistencia a perpetuar la lógica cartesiana que favorece la mirada dualista hombre/mujer, femenino/masculino y un cuestionamiento al modelo heterocisnormativo predominante en la sociedad. En ese sentido, estos resultados muestran una cierta crítica a los enfoques heteropatriarcales preeminentes en la sociedad chilena, probablemente permeada desde un discurso de igualdad y no discriminación presente en los medios de comunicación en estos últimos años.

Las representaciones de género como constructo sociocultural pueden transformarse en el transcurso de la historia. El momento actual hace posible la aceptación de géneros fluidos y no binarios, la reivindicación de derechos de mujeres y la eliminación de violencia y discriminación de género, entre otros temas, lo que entra en tensión con sectores conservadores. En este contexto, el ejercicio docente no queda ajeno a esas influencias, las que además se pueden ver matizadas por las orientaciones de la política educativa (Gegenfurtner y Gebhardt, 2017; Keogh *et al.*, 2020; Unesco, 2018).

La perspectiva de las educadoras que diverge de una mirada conservadora sobre género, suscita tensiones en la relación con las familias. Pareciera que a medida que las educadoras reflexionan y cuestionan mandatos patriarcales, más evidente se hace para ellas la reproducción de

estereotipos por parte de las familias, lo cual es especialmente complejo en educación parvularia. Incluso en educadoras que se desempeñan en contextos más tradicionales, se logran identificar críticamente estas visiones sesgadas de las familias y se problematiza en su acción pedagógica. En este análisis podría confluír una reflexión educativa con una incipiente toma de conciencia respecto de los sesgos sexistas presentes en la sociedad, las familias y los centros educativos, y de su papel en la reproducción de roles de género (Benítez, 1999; Martínez y Ramírez, 2017).

Esta distancia entre la forma en que educadoras y familias comprenden las temáticas de género influiría en los aprendizajes en este ámbito. Frente a estos conflictos, las educadoras carecen de estrategias sistemáticas y de una reflexión continua y colaborativa para cuestionar y problematizar sus comprensiones sobre el tema. Es fundamental acompañar a las educadoras en este proceso, develando prejuicios y estereotipos arraigados en nuestra cultura y desarrollando perspectivas críticas que ayuden a disminuir las brechas de género (Martínez y Ramírez, 2017).

En ese sentido, es fundamental reflexionar sobre la eliminación de jerarquías respecto al género, lo que supone alejarse de lógicas que buscan homologar a hombres y mujeres para situarse desde la valoración de sus diferencias, promoviendo valores prosociales en el aula desde la Primera Infancia (Cabeza, 2010). Además, en el nivel parvulario, es posible avanzar en una reflexión sobre temáticas emergentes; por ejemplo, las nuevas masculinidades, que permiten enseñar modelos alejados de la violencia o las nuevas formas de vincularse afectivamente en lógicas no dependientes (Calvo y Picazo, 2016). En la medida que se genere esta discusión, es más probable que las representaciones evidenciadas se traduzcan en prácticas e interacciones que supongan un cuestionamiento real a los mandatos patriarcales y no constituyan una asimilación superficial de los cambios socioculturales (Ramírez-Pereira *et al.*, 2019).

Respecto al abordaje pedagógico, predomina la transversalidad en el trabajo en aula, mediante el juego libre y los rincones, implementados desde la libertad de niños y niñas para elegir dónde y a qué jugar y cuidando de que no existan sesgos sexistas por parte del equipo docente. Esta aproximación, aun cuando se sitúa en un nivel discursivo, supone un avance respecto de lo observado por Azúa *et al.* (2019), quienes reportaron la preeminencia de prácticas de naturalización en educadoras de párvulos. Esto implica una reproducción de estereotipos de género, por ejemplo, en el uso sexista del lenguaje desde el universal masculino, aspecto que en esta investigación es problematizado por algunas educadoras.

Siguiendo la propuesta de Azúa y Farías (2017), lo reportado por las educadoras se acerca a una práctica de modificación, en donde se identifican desigualdades y sesgos de género y se promueven instancias puntuales

de reflexión al respecto. Pese a ello, se abre un ámbito de incertidumbre respecto a la intencionalidad de sus prácticas al momento de incorporar el enfoque de género. Si bien predomina una representación social de igualdad entre hombres y mujeres, que se traduce en que las educadoras ofrecen las mismas oportunidades en juegos y otras actividades pedagógicas a niños y niñas, no contar con una intencionalidad pedagógica reflexionada y analizada colectivamente merma las posibilidades de promover cambios profundos en el sistema heterocisnormativo. Si bien se advierte un avance, parece ser insuficiente si no es acompañado de instancias formativas y reflexivas que cuestionen los mandatos patriarcales. Esta perspectiva debiera ser abordada desde la formación inicial (García Lastra, 2017), considerando aspectos críticos de su rol, como es el vínculo con las familias, y profundizado en la formación continua en un contexto de discusión colectiva que invite a un análisis profundo de estas temáticas (Romero y Abril, 2008).

A partir de los hallazgos de esta investigación, es posible extraer implicancias para la política educativa. En primer lugar, el género es considerado en la educación chilena desde la década de 1990 y, en los últimos años, se han desarrollado orientaciones y debates que incluyen las nuevas perspectivas (Mineduc, 2015, 2018, 2021). Sin embargo, aún no se implementa una política de educación sexual integral (ESI), a pesar de la abundante evidencia avalando su relevancia en la promoción de relaciones de género más igualitarias, disminución de la victimización de estudiantes LGBTQ+, entre otros (O'Brien *et al.*, 2021).

Asumir esta perspectiva implicaría transitar desde enfoques biológicos y reproductivos (Dessel *et al.*, 2017; Gegenfurtner y Gebhardt, 2017) hacia una conceptualización de la sexualidad amplia (Keogh *et al.*, 2020). El género es una dimensión de la ESI orientada a cuestionar las normas que provocan desigualdades y a generar conciencia sobre las diversidades, relaciones respetuosas y empatía. De hecho, se ha demostrado que los programas con enfoque de género son más eficaces que aquellos que omiten este aspecto (Unesco, 2018).

Una política de ESI desde la Primera Infancia requiere de ciertas condiciones para su implementación. Un aspecto clave es el trabajo con el profesorado, tanto en términos de formación como en la reflexión y motivación. Además, se debe considerar el currículo y su implementación, junto a la acción coordinada con servicios de salud, comunidades y familias. La ESI supone importantes desafíos para el profesorado al profundizar en las creencias heteronormadas, el lenguaje sexista, entre otros aspectos controversiales (Dessel *et al.*, 2017; Keogh *et al.*, 2020; Unesco, 2018).

Aun en una sociedad patriarcal y conservadora como la chilena, la ESI sería la alternativa más coherente con los planteamientos de la perspectiva feminista que se ha instalado en la opinión pública. En Chile, algunas

diputadas intentaron formalizar este enfoque, presentando un proyecto de ley que no fue aprobado, sin embargo, el gobierno actual lo incluyó en su agenda legislativa (Mineduc, 2022).

Finalmente, esta investigación presenta algunas limitaciones. Si bien se optó por una metodología cualitativa que permitiera profundizar en el objeto de estudio, las representaciones y percepciones aquí expuestas no son generalizables a las educadoras de párvulos chilenas, dado que responden a un criterio de relevancia y transferibilidad mas no de representatividad (Cornejo y Salas, 2011; Flick, 2009). Del mismo modo, las categorías analíticas no dan cuenta exhaustivamente de la realidad estudiada siendo posible que en otros grupos de educadoras emerjan configuraciones diferentes. No obstante, los discursos contienen ideas presentes en las educadoras en ejercicio y, por tanto, ofrecen un material robusto para el análisis y debate respecto a la perspectiva de género en la Primera Infancia en Chile y en otros contextos, que puede ser profundizado en futuros trabajos.

Referencias

- Adriany, V. (2019). Being a princess: Young children's negotiation of femininities in a Kindergarten classroom in Indonesia. *Gender and Education*, 31(6), 724-741. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1496229>
- Azúa, X. y Farías, A. (2017). *Modelo teórico que identifica el sexismo y la discriminación de género en interacciones pedagógicas*. Certificado de registro n.º 283.074.
- Azúa, X., Lillo, D. y Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (50), 49-82. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.721>
- Baraldi C. y Cockburn T. (2018) *Theorising childhood: Citizenship, rights and participation*. Macmillan.
- Benítez, R. (1999). *Cultura demográfica y educación*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/76c8a3b9-472f-4cdd-9210-b30a6c7176ca/content>.
- Blaise, M. (2009). "What a girl wants, what a girl needs": Responding to sex, gender, and sexuality in the early childhood classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 450-460. <https://doi.org/10.1080/02568540909594673>
- Blaise, M. y Pacini-Ketchabaw, V. (2019). Enacting feminist materialist movement pedagogies in the early years. En J. Osgood y K. H. Robinson (eds.), *Feminists researching gendered childhoods: Generative entanglements* (pp. 109-120). Bloomsbury.

- Butler, J. (2015). *El género en disputa*. Paidós.
- Cabeza, A. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía Magna*, (8), 39-45.
- Callahan, S. y Nicholas, L. (2018). Dragon wings and butterfly wings: Implicit gender binarism in early childhood. *Gender and Education*, 31(6), 705-723. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1552361>
- Calvo, G. y Picazo, M. (2016). La diversidad de género en la escuela pública y la exclusión que produce el binarismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1), 81-90.
- Caro, P. (2017). Desigualdad y transgresión en mujeres rurales chilenas: lecturas desde la interseccionalidad, género y feminismo. *Psicoperspectivas*, 16(2), 125-137. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-1050>
- Chapman, R. (2016). A case study of gendered play in preschools: How early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1271-1284. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1089435>
- Chapman, R. (2021). Moving beyond 'gender-neutral': Creating gender expansive environments in early childhood education. *Gender and Education*, 34(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1902485>
- 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>
- Dessel, A., Kulick, A., Wernick, L. y Sullivan, D. (2017). The importance of teacher support: Differential impacts by gender and sexuality. *Journal of Adolescence*, 56(1), 136-144. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.02.002>
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Sage Publications.
- García Lastra, M. (2017). La perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. Notas sobre la investigación realizada entre el alumnado del Grado de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Cantabria (España). *Ex æquo*, (36), 43-57.
- Gegenfurtner, A. y Gebhardt, M. (2017). Sexuality education including lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) issues in schools. *Educational Research Review* 22, 215-222. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.002>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (ed.), *Psicología social II* (pp. 469-494). Paidós.
- Keogh, S., Leong, E., Motta, A., Sidze, E., Monzón, A. y Amo-Adjei, J. (2020). Classroom implementation of national sexuality education curricula in four low- and middle-income countries. *Sex Education*, 21(4), 432-449. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1821180>
- Lamas, M. (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Martínez, I. y Ramírez, G. (2017). Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación: experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 81-95. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>
- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso. En M. Canales (coord.), *Metodología de la investigación social: introducción a los oficios* (pp. 299- 320). LOM Ediciones.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Miles, M. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. Sage.
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2015). *Educación para la Igualdad de género. Plan 2015-2018*. Unidad de Equidad de Género. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Educacion-para-la-Igualdad-de-Genero-2015-2018.pdf>
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2018). *Bases curriculares de la educación parvularia*. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf.
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2022). *Impulsando el cambio de paradigma. Horizontes de transformación educativa para el Chile del siglo XXI*. <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2022/09/Impulsando-el-Cambio-de-Paradigma.pdf>.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Ediciones Huemul.
- Newby, P. (2014). *Research methods for education*. Routledge.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network. (2001). Nonmaternal care and family factors in early development: An overview of the NICHD. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(5), 457-492.

- O'Brien, H., Hendriks, J. y Burns, S. (2021): Teacher training organisations and their preparation of the pre-service teacher to deliver comprehensive sexuality education in the school setting: A systematic literature review. *Sex Education*, 21(3), 284-303. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1792874>
- Pinto, A., Jimenez, R., Salazar, D. y Valenzuela, A. (2021). Educación parvularia en Chile y enfoque de género. ¿Sexismo en Educación Inicial? *Revista del IICE*, (49), 123-138. <https://doi.org/10.34096/iice.n48.xxxx>
- Poblete, X. (2020). Performing the (religious) educator's vocation. Becoming the 'good' early childhood practitioner in Chile. *Gender and Education*, 32(8), 1072-1089. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1554180>
- Quintero, L. y Tundeno, M. (2018). *Las representaciones sociales de género de maestros, maestras, niños y niñas: encuentros y significaciones de quienes habitan la escuela* [Tesis de Licenciatura en Educación Especial]. Repositorio institucional de la Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19947/1/QuinteroLina_2018_RepresentacionesSocialesGenero.pdf
- Ramírez-Pereira, M., Cabezas, F., Parada, E., Quintrileo, C. y Duarte, R. (2019). "Ser femenina, ser delicada, ser madre". Representaciones sociales de género del profesorado: un estudio cualitativo. *Páginas de Educación*, 12(2), 124-139. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1869>
- Rebolledo, L. (1995). Género y espacios de sociabilidad. La escuela como lugar de encuentro con los "otros" [Ponencia]. En *Actas del II Congreso de Antropología* (pp. 89-97). Colegio de Antropólogos de Chile A. G.
- Reynolds, J. R. y Bamford, M. J. (2016). School gender culture and student subjective well-being. *Sex Roles*, 74(1), 62-77. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0557-y>
- Rodríguez, M. y Torio, S. (2005). El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 471-487.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez, A., Vicuña, J. y Zapata, J. (2021). Familia y escuela: educación afectivo-sexual en las escuelas de familia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 312-344. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a12>
- Romero, A. y Abril, F. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 43-51.

- Schreier, M. (2017). Sampling and generalization. En U. Flick (ed.), *The Sage handbook of qualitative data collection* (pp. 84-98). Sage Publications.
- Seguel, X., Edwards, M., Hurtado, M., Bañados, J., Covarrubias, M., Wormald, A. y Sánchez, A. (2012). ¿Qué efecto tiene asistir a Sala Cuna y Jardín Infantil desde los tres meses hasta los cuatro años de edad?: estudio longitudinal en la Junta Nacional de Jardines infantiles. *Psykhé*, 21(2), 87-104.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2021a). *Informe de caracterización de la educación parvularia*. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/02/informe-oficial_16F-1.pdf
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2021b). *Marco para la buena dirección y liderazgo de Educación Parvularia*. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/01/Marco-para-la-Buena-Direccion-y-Liderazgo-EP-20.03.2023.pdf>.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós.
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach; overview*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770>
- Valdés, T. (2013). Género en la escuela, o la porfiada desigualdad. *Revista Docencia*, (49), 46-61.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N. y NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81(3), 737-756.
- Vendrell, R., Dalmau, M., Gallego, S. y Baqués, M. (2015). Los varones, profesionales en la educación infantil. Implicaciones en el equipo pedagógico y en las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 195-210. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.184051>
- Warin, J. y Adrian, V. (2017). Gender flexible pedagogy in early childhood education. *Journal of Gender Studies*, 26(4), 375-386. <https://doi.org/10.1080/09589236.2015.1105738>



Competencias argumentativas para la elaboración de ensayos académicos en educación superior

Argumentative Competences for the
Elaboration of Academic Essays in Higher
Education

Competências Argumentativas para a Elaboração
de Ensaio Académicos no Ensino Superior

Gabriel Herrada-Valverde* 

Rosario Isabel Herrada-Valverde** 

Para citar este artículo: Herrada-Valverde, G. y Herrada-Valverde, R. I. (2024). Competencias argumentativas para la elaboración de ensayos académicos en educación superior. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 95-119. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17085>



Recibido: 27/07/2022
Evaluado: 02/03/2023

pp. 95-119

N.º 92

95

* Universidad de Salamanca. gabriel.h.valverde@usal.es

** Universidad de Almería. rherrada@ual.es

Resumen

El presente estudio tiene por objeto conocer si se produce un avance significativo en las competencias para la realización de ensayos académicos durante el primer año que los alumnos cursan una titulación universitaria. Para ello, se plantea un estudio de investigación cuasiexperimental de diseño con dos factores con una muestra de 604 estudiantes pertenecientes a seis grupos incidentales, que comienzan o que han finalizado el primer curso de algún grado universitario relacionado con el ámbito educativo, impartidos en una universidad española. Se establecen observaciones de carácter transversal y variables de control que sustituyan la no asignación aleatoria de los sujetos de la muestra. Los resultados obtenidos indican que las variables "momento formativo" y "tipo de titulación" tienen un efecto limitado, ya que las diferencias intergrupales se traducen principalmente en diferencias dentro del nivel bajo o muy bajo atendiendo a la escala de nivel de desempeño en la elaboración del ensayo diseñada por los autores. Dichos resultados permiten concluir que no se produce un avance estadísticamente significativo en las competencias de los estudiantes para realizar ensayos académicos durante el primer curso de las titulaciones analizadas.

Palabras clave

enseñanza superior;
formación de docentes;
desarrollo de las habilidades;
ensayo; argumentación

Keywords

higher education; teacher
education; skill development;
essay; argumentation

Abstract

The purpose of this study is to find out if there is a significant advance in the skills for conducting academic essays during the first year that students take a university degree. With this aim, a quasi-experimental research study with a two-factor design is proposed with a sample of 604 students belonging to six incidental groups, who are beginning or have completed the first year of a university degree related to the field of Education, taught at a Spanish university. Cross-sectional observations and control variables are established to replace the non-random assignment of the subjects in the sample. The results obtained indicate that the variables "educational stage" and "type of degree" have a limited effect, since the inter-group differences are mainly translated into differences within the low or very low level according to the scale of performance level in the elaboration of the essay designed by the authors. These results lead to the conclusion that there is no statistically significant improvement in students' essay writing skills during the first year of the degrees analyzed.

Resumo

O objetivo deste estudo é descobrir se existe uma melhoria significativa nas competências de redacção de ensaios académicos durante o primeiro ano em que os estudantes obtêm um diploma universitário. Para este efeito, é proposto um estudo de investigação quase-experimental com um desenho de dois factores com uma amostra de 604 estudantes pertencentes a seis grupos incidentais, que estão a iniciar ou completaram o primeiro ano de um grau universitário relacionado com o campo da educação, leccionado numa universidade espanhola. São estabelecidas observações transversais e variáveis de controlo para substituir a atribuição não aleatória das disciplinas da amostra. Os resultados obtidos indicam que as variáveis "momento educacional" e "tipo de grau" têm um efeito limitado, uma vez que as diferenças intergrupais se traduzem principalmente em diferenças dentro do nível baixo ou muito baixo de acordo com a escala de nível de desempenho na elaboração do ensaio concebido pelos autores. Estes resultados levam à conclusão de que não existe uma melhoria estatisticamente significativa nas capacidades de redacção de ensaios dos estudantes durante o primeiro ano dos programas de licenciatura analisados.

Palavras-chave

ensino superior; formação de
professores; desenvolvimento
de competências; ensaio;
argumentação

Introducción

La adopción de una modalidad de enseñanza semipresencial en el ámbito universitario, a causa de la pandemia de la covid-19 ha puesto de manifiesto la escasa fiabilidad de los instrumentos de evaluación tradicionales cuando no es posible establecer mecanismos de control suficientes (Montejo, 2020). Con objeto de evitar los comportamientos fraudulentos, tanto en contextos presenciales como virtuales, y de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, se podría hacer uso del ensayo argumentativo como prueba de evaluación, puesto que durante su elaboración no es necesario poner en marcha mecanismos de control estrictos. Sin embargo, ello exige que los estudiantes dispongan de un conjunto de conocimientos disciplinares y habilidades argumentativas que permitan transmitir eficazmente sus posicionamientos a una potencial audiencia, ya que en caso contrario será difícil que realice la tarea de manera adecuada, independientemente de las fuentes de información que tenga a su alcance.

Cabría preguntarse si el alumnado universitario dispone de las habilidades argumentativas necesarias para realizar este tipo de tarea. En este sentido, trabajos como los de Ferretti y Fan (2016); Ferretti y Lewis (2019a); Kelly y Bazerman (2003); Kelly *et al.* (2007); Latifi *et al.* (2021); Latifi y Noorozi (2021); Luna *et al.* (2020); Mateos *et al.* (2018), o Mateos *et al.* (2020), indican que el alumnado universitario que no ha recibido una formación específica en estrategias argumentativas realiza ensayos que no disponen de todos los componentes básicos de la argumentación y centra su perspectiva en un único punto de vista sin contemplar posibles alternativas (sesgo *my-side bias*). Cabe indicar que dichos estudios parten de muestras reducidas (inferior de cien sujetos).

Esta investigación parte de una muestra de 604 sujetos para comprobar el nivel de competencia para la elaboración de ensayos que poseen los estudiantes que comienzan y han finalizado el primer curso de titulaciones de ámbito educativo, vinculadas a la formación inicial docente. Para ello, se comenzará por abordar algunos aspectos teóricos que permitirán analizar qué implica construir adecuadamente un ensayo argumentativo. Seguidamente, se introducirá el diseño de investigación, se explicitarán los resultados obtenidos y se discutirán dichos resultados a la luz de los aspectos teóricos recogidos. Por último, se realizará una conclusión y se aportarán, a modo de prospectiva, las líneas de razonamiento que se abren partiendo de este estudio.

Implicaciones de elaborar adecuadamente un ensayo argumentativo

Redactar un texto académico implica relacionar ideas a nivel local y, sobre todo, establecer una jerarquía proposicional a nivel global (Herrada-Valverde y Herrada, 2017; Van Dijk y Kintsch, 1983). En este sentido, cada género discursivo dispone de las peculiaridades propias de las comunidades discursivas en las que se enmarca, lo que en el caso del ensayo argumentativo exige la disposición de conocimiento retórico específico de sus convenciones estructurales, las habilidades argumentativas que permitan la construcción progresiva y coordinada de la evidencia, y el establecimiento de un enfoque dialógico concreto.

Conocimiento retórico de convenciones estructurales del género discursivo

El ensayo argumentativo dispone una superestructura textual (Van Dijk y Kintsch, 1983) o secuencia discursiva dominante (Gallego *et al.*, 2015) que, como mínimo, recoge una tesis y un conjunto de premisas o argumentos que apoyan dicho enunciado. Estos aspectos se distribuyen a lo largo del texto en mayor o menor medida, y con diferente nivel de generalidad, dependiendo de la sección del ensayo en la que nos situemos: introducción, desarrollo o conclusión.

La *introducción* es la sección fundamental del ensayo, puesto que establece el marco que el lector debe tomar como referencia para interpretar el resto de la información textual, por lo que la cohesión global del texto se resiente si el ensayo no dispone de una introducción, o si la hay, pero esta no se vincula con el desarrollo. Dentro de esta sección se presenta un conjunto de enunciados generales de un alto nivel de inferencia, entre los que debe encontrarse una tesis con un posicionamiento abierto o cerrado con respecto a una temática concreta, o bien una pregunta de investigación a la que se dará respuesta a lo largo del texto. Kelly *et al.* (2007); Takao *et al.* (2008), y Toulmin (2007) sugieren que la tesis o pregunta debe ser solvente, por lo que debe estar redactada con claridad y debe ser susceptible de potenciales apoyos o respuestas que, dentro de la realidad contextual, aporten evidencia. Además de la tesis, es recomendable que la introducción recoja una justificación o contextualización que lleve al escritor a formular dicha tesis y que sitúe al lector en el marco de referencia de la realidad en la que se formula (tiempo, espacio, perspectiva) (Castelló, 2015; Gallego *et al.*, 2015). Además, con el objeto de dotar de mayor cohesión global y facilitar la secuenciación del contenido textual, la introducción puede adelantar las diferentes líneas de razonamiento o argumentos generales que se van a utilizar para apoyar la tesis planteada.

El *desarrollo*, por su parte, define las líneas de razonamiento que, siguiendo una lógica concreta y común, sostienen la tesis formulada en la introducción (Podolkova y Medvid, 2019). Aquí se pueden establecer diferentes subsecciones que van a desarrollar las diferentes líneas argumentativas que favorecen, como se observa más adelante, la construcción progresiva de la evidencia. Las líneas de razonamiento, en primer lugar, deben ser convergentes dentro de y entre ellas, ya que se deben complementar para apoyar la tesis; en segundo lugar, deben ser suficientes, teniendo en cuenta el alcance de la tesis formulada y la realidad a la que se refiere; por último, deben ser válidas, siendo congruentes y plausibles para generar un modelo de la situación claro dentro del mundo en el que se ubican (Kelly *et al.*, 2007; Takao *et al.*, 2008).

La última sección del ensayo es la *conclusión*. En esta se confirma/apoya una tesis que se planteó cerrada, cerrar una tesis que se planteó abierta, responder a la pregunta de investigación planteada o abrir una tesis que se presentó cerrada. La conclusión debe implicar el vínculo que el autor establece entre la tesis que expone en la introducción y las líneas de razonamiento que propone durante las diferentes subsecciones del desarrollo, con el objeto de facilitar a los potenciales lectores referentes para la identificación de la estructura global del ensayo (Castelló, 2015; Gallego *et al.*, 2015).

Habilidades para la construcción progresiva y coordinada de la evidencia

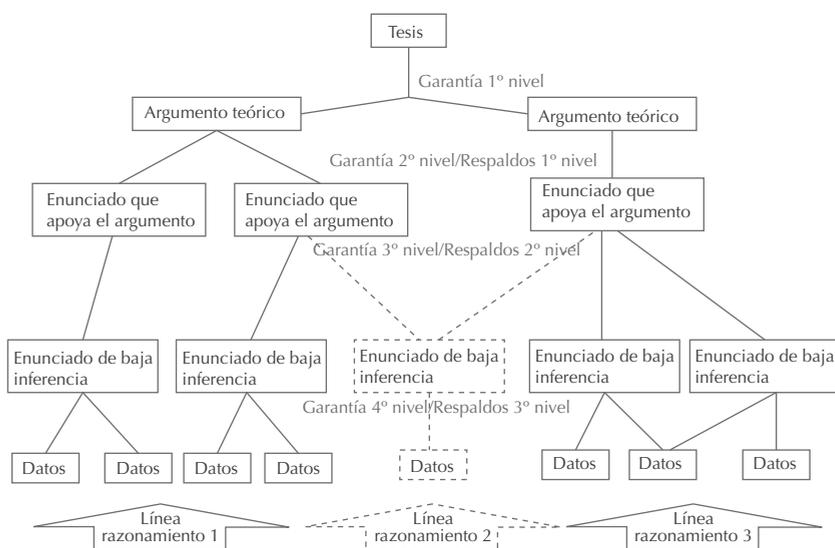
Elaborar un ensayo supone transitar desde premisas que disponen de un importante grado de abstracción (afirmaciones de alto nivel epistémico) hacia enunciados que disponen de menor grado de abstracción (afirmaciones de bajo nivel epistémico) (Kelly y Takao, 2002; Kelly *et al.*, 2007; Takao *et al.*, 2008). En este sentido, a partir de la tesis formulada se establecen argumentos o premisas teóricas generales que van a apoyar dicha tesis y que se concretan en otros enunciados que, a su vez, darán lugar afirmaciones de baja inferencia que conectan con datos específicos. Así, atendiendo a los trabajos de Faize (2015), Kelly *et al.* (2007); Takao *et al.* (2008), y Noroozi *et al.* (2018), cada relación que, progresivamente, se va estableciendo desde la tesis hasta los datos específicos debe disponer de una garantía que explique, de manera explícita o implícita, el vínculo entre los enunciados que conecta.

De este modo, conforme va descendiendo el nivel epistémico y el grado de inferencia se torna más bajo, las garantías irán concretando y respaldando a las garantías previas (figura 1). Para que se dé ese respaldo, los datos deben ser suficientes en relación con la afirmación a la que se vinculan, estableciéndose un solo movimiento desde los datos hacia una

afirmación o varios movimientos desde diversas fuentes de datos a una serie de afirmaciones. Desde esta perspectiva, dependiendo de las conexiones que se establezcan entre enunciados de alto y bajo nivel epistémico, se encontrarán estructuras argumentativas simples que dispondrán de tantas líneas de razonamiento como argumentos/enunciados teóricos se utilicen para apoyar la tesis; y se observarán estructuras de argumentativas complejas cuando existan más líneas de razonamiento que argumentos teóricos, específicamente, como se observa en la figura 1, cuando distintos argumentos teóricos comparten líneas de razonamiento.

Figura 1

Estructura argumentativa compleja



Fuente: adaptado de Kelly *et al.* (2007).

Enfoque dialógico

Redactar un ensayo argumentativo es una actividad metacognitiva compleja que exige al escritor entablar un diálogo con su potencial audiencia, atendiendo a un objetivo de escritura concreto, que orientará el proceso de planificación, composición y revisión del texto escrito (Scardamalia y Bereiter, 1992).

A través del objetivo *disputa/persuasión*, el escritor tratará de defender su propio punto de vista, socavando, en mayor o menor medida, perspectivas alternativas, a partir de la utilización de contrargumentos (que exponen aserciones contrarias a la posición defendida) y refutaciones

(que responden a posibles contraargumentaciones hacia la perspectiva propia, matizándola y avanzando en contraargumentos) (Ferretti y Lewis, 2019b). De esta manera, si el autor considera que la audiencia va a estar de acuerdo con su perspectiva, puede considerar que no es necesario refutar sus propias afirmaciones ante posibles contraargumentos, ni elaborar contraargumentos ante tesis alternativas. Si, por el contrario, el autor percibe que su potencial audiencia va a cuestionar la perspectiva que presenta o alguno de sus argumentos, tratará de defender su punto de vista socavando las perspectivas alternativas. En este último sentido, Leitão (2007) afirma que el escritor puede sostener su posición obviando o refutando esos posibles contraargumentos, o bien ajustar su posición en función de dichos contraargumentos, e incluso variar la posición completamente.

A través del objetivo *deliberación/consenso*, el autor tratará de llegar a una conclusión propia contrastando perspectivas alternativas sobre la temática de estudio, mediante la inclusión de argumentos propios a medida que surgen preguntas, y la construcción de contraargumentos y refutaciones. Así, generará argumentos integradores que atiendan perspectivas alternativas y objeciones potenciales a la propia perspectiva, hasta llegar a una conclusión (Leitão, 2007).

Según Leitão (2007), partir de un objetivo de persuasión puede incitar a evitar otras estructuras argumentativas que reconocen puntos de vista opuestos, como las refutaciones. Por su parte, Felton *et al.* (2015) y Kuhn (2010) señalan que este punto de partida, por el contrario, permite explorar puntos de vista divergentes sobre un tema, evitando la utilización del sesgo *my-side bias*. Esto implica que los ensayos elaborados desde este último objetivo serán cualitativamente más completos que los que parten del objeto de persuasión, puesto que, de acuerdo con Erduran (2008), para tener un nivel mínimo de argumentos de calidad, el ensayo debe contener datos y respaldos para fundamentar la afirmación, pero para un nivel más alto debe incluir refutaciones y contraargumentaciones.

Diseño de investigación

A continuación, se presenta un estudio realizado durante el curso académico 2020/2021 en la Universidad de Almería (UAL), en España, con un alumnado de diferentes titulaciones de Grado de la Facultad de Educación (Educación Primaria, Educación Infantil y Educación Social), con el objeto de comprobar, por un lado, si dicho alumnado en formación inicial desarrolla y mejora esas competencias tras haber finalizado el primer curso de la titulación, teniendo en cuenta que no recibe formación específica en relación a dichas competencias; y, por otro lado, establecer

si la titulación de grado que está cursando es un factor determinante para la elaboración del ensayo. Considerando estos objetivos, se formularon las siguientes hipótesis:

1. El momento formativo (comenzar la titulación o haber finalizado el primer curso) será un factor determinante en el nivel de desempeño del alumnado a la hora de elaborar ensayos argumentativos.
2. La titulación en la que se encuentre matriculado no tendrá incidencia en el nivel de desempeño en la realización de la tarea argumentativa.

A partir de las hipótesis anteriores, se establece un tipo concreto de investigación experimental para minimizar el problema de la ausencia de asignación al azar (Campbell y Stanley, 1978) que presenta el contexto educativo analizado, formado por grupos incidentales no equivalentes que impiden la selección aleatoria de los sujetos y, por tanto, dificultan el control experimental completo de las variables extrañas intervinientes. Estos grupos, concretamente, fueron los siguientes:

1. Grupo 1.º Educación Primaria (1ºEDP): estudiantes que acceden por primera vez a la universidad cursando el primer curso del Grado en Educación Primaria.
2. Grupo 2.º Educación Primaria (2ºEDP): estudiantes que han finalizado el primer curso del Grado en Educación Primaria y que comienzan 2º curso.
3. Grupo 1.º Educación Social (1ºEDS): estudiantes que acceden por primera vez a la universidad cursando el primer curso del Grado en Educación Social.
4. Grupo 2.º Educación Social (2ºEDS): estudiantes que han finalizado el primer curso del Grado en Educación Social y que comienzan 2º curso.
5. Grupo 1.º Educación Infantil (1ºEDinf): estudiantes que acceden por primera vez a la universidad cursando el primer curso del Grado en Educación Infantil.
6. Grupo 2.º Educación Infantil (2ºEDinf): estudiantes que han finalizado el primer curso del Grado en Educación Infantil y que comienzan 2º curso.

Se utiliza un diseño de investigación cuasiexperimental de dos factores en el que se realizan observaciones de carácter transversal para sustituir el control experimental, a la vez que se tienen en cuenta variables de control para minimizar los efectos de las fuentes de validez interna. Como muestra la tabla 1, el nivel de desempeño de los grupos 1.ºEDP, 1.ºEDS y 1.ºEDinf a la hora de realizar el ensayo argumentativo se establece como observación de primer curso, mientras que se considera como tratamiento el año de

formación por el que habían pasado los grupos 2.ºEDP, 2.ºEDS y 2.ºEDinf. Se tomará como observación de segundo curso el nivel de desempeño en la realización de la tarea del ensayo por parte de los grupos 2.ºEDP, 2.ºEDS y 2.ºEDinf.

Tabla 1

Diseño de investigación

Grupos		1.º curso	Tratamiento (realización de curso académico)	2.º curso
1.ºEDP	NR	O_1		
2.ºEDP	NR		X_1	O_2
1.ºEDS	NR	O_1		
2.ºEDS	NR		X_2	O_2
1.ºEDinf	NR	O_1		
2.ºEDinf	NR		X_3	O_2

NR = no asignación aleatoria al tratamiento o no asignación al tratamiento.

O_1 = primera observación/ medición de la variable dependiente (resultados obtenidos por alumnado de curso 1.º).

X_1 = proceso formativo por el que habían pasado los alumnos de 2.º curso de Educación Primaria.

X_2 = proceso formativo por el que habían pasado los alumnos de 2.º curso de Educación Social.

X_3 = proceso formativo por el que habían pasado los alumnos de 2.º curso de Educación Infantil.

O_2 = segunda observación/ medición de la variable dependiente (resultados obtenidos por alumnado de 2.º curso).

Por otra parte, se establece un conjunto de variables de control con el objetivo de comprobar la existencia de diferencias significativas intergrupales, que pudiesen ofrecer una explicación alternativa al momento formativo o a la titulación de grado para los resultados obtenidos en la variable dependiente (tabla 2).

Una vez definido el diseño de investigación, se extrajo una muestra inicial que recogía los grupos/clase naturales/incidentales que comenzaban o habían finalizado el primer curso de alguna de dichas titulaciones. La muestra se conformó con aquellos estudiantes que no hubieran estado matriculados en otra titulación, que no hubiesen estudiado esa titulación en otra universidad y que fuese la primera vez que cursaban el curso en el que se encontraban. La muestra definitiva quedó constituida por un total de 604 alumnos (tabla 3).

Tabla 2*Variables de control*

Variables control	Variables control operativas
vc1. Variables de identificación	vc1.1. Sexo
	vc1.2. Edad
vc2. Variables pedagógicas	vc2.1. Modalidad de bachillerato
	vc2.2. Calificación de entrada a la universidad
vc3. Hábitos de escritura	vc3.1. Formato habitual de escritura
	vc3.2. Motivos habituales de escritura
	vc3.3. Medio digital que más utiliza para la escritura
	vc3.4. Grado de uso de la escritura académica

Tabla 3*Muestra*

1°EDP	2°EDP	1°EDS	2°EDS	1°EDinf	2°EDinf	Total alumnos
116	121	57	56	129	125	604

Variables e instrumentos

Además de las variables de control mencionadas, el estudio recogió variables independientes y variables dependientes. Se tomaron como variables independientes, el *momento formativo* (v_{11}), que disponía de dos niveles (inicio primer curso, comienzo segundo curso); y la *titulación de grado* (v_{12}), que disponía de tres niveles (Educación Primaria, Educación Infantil y Educación Social). Por su parte, se estableció como variable dependiente general el *nivel de desempeño en la elaboración del ensayo* (v_D), definida como la capacidad del alumnado para generar un ensayo que disponga de una introducción en la que se presente una tesis solvente y soportable, un desarrollo en el que se establezcan unas líneas de razonamiento convergentes, suficientes y válidas para apoyar dicha tesis, y una conclusión que envuelva las relaciones entre tesis y argumentos establecidos en las secciones anteriores. Esta variable se operativizó a través de un conjunto de subvariables dependientes operativas relacionadas con cada sección del ensayo (tabla 4).

La primera subvariable, *realización de la introducción* (v_{D_1}), determinaba si el ensayo disponía o no de esta sección, dando acceso, en caso afirmativo, a otra subvariable: *inclusión de tesis en introducción* ($v_{D_{1,1}}$), la cual facilitaba el análisis de la información incluida en la introducción realizada. De esta manera, se analizaba si el alumnado incluía una tesis clara y soportable en la introducción, si además partía de una contextualización, si también adelantaba los argumentos en los que se apoyaba o si, por el contrario, no incluía una tesis clara y soportable. Este último

caso podría darse, por ejemplo, por la utilización de varios enunciados de tesis sin llegar a decantarse por uno; por el planteamiento de una tesis epistemológicamente no defendible, o por dificultades para redactar de manera clara la información de la introducción.

Tabla 4

Rúbrica de evaluación de variables dependientes operativas

<ul style="list-style-type: none"> • Realización de la introducción (VD_1) <ul style="list-style-type: none"> 0. NO 1. Sí <ul style="list-style-type: none"> » Inclusión de tesis en Introducción (VD_{1i}) <ul style="list-style-type: none"> 0. No presenta tesis clara y soportable 1. Presenta tesis clara y soportable 2. Contextualiza información y presenta tesis clara y soportable 3. Contextualiza información, presenta tesis clara y soportable, y adelanta los argumentos en los que se va a apoyar • Líneas de argumentación en el desarrollo (VD_2) <ul style="list-style-type: none"> 0. No presenta líneas de razonamiento congruentes, suficientes y válidas 1. Presenta línea de razonamiento simple 2. Presenta línea de razonamiento compleja <ul style="list-style-type: none"> » Objetivo líneas de argumentación (VD_{2i}) <ul style="list-style-type: none"> 0. Presenta un único punto de vista sin considerar alternativas (no contraargumenta ni realiza refutaciones) 1. Persuadir 2. Consensuar • Realización de la conclusión (VD_3) <ul style="list-style-type: none"> 0. NO 1. Sí <ul style="list-style-type: none"> » Contenido de conclusión en relación con tesis y líneas de razonamiento (VD_{3i}) <ul style="list-style-type: none"> 0. Conclusión no envuelve tesis y líneas de razonamiento 1. Conclusión envuelve tesis y líneas de razonamiento 2. Conclusión envuelve tesis, líneas de razonamiento y realizar prospectiva

La segunda subvariable, *líneas de argumentación en el desarrollo* (VD_2), permitía conocer si el alumnado establecía o no líneas de razonamiento congruentes (dentro de sí, secuenciando enunciados a través de garantías y respaldos; y entre sí, coordinándose para apoyar la tesis), suficientes (en relación con el contexto en el que se enmarca la tesis formulada) y válidas (con diferentes niveles epistémicos con distinto grado de inferencia). En caso afirmativo, por un lado, se analizaba si se establecían tantas líneas de razonamiento como enunciados/argumentos teóricos formulados (estructura simple) o si se establecían más (estructura compleja); y por otro lado, se accedía a otra subvariable (*objetivo líneas de argumentación* [$VD_{2.1}$]), que permitía conocer si el objetivo que guiaba el proceso de argumentación era presentar un punto de vista sin considerar alternativas, persuadir a la audiencia o consensuar a partir de diferentes alternativas.

La tercera subvariable, *realización de la conclusión* (VD_3), permitía determinar si el ensayo disponía o no de conclusión, dando acceso, en caso afirmativo, a la subvariable *contenido de conclusión en relación con tesis y líneas de razonamiento* ($VD_{3,1}$), que permitía conocer si la información incluida en la conclusión envolvía a la tesis y a las líneas de razonamiento, si además incluía una prospectiva o si, por el contrario, la conclusión no envolvía la tesis y las líneas de razonamiento. Esto último podría deberse, por ejemplo, a que recogiese una tesis que no se correspondía con la planteada en la introducción, ya sea porque las líneas de razonamiento utilizadas no permitían la defensa de la tesis o por dificultades de redacción.

A cada una de las variables operativas citadas se les otorgó una puntuación en función del nivel de desempeño del alumnado (véase tabla 4), de forma que la suma de las puntuaciones permitió establecer el *nivel de desempeño en la elaboración del ensayo* (VD), cuyo desempeño oscila entre 0 y 12 puntos, considerándose los siguientes intervalos:

- » Nivel muy bajo: de 0 a 2,9.
- » Nivel bajo: de 3 a 5,9.
- » Nivel medio: de 6 a 8,9.
- » Nivel alto: de 9 a 12.

Cabe aclarar que la máxima puntuación de 12 puntos se obtenía sumando 1 punto por realizar introducción; 3 por contextualizarla, presentar una tesis clara y adelantar argumentos; 2 puntos por presentar una línea de argumentación compleja; otros 2 puntos si se partía del objetivo de consensuar; 1 punto por realizar conclusión, y 3 puntos si la conclusión envolvía la tesis y argumentos y aporta prospectiva.

Para el análisis de las variables reseñadas se estableció un conjunto de instrumentos que se integraron en la plataforma de aula virtual *Blackboard*:

- » Una batería de instrumentos que incluyó un cuestionario de hábitos de lectoescritura (Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2014) y un cuestionario identificativo de contexto.
- » Un texto de referencia para la realización de ensayo.
- » Los ensayos elaborados por el alumnado.

La batería de instrumentos permitió el estudio de las variables de control establecidas (véase tabla 2) y, además, facilitó el establecimiento de la muestra definitiva a partir de preguntas recogidas en el cuestionario identificativo de contexto, que permitían conocer si los estudiantes habían estudiado una titulación diferente a la que estaban matriculados, y si era la primera vez que cursaban el curso en el que se encontraban.

Por otra parte, se utilizó la técnica de juicio de expertos, en el que participaron 3 expertos (2 internos y 1 externo), para seleccionar el texto que se tomó como referencia para la realización del ensayo, elegir las

categorías para tener en cuenta a la hora de observar los ensayos elaborados por el alumnado, y efectuar el análisis de los ensayos propiamente dicho. Esta técnica integró tanto una revisión del contenido individual, llevado a cabo por cada experto, como una exploración del contenido grupal, donde se comprobaban las similitudes y divergencias en sus observaciones y se abordaban las discrepancias para llegar a un consenso:

1. Para determinar el texto de referencia, los dos investigadores internos seleccionaron tres noticias diferentes con las siguientes características: texto cohesivo (vínculos semánticos claros entre proposiciones y uso de conectores) que estuviese vinculado con alguna temática común a todos los grupos de estudio (todos los grupos cursaban asignaturas relacionadas con innovación educativa). Hecho esto, facilitaron los tres textos a un experto externo a la investigación, que determinó el texto que mejor se adecuaba a las características exigidas por los investigadores internos.
2. Para el establecimiento de las categorías análisis, los dos investigadores internos, de manera independiente, elaboraron un conjunto de categorías con base en estudios de referencia sobre la temática recogidos en la parte teórica de este artículo; esas categorías se facilitaron al experto externo, que modificó las categorías originales desde su propio criterio; seguidamente, los tres investigadores se reunieron para definir las categorías de análisis definitivas (véase tabla 4).

Trabajo de campo

Los investigadores tuvieron acceso completo a los seis grupos-clase incidentales que constituyeron la muestra, los cuales cursaban asignaturas que trabajaban algunos contenidos relacionados con innovación educativa.

Al comienzo de curso los diferentes grupos-clase realizaron una batería de pruebas (CHAEA, hábitos lectores y cuestionario identificativo de contexto) que tenía como objetivo conocer mejor sus características para adecuar la docencia de la asignatura. Además, se informó al alumnado que en el plazo de un mes se realizaría un ensayo/reflexión argumentativa sobre los contenidos impartidos en la asignatura hasta ese momento.

Transcurrido ese mes, los investigadores accedieron a la plataforma de aula virtual de las asignaturas que impartían a los diferentes grupos-clase y explicaron, a través de videoconferencia, el procedimiento a seguir para realizar y subir la tarea a partir de un texto de referencia (extracto de noticia). Una vez finalizada la explicación, dejaron un tiempo para resolver dudas, y tras esto, comunicaron a los estudiantes que disponían de un plazo de 24 horas para entregar una reflexión argumentativa sobre el texto de referencia partiendo del material impartido en la asignatura hasta

ese momento. Concretamente, señalaron que el ensayo debía disponer de un máximo de dos páginas letra Times New Roman e interlineado 1,5; e hicieron hincapié en que se penalizaría el plagio tanto entre compañeros como de algún autor (se utilizó el programa antiplagio *Turnitin*).

Cabe subrayar que el alumnado no recibió instrucción explícita sobre la realización del ensayo durante el curso académico.

Procedimiento

Los datos recogidos durante el trabajo de campo se informatizaron a través de la aplicación *IBM SPSS Statistics 27*, generándose una matriz que permitió evaluar los 604 sujetos de la muestra según:

- » Las variables independientes “v1. Momento formativo” y “v2. Titulación de grado”.
- » La variable dependiente “vD. Nivel de desempeño en la elaboración del ensayo”, y sus variables dependientes operativas (véase tabla 4).

Para el contraste de hipótesis se aplicaron técnicas estadísticas de carácter descriptivo (tablas de contingencia) e inferencial (estadístico χ^2 y Anova de dos factores). Concretamente, se utilizaron pruebas no paramétricas (estadístico χ^2) para el análisis de las variables dependientes operativas (categoriales) y se usaron pruebas paramétricas (Anova de dos factores) para determinar si existían diferencias significativas intergrupales ($\alpha = .05$) en la puntuación obtenida por el alumnado en la variable dependiente vD (escalar); estableciéndose, en caso afirmativo, contrastes *post hoc* Tukey para la “v2. Titulación de grado”. Hecho esto, se categorizó la variable dependiente (vD) para determinar el nivel del alumnado en la realización del ensayo (alto, medio, bajo, muy bajo) y se aplicó el estadístico χ^2 para definir si los grupos de estudio diferían en el nivel de desempeño alcanzado.

Por su parte, las variables de control, al ser categoriales, se analizaron a través de tablas de contingencia y el estadístico χ^2 .

Resultados

Antes de abordar los resultados obtenidos, conviene señalar que no existían diferencias previas entre los grupos de estudio en las variables de control establecidas ($p > .05$). La única excepción fue la variable sexo (vc1.1.), que arroja diferencias estadísticamente significativas, $\chi^2 (5) = 49,03$, $p = <.001$; con un efecto débil ($V = .28$), que se explican por el menor número de hombres que, tradicionalmente, se matricula en la titulación de Educación Infantil.

A continuación, analizamos el efecto de las variables independientes en la variable dependiente general. Comenzando por las variables operativas relacionadas con la introducción, existía una relación estadísticamente significativa entre realizar o no una introducción y el grupo de estudio, $\chi^2(5) = 15,85$, $p = .007$; que tenía un efecto débil ($V = .16$). En este sentido, la tabla 5 muestra que la mayor parte del alumnado realizó una introducción (85,3 %) y que entre los que no la realizaron había un mayor porcentaje de alumnos de primer curso. Sin embargo, como muestra la tabla 6, la mayoría de los estudiantes que habían realizado una introducción no incluían una tesis clara y soportable (81,6 %). La prueba ji al cuadrado, en este sentido, indicó la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre grupos, $\chi^2(15) = 15,64$, $p = .406$, $V = .10$.

Tabla 5

Realización de introducción, vd_1

		Grupo estudio						Total
		1.ºEDP	2.ºEDP	1.ºEDS	2.ºEDS	1.ºEDinf	2.ºEDinf	
0	NO	17	9	12	6	30	15	89
		14,7 %	7,4 %	21,1 %	10,7 %	23,3 %	12,0 %	14,7 %
1	Sí	99	112	45	50	99	110	515
		85,3 %	92,6 %	78,9 %	89,3 %	76,7 %	88,0 %	85,3 %
Total		116	121	57	56	129	125	604
		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tabla 6

Inclusión de tesis en la introducción, vd_{11}

		Grupo estudio						Total
		1.ºEDP	2.ºEDP	1.ºEDS	2.ºEDS	1.ºEDinf	2.ºEDinf	
0	No presenta tesis clara y soportable	80	85	39	38	88	90	420
		80,8 %	75,9 %	86,7 %	76,0 %	88,9 %	81,8 %	81,6 %
1	Presenta tesis clara y soportable	5	8	0	3	4	5	25
		5,1 %	7,1 %	0,0 %	6,0 %	4,0 %	4,5 %	4,9 %
2	Contextualiza, presenta tesis clara y soportable	11	16	6	8	7	15	63
		11,1 %	14,3 %	13,3 %	16,0 %	7,1 %	13,6 %	12,2 %
3	Contextualiza, presenta tesis clara, adelanta y argumentos	3	3	0	1	0	0	7
		3,0 %	2,7 %	0,0 %	2,0 %	0,0 %	0,0 %	1,4 %
Total		99	112	45	50	99	110	515
		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tabla 7

Líneas de argumentación en el desarrollo, vd₂

		Grupo estudio						Total
		1.ºEDP	2.ºEDP	1.ºEDS	2.ºEDS	1.ºEDinf	2.ºEDinf	
0	No presenta líneas de argumentación congruentes, suficientes, válidas	103	107	53	47	121	116	547
		88,8 %	88,4 %	93,0 %	83,9 %	93,8 %	92,8 %	90,6 %
1	Presenta línea de razonamiento simple	8	10	3	8	5	7	41
		6,9 %	8,3 %	5,3 %	14,3 %	3,9 %	5,6 %	6,8 %
2	Presenta línea de razonamiento compleja	4	1	1	1	3	1	11
		3,4 %	0,8 %	1,8 %	1,8 %	2,3 %	0,8 %	1,8 %
3	Contextualiza, presenta tesis clara y adelanta argumentos	1	3	0	0	0	1	5
		0,9 %	2,5 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,8 %	0,8 %
Total		116	121	57	56	129	125	604
		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

En lo que respecta a las variables operativas relacionadas con el desarrollo del ensayo, los seis grupos de la muestra no diferían significativamente en las líneas de argumentación que presentaron, $\chi^2(15) = 16,95$, $p = .321$, $V = .09$, ni en los objetivos de las líneas de argumentación, $\chi^2(15) = 95,51$, $p = .090$, $V = .41$. La gran mayoría del alumnado no presentaban líneas argumentación congruentes, suficientes y válidas (90,6 %) (tabla 7), y entre los que lo hacían, el 91,2 % tenía como único objetivo presentar su punto de vista sobre la temática sin realizar refutaciones y contrargumentaciones (tabla 8). Solo un 8,8 % del alumnado que presentaba líneas de razonamiento adecuadas, tomaron la persuasión como objetivo de lectura, utilizando refutaciones y contraargumentaciones; no hubo ningún estudiante que partiese de un objetivo de consenso.

Tabla 8*Objetivo línea argumentación, vd₂₁*

		Grupo estudio					Total	
		1.ºEDP	2.ºEDP	1.ºEDS	2.ºEDS	1.ºEDinf		2.ºEDinf
0	Presenta un único punto de vista	12	10	5	8	8	9	52
		92,3 %	71,4 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	91,2 %
1	Persuadir (contrargumento y refutación)	1	4	0	0	0	0	5
		7,7 %	28,6 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	8,8 %
Total		13	14	4	8	8	9	57
		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

En cuanto a las variables operativas relacionadas con la conclusión, tampoco se observaron unas diferencias estadísticamente significativas en la realización de la conclusión, $\chi^2(5) = 11,00$, $p = .051$, $V = .13$, y en el contenido incluido en la misma, $\chi^2(5) = 10,80$, $p = .055$, $V = .14$. Casi la totalidad de la muestra realizaba conclusión (88,4 %) (tabla 9), pero la mayoría de los que la hacían no la utilizaban para envolver la tesis y líneas de argumentación (91 %) (véase tabla 10). Cabe destacar que los pocos que realizaron una buena conclusión se asocian con la titulación de Educación Primaria (1.º y 2.º curso) y con el 2.º curso de Educación Social.

Tabla 9*Realiza conclusión, vd₃*

		Grupo estudio					Total	
		1.ºEDP	2.ºEDP	1.ºEDS	2.ºEDS	1.ºEDinf		2.ºEDinf
0	NO	9	13	7	10	9	22	70
		7,8 %	10,7 %	12,3 %	17,9 %	7,0 %	17,6 %	11,6 %
1	SÍ	107	108	50	46	120	103	534
		92,2 %	89,3 %	87,7 %	82,1 %	93,0 %	82,4 %	88,4 %
Total		116	121	57	56	129	125	604
		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tabla 10

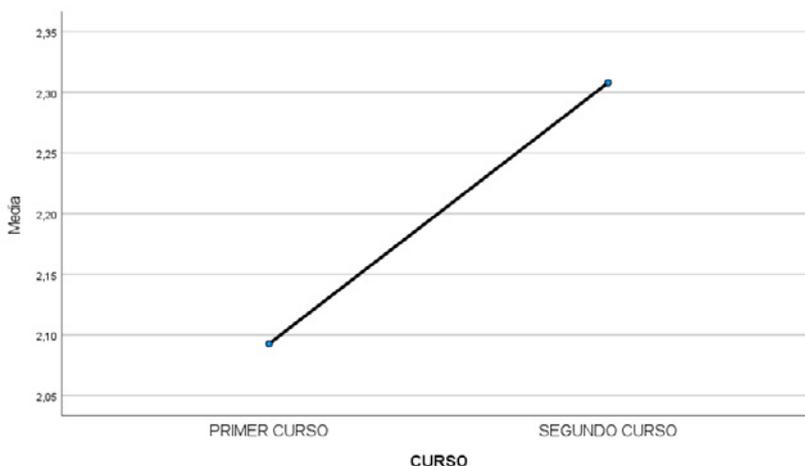
Contenido conclusión en relación con tesis y líneas de razonamiento, vd_{31}

		Grupo estudio						Total
		1.ºEDP	2.ºEDP	1.ºEDS	2.ºEDS	1.ºEDinf	2.ºEDinf	
0	Conclusión no envuelve tesis y líneas de argumentación	97	95	47	37	113	97	486
		90,7 %	88,0 %	94,0 %	80,4 %	94,2 %	94,2 %	91,0 %
1	Conclusión envuelve la tesis y líneas de razonamiento	10	13	3	9	7	6	48
		9,3 %	12,0 %	6,0 %	19,6 %	5,8 %	5,8 %	9,0 %
Total		107	108	50	46	120	103	534
		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Una vez analizadas las diferentes variables dependientes operativas, se procedió a sumar las puntuaciones obtenidas en cada una de ellas, con el objetivo de determinar la puntuación total en la realización del ensayo. Partiendo de estas puntuaciones se aplicó la prueba de Levene, $F(5, 598) = 1,33, p = .247$, para comprobar el supuesto de homocedasticidad. Hecho esto, se aplicó la prueba Anova de dos factores que determinó diferencias estadísticamente significativas en función de la titulación, $F(2, 598) = 4,45, p = .012, \eta^2_p = .01$; y en función del momento formativo, $F(1, 598) = 4,45, p = .035, \eta^2_p = <.01$; con un tamaño del efecto débil para ambos factores. No se observó, sin embargo, una interacción significativa entre curso y titulación, $F(2, 598) = 0,39, p = .677, \eta^2_p = <.01$.

Figura 2

Medias estimadas por curso para suma de puntuaciones de variables operativas



De manera más concreta, la figura 2 muestra que los sujetos de primer curso obtuvieron puntuaciones más bajas, estadísticamente hablando, que los de segundo. La figura 3 indica que los estudiantes de Educación Primaria obtuvieron puntuaciones estadísticamente más altas que los de Educación Infantil. Esto último se observa de manera clara al realizar la prueba *post hoc* Tukey (tabla 11).

Figura 3

Medias estimadas por titulación para suma de puntuaciones de variables operativa

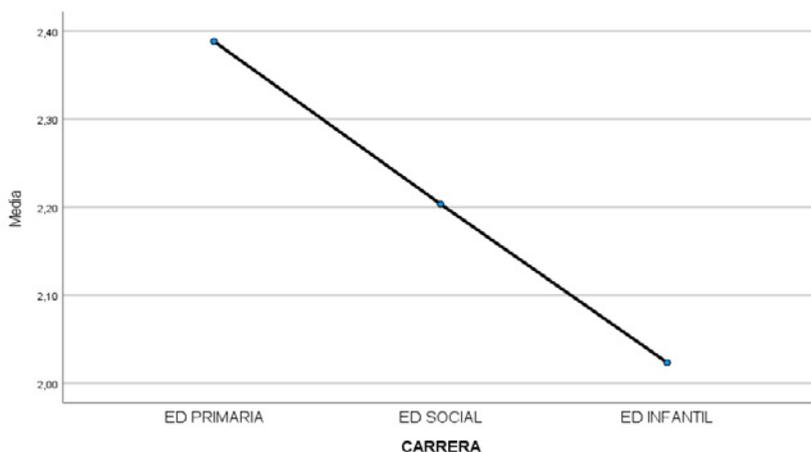


Tabla 11

Diferencia medias titulación para suma de puntuaciones de variables operativas

		Tukey	
		Diferencia de medias	p
Educación Primaria	Educación Social	.1846	.451
	Educación Infantil	.3646*	.008
Educación Social	Educación Primaria	-.1846	.451
	Educación Infantil	.1799	.462
Educación Infantil	Educación Primaria	-.3646*	.008
	Educación Social	-.1799	.462

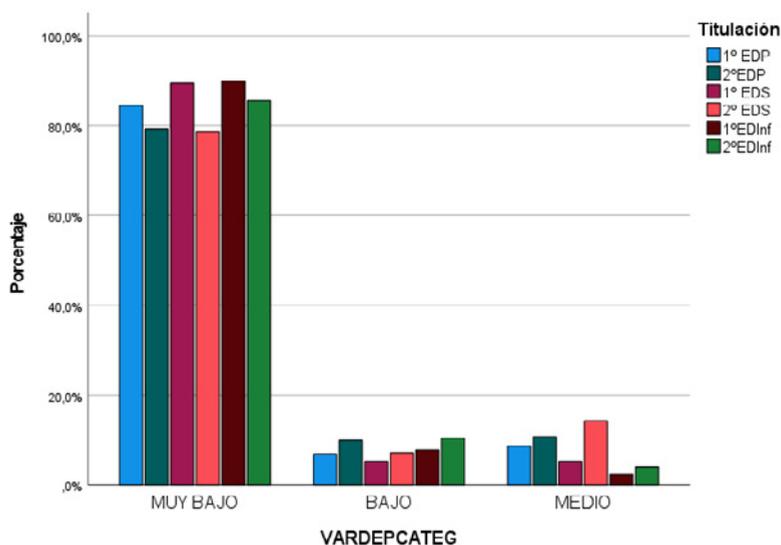
*La diferencia de medias es significativa en el nivel .05.

A pesar de las diferencias existentes, la media de las puntuaciones era bastante baja, tanto en función de la variable “v11.Momento formativo”, ic 95 % [1.95, 2.23], [2.14, 2.47], como en función de la “v12.Titulación de grado”, ic 95 % [2.19, 2.57], [1.92, 2.48], [1.88, 2.16]. Por esta razón, para considerar el efecto en la variable dependiente general, se categorizó la

variable dependiente por niveles desempeño, atendiendo a los diferentes grupos de estudio y se utilizó la prueba ji al cuadrado para determinar la existencia de diferencias intergrupales.

Figura 4

Nivel de desempeño en la elaboración de ensayo



La prueba ji al cuadrado determinó que no existían diferencias significativas en cuanto al nivel de desempeño en la elaboración del ensayo, $\chi^2(10) = 16,40$, $p = .089$, $V = .11$. La figura 4 muestra que la mayoría de los estudiantes tenía un nivel desempeño muy bajo en la realización de la tarea, por lo que no parece que el momento formativo o la titulación fueran determinantes para alcanzar un nivel de desempeño adecuado.

Discusión

Atendiendo a los resultados obtenidos, se puede concluir que, aunque existen diferencias entre los grupos dependiendo del momento formativo y de la titulación de grado cursada, estas solo se manifiestan dentro del nivel de desempeño muy bajo. Este hecho se corresponde con los hallazgos de estudios previos realizados con muestras más pequeñas, como los de Mateos *et al.* (2020); Ferretti y Lewis (2019a); Ferretti y Fan (2016); Latifi *et al.* (2021); Latifi y Noorozi (2021); Kelly y Bazerman (2003); Kelly *et al.* (2008), que indican que el alumnado universitario que no ha recibido una formación específica en estrategias argumentativas realiza ensayos que no disponen de los componentes básicos de la argumentación. También

existen coincidencias con otras investigaciones recientes que señalan que incluso los estudiantes de posgrado son conscientes de la dificultad de realizar tareas de escritura de forma correcta (Giraldo-Giraldo, 2020).

Se observa que, aunque la mayor parte de los estudiantes elaboran introducción, estos no presentan una tesis clara y soportable; en consecuencia, tampoco establecen una contextualización clara que sitúe al lector en el marco de referencia de la tesis. Si esta última no es clara y soportable, el cuerpo del ensayo se resiente por completo, puesto que, tal como afirman Kelly *et al.* (2007); Castelló (2015), y Gallego *et al.* (2015), para crear un marco de referencia claro para el lector, la tesis debe estar redactada con claridad y debe ser susceptible de potenciales apoyos o respuestas que, dentro de la realidad contextual, aporten evidencia. En este sentido, en los ensayos analizados se observan relaciones semánticas poco congruentes debido a la falta de dominio del contenido disciplinar, o a dificultades para organizar/secuenciar de manera lógica aquello que se quiere expresar.

Por otro lado, era de esperar que, sin una tesis clara y solvente en la introducción, casi la totalidad del alumnado no fuese capaz de establecer líneas de argumentación claras en el desarrollo del ensayo. Esto es fundamental para establecer una estructura lógica dentro del ensayo, ya que, de acuerdo con Faize (2015); Kelly *et al.* (2007); Takao *et al.* (2008), y Noroozi *et al.* (2018), la estructura de razonamiento se resiente, y esto limita el proceso de comprensión por parte del lector, al no disponer de líneas de razonamiento convergentes, suficientes y válidas. En este sentido, la mayoría del alumnado participante en nuestro estudio no fue capaz de estructurar la información del desarrollo de modo congruente dentro de cada línea de razonamiento y entre las líneas; por tanto, tampoco pudo establecer diferentes niveles epistemológicos (de mayor y menor grado de inferencia) que, a través de garantías y respaldos, permitan establecer líneas válidas que favorezcan la construcción progresiva de la evidencia.

Solo un porcentaje reducido de la muestra consiguió establecer líneas de razonamiento adecuadas en el desarrollo del ensayo, pero estas solían ser simples (donde cada argumento se correspondía con una línea de argumentación y se establecía un único movimiento desde los datos hasta el argumento), que partían del objetivo de presentar un punto de vista sobre la temática del texto de referencia sin realizar refutaciones y contrargumentaciones. Este hecho se recoge también en otros estudios que utilizan muestras más reducidas (Felton *et al.*, 2015; Ferretti y Lewis, 2019a, 2019b; Ferretti y Fan, 2016; Latifi *et al.*, 2021; Latifi y Noorozi, 2021; Mateos *et al.*, 2020), en los que los estudiantes de educación superior centran su perspectiva en un único punto de vista sin contemplar posibles

alternativas (sesgo *my-side bias*). En este sentido, Erduran (2008) subraya que el uso de contraargumentaciones y refutaciones es un signo claro de calidad en la redacción argumentativa del ensayo.

Desde la perspectiva de la alfabetización académica, para que el alumnado genere pensamiento crítico, es fundamental que sea capaz de contrargumentar la propia posición que defiende, ya que el proceso reflexivo que implica la contraargumentación facilita la integración dicha perspectiva en sus conocimientos previos. El conocimiento de otras perspectivas contrarias a la suya será lo que le permita defender con mayor eficacia su posición. En consecuencia, es fundamental que los departamentos universitarios se abran a favorecer el análisis de perspectivas diferentes a la cátedra de enseñanza, en algunos casos, contrarias a las suyas.

Por último, a pesar de que la mayoría del estudiantado realiza una conclusión, esta no suele envolver la tesis y las líneas de argumentación, debido a que tienen dificultades a la hora de definir estas últimas en el desarrollo. Ello, según los estudios de Castelló (2015) y Gallego *et al.* (2015), provocará que los potenciales lectores pierdan los referentes que facilitan la identificación de la estructura global del ensayo.

Conclusiones

La mayoría de los estudios asociados a la elaboración de ensayos en el ámbito universitario señalan que el alumnado muestra carencias importantes. Estas investigaciones, sin embargo, se basan en muestras de tamaño reducido que no consideran variables como el momento formativo o la titulación cursada. El presente estudio permite concluir que no se produce un avance significativo en las competencias para la realización ensayos académicos durante el primer curso de las titulaciones analizadas. Asimismo, se puede señalar que un porcentaje muy alto de los estudiantes que comienzan y finalizan el primer curso, independientemente de la titulación cursada, no son capaces de elaborar ensayos argumentativos que dispongan de una tesis clara y soportable, de una o varias líneas de argumentación congruentes dentro de sí y entre sí, en relación con dicha tesis, ni de una conclusión que envuelva la tesis planteada en la introducción y las líneas de razonamiento establecidas durante el desarrollo.

Es evidente que, para aprovechar el potencial del ensayo académico como instrumento de evaluación en educación superior, es imprescindible dotar al alumnado de las competencias argumentativas necesarias para realizarlo de manera adecuada, lo que requeriría establecer procesos formativos en las titulaciones universitarias relacionadas con el ámbito educativo, ya sea a través de asignaturas puntuales impartidas durante el primer curso de la titulación o como eje transversal que recorra todas

las asignaturas. Asimismo, debido a la necesidad de formar al propio profesorado de educación superior para enseñar a su alumnado este tipo de competencias argumentativas, sería recomendable la realización de cursos de formación docente que preparen a dicho profesorado para la enseñanza de estas estrategias.

A modo de prospectiva, se podría replicar esta investigación en otras universidades, con el fin de contrastar los resultados obtenidos y promover el desarrollo de procesos formativos que favorezcan la adquisición de competencias argumentativas por parte del alumnado universitario.

Referencias

- Campbell, D. y Stanley, J. C. (1978). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu Editores.
- Castelló, M. (2015). La investigación sobre escritura académica en los procesos de enseñanza/aprendizaje en la universidad española. *Cultura y Educación: Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, 27(3), 471-476. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072362>
- Erduran, S. (2008). Methodological foundations in the study of argumentation in the science classroom. En S. Erduran y M. P. Jimenez-Aleixandre (eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research* (pp. 47-69). Springer.
- Faize, F. A. (2015). Introducing argumentation at higher education in Pakistan - A new paradigm of teaching ethic based topics. *FWU Journal of Social Sciences*, 9(1), 8-13.
- Felton, M., Crowell, A. y Liu, T. (2015). Arguing to agree: Mitigating my-side bias through consensus-seeking dialogue. *Written Communication*, 32(3), 317-331. <https://doi.org/10.1177/0741088315590788>
- Ferretti, R. P. y Fan, Y. (2016). Argumentative writing. En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of writing research* (pp. 301-315). (2.ª ed.). The Guilford Press.
- Ferretti, R. P. y Lewis, W. E. (2019a). Knowledge of persuasion and writing goals predict the quality of children's persuasive writing. *Reading and Writing*, 32(6), 1411-1430. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9918-6>
- Ferretti, R. P. y Lewis, W. E. (2019b). Best practices in teaching argumentative writing. En S. Graham, C. A. MacArthur y J. Fitzgerald (eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 135-161). (3.ª ed.). The Guilford Press.
- Gallego, L., Castelló, M. y Badia, A. (2015). Faculty feelings as writers: Relationship with writing genres, perceived competences, and values associated to writing. *Higher Education: The International Journal of*

Higher Education Research, 71(5), 719-734. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9933-3>

- Giraldo-Giraldo, C. (2020). Dificultades de la escritura y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 80, 173-192. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9633>
- Guzmán-Simón, F. y García-Jiménez, E. (2014). Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 79-92. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204071>
- Herrada-Valverde, G. y Herrada, R. I. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos*, 39(157), 181-197. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.157.58448>
- Kelly, G. J. y Bazerman, C. (2003). How students argue scientific claims: A rhetorical-semantic analysis. *Applied Linguistics*, 24(1), 28-55. <https://doi.org/10.1093/applin/24.1.28>
- Kelly, G. J. y Takao, A. Y. (2002). Epistemic levels in argument: An analysis of university oceanography students' use of evidence in writing. *Science Education*, 86(3), 314-342. <https://doi.org/10.1002/sce.10024>
- Kelly, G. J., Regev, J. y Prothero, W. (2007). Analysis of lines of reasoning in written argumentation. En S. Erduran y M. P Jiménez-Aleixandre (eds.), *Argumentation in science education. Science & Technology Education Library* (vol. 35, pp, 137-158). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6670-2_7
- Kuhn, D. (2010). Teaching and learning science as argument. *Science Education*, 94(5), 810-824. <https://doi.org/10.1002/sce.20395>
- Latifi, S. y Noroozi, O. (2021). Supporting argumentative essay writing through an online supported peer-review script. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(5), 501-511. <https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1961097>
- Latifi, S., Noroozi, O., Hatami, J. y Biemans, H. J. A. (2021). How does online peer feedback improve argumentative essay writing and learning? *Innovations in Education and Teaching International*, 58(2), 195-206. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1687005>
- Leitão, S. (2007). Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 454-462. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000300013>
- Luna, M., Villalón, R., Mateos, M. y Martín, E. (2020). Improving university argumentative writing through online training. *Journal of Writing Research*, 12(1), 233-262. <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.01.08>

- Mateos, M., Martín, E., Cuevas, I., Villalón, R., Martínez-Álvarez, I. y González-Lamas, J. (2018). Improving written argumentative synthesis by teaching the integration of conflicting information from multiple sources. *Cognition and Instruction*, 36(2), 119-138. <https://doi.org/10.1080/07370008.2018.1425300>
- Mateos, M., Rijlaarsdam, G., Martín, E., Cuevas, I., Van den Bergh, H. y Solari, M. (2020). Learning paths in synthesis writing: Which learning path contributes most to which learning outcome? *Instructional Science*, 48(4), 137-157. <https://doi.org/10.1007/s11251-020-09508-3>
- Montejo, J. M. (2020). Exámenes no presenciales en época del covid-19 y el temor al engaño. Un estudio de caso en la Universidad de Oviedo. *Magister*, 32(1), 102-110. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.102-110>
- Noroozi, O., Kirschner, P. A., Biemans, H. J. y Mulder, M. (2018). Promoting argumentation competence: Extending from first-to second-order scaffolding through adaptive fading. *Educational Psychology Review*, 30(1), 153-176. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9400-z>
- Podolkova, S. y Medvid, O. (2019). Essay as a form of academic writing. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 8, 215-225. <https://doi.org/10.16926/eat.2019.08.13>
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- Takao, A. Y., Prothero, W. A. y Kelly, G. J. (2008). Applying argumentation analysis to assess the quality of university oceanography students' scientific writing. *Journal of Geoscience Education*, 50(1), 40-48. <https://doi.org/10.5408/1089-9995-50.1.40>
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Ediciones Península.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.



La formación de docentes de Educación Primaria en nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género

The training of Primary Education teachers in new masculinities for the prevention of gender violence

A formação de professoras do ensino fundamental em novas masculinidades para a prevenção da violência de gênero

Begoña Sánchez-Torrejón* 
José Ramón Márquez-Díaz** 

Para citar este artículo: Sánchez-Torrejón, B. y Márquez-Díaz, J. R. (2024). La formación de docentes de Educación Primaria en nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 120-144. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17092>



Recibido: 29/07/2022
Evaluado: 16/02/2023

pp. 120-144

N.º 92

-
- * Doctora en Artes y Humanidades, Universidad de Cádiz. Universidad de Cádiz, Cádiz, España. begonia.sanchez@uca.es
- ** Doctor en Ciencias Sociales y de la Educación, Universidad de Huelva. Universidad de Huelva, Huelva, España. jose.marquez@dedu.uhu.es

120

Resumen

Actualmente, la violencia de género supone una gran problemática en todos los ámbitos de la sociedad, por ejemplo, en el educativo. Ante este hecho, es imprescindible la formación continua del profesorado, en este caso, en nuevas masculinidades, sobre todo, para crear una escuela libre de violencia en sus distintas manifestaciones. Partiendo de estas premisas, el objetivo general de la presente investigación es analizar las opiniones y formación en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género desde la perspectiva de un grupo de docentes de Educación Primaria. Para ello, se empleó una metodología de corte cualitativo-fenomenológico y se realizaron entrevistas en profundidad semiestructuradas a 26 maestros (hombres) en activo de la etapa de Educación Primaria de distintos Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la ciudad de Cádiz (España). Los resultados muestran la escasa formación de los docentes entrevistados sobre nuevas masculinidades más igualitarias para la prevención de la violencia de género, si bien es cierto que algunos de los maestros han recibido formación en coeducación, una formación que ha estado centrada, sobre todo, en la figura de las niñas, obviando así el trabajo coeducativo sobre nuevas masculinidades igualitarias.

Palabras clave

formación de docentes de primaria; nuevas masculinidades; coeducación; violencia de género; igualdad de género

Keywords

primary school teacher training; new masculinities; coeducation; gender violence; gender equality

Abstract

Currently, gender violence is a major problem in all areas of society, for example, in education. Given this fact, continuous teacher training is essential, in this case, in new masculinities, above all, to create a school free of violence in its different manifestations. Based on these premises, the general aim of this research is to analyze the opinions and training regarding new masculinities for the prevention of gender violence from the perspective of a group of Primary Education teachers. To do this, a qualitative-phenomenological methodology was used, and in-depth semi-structured interviews were conducted with 26 active teachers (men) in the Primary Education stage of different Early Childhood and Primary Education Centers (CEIP) in the city of Cádiz (Spain). The results show the scarce training of the interviewed teachers on new more egalitarian masculinities for the prevention of gender violence, although it is true that some of the teachers have received training in coeducation, a training that has been focused, above all, on the figure of girls, thus ignoring the coeducational work on new egalitarian masculinities.

Resumo

Atualmente, a violência de gênero é um grande problema em toda as áreas da sociedade, por exemplo, na educação. Diante desse fato, a formação continuada de professores é essencial, neste caso, em novas masculinidades, sobretudo, para criar uma escola livre de violência em suas diferentes manifestações. Com base nessas premissas, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as opiniões e a formação em novas masculinidades para a prevenção da violência de gênero na perspectiva de um grupo de professoras do Ensino Fundamental. Para isso, foi utilizada uma metodologia qualitativo-fenomenológica e entrevistas semiestructuradas em profundidade foram realizadas com 26 professores ativos (homens) na fase de Educação Básica de diferentes Centros de Educação Infantil e Primária (CEIP) na cidade de Cádiz (Espanha). Os resultados mostram a escassa formação das professoras entrevistadas sobre novas masculinidades mais igualitárias para a prevenção da violência de gênero, embora seja verdade que algumas das professoras tenham recebido formação em coeducação, uma formação que tem sido focada, sobretudo, na figura das meninas, ignorando assim o trabalho coeducativo sobre novas masculinidades igualitárias.

Palavras-chave

formação de professores primários; novas masculinidades; coeducação; violência de gênero; igualdade de gênero

Introducción

En la actualidad, la violencia de género supone una gran problemática en todos los ámbitos de la sociedad (Márquez Díaz *et al.*, 2020; Pacheco-Salazar y López-Yáñez, 2019; Wolfe *et al.*, 1997), por sus consecuencias negativas a nivel emocional, psíquico y físico (Rivara *et al.*, 2019), y las múltiples cuestiones —asociadas con variables de estrés, ansiedad, depresión, etc.— que se conocen al respecto en todas las etapas de la vida de las personas (Viejo, 2014).

Con base en ello, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en el año 2015, aprobó la Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible, que implicó una gran oportunidad para que todos los territorios del planeta emprendieran un camino a través del cual mejorar la vida de todas las personas. En concreto, la Agenda está compuesta por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), todos con la misma importancia, si bien es cierto que el objetivo número 5 sobre *igualdad de género* es el que está relacionado con la presente investigación. Para la consecución de este, apoyándonos en la resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas (2014), consideramos relevante el planteamiento de nuevas masculinidades más igualitarias como un camino eficaz hacia la creación de una sociedad y, en particular, de una escuela inclusiva; esto es, libre de cualquier tipo de discriminación y/o violencia en sus distintas manifestaciones.

Ante este hecho, la formación continua del profesorado, figura clave en la construcción de una escuela libre de violencia, en materia de nuevas masculinidades, es fundamental, puesto que la mejora educativa está íntimamente relacionada con la calidad de la formación docente que debe estar basada, por ejemplo, en la implementación de un enfoque inclusivo, en el que se contemplen desde las instituciones de enseñanza masculinidades más igualitarias para avanzar en este objetivo. A este respecto, Aristizábal *et al.* (2018) defienden la importancia de la formación continua del profesorado en temas de igualdad de género y, concretamente, en nuevas masculinidades, como elemento transformador en la erradicación del sexismo y prevención de la violencia de género. Del mismo modo, como sostiene Subirats (2017), la coeducación es otra herramienta necesaria en la prevención de la violencia de género y, por tanto, debe estar presente en el imaginario y la formación del profesorado de Educación Primaria, como elemento inclusivo en la igualdad de oportunidades entre niños y niñas.

Marco teórico

Centrándonos en la escuela, Bourdieu (1982) destaca que esta constituye un espacio simbólico habitado por referentes, cuyas conductas son un reflejo de los valores asociados al modelo dominante de la masculinidad.

De hecho, como apunta Skelton (1996), en los centros educativos se perpetúa el imaginario social referente a la masculinidad hegemónica. A este respecto, se han llevado a cabo varias investigaciones que concluyen en la idea de que las escuelas son contextos sociales determinantes en la producción y reproducción de la masculinidad tradicional (Bonino, 2003; Burin y Meler, 2000; Scharagrodsky y Narodowski, 2005). Connell (2012), por su parte, señala que el arquetipo tradicional de la masculinidad imperante sigue, en la actualidad, inspirando las conductas de menores y adolescentes, perpetuándose como referente en los centros educativos. Todo ello es corroborado por Skelton (1996, p. 195), quien manifiesta que en las escuelas se siguen reproduciendo determinados imaginarios sociales referentes a la masculinidad: “la perpetuación de las imágenes estereotipadas de lo bueno, de chicas tranquilas y difíciles, de niños traviosos se podía ver en las asambleas, murales, cuentos y las actitudes de algunos profesores”. En este sentido, García-Villanueva *et al.* (2015, p. 132) defienden que “ser hombre o ser mujer es resultado de un proceso psicológico, social y cultural a partir del cual se asigna un significado a lo masculino y a lo femenino”.

Debido a que la sociedad patriarcal considera comportamientos diferenciales, la socialización de las niñas y de los niños está muy marcada. En concreto, en el caso de las mujeres se espera que estas manifiesten sensibilidad y afectividad, mientras que en los varones se incide en que desarrollen la independencia y la agresividad (Lara, 1993). Así pues, los jóvenes siguen por tradición socializados en la escuela para desenvolverse de manera activa en lo público y diferenciarse todo el tiempo de todo aquello que los pueda inscribir como femeninos (Viveros, 2016). Ante este hecho, se institucionaliza esta masculinidad hegemónica negativa en todo lo que rodea la cultura escolar, como los contenidos curriculares, la disposición de las clases, las interacciones en el patio, la estructura docente, entre otros elementos (Donaldson y Poyting, 2005). Siguiendo la línea anterior, Kenway y Fitzclarence (1997) defienden que las variables vitales que establecen la masculinidad tradicional hegemónica en la escuela están relacionadas con la fuerza corporal, la ausencia emocional y, como aspecto central en la configuración de la personalidad, la heterosexualidad como modelo obligatorio.

Sin embargo, siguiendo a Lomas (2007), en las actuales sociedades multiculturales y diversas han surgido otras masculinidades alternativas, heterogéneas y divergentes. Así, en los últimos años se han producido algunos cambios y, además, se vislumbra la emergencia de identidades masculinas alternativas a la masculinidad hegemónica. A este respecto, el término *nuevas masculinidades* se define como “prácticas de vivenciamiento de la masculinidad distantes y críticas frente a los patrones culturales del patriarcado, no solo en la dimensión personal, sino en la

dimensión estructural, mediante el compromiso con la transformación del sistema” (García y Ruiz, 2009, p. 73). Aun así, el prototipo tradicional de la virilidad aún constituye el modelo dominante del aprendizaje social de la masculinidad de la mayoría de los niños en los centros de enseñanza (Lomas, 2007; Surovikina, 2015). En este sentido, Hlavka (2014) manifiesta que, aunque se han conseguido varios logros con respecto a la coeducación, aún se observan vacíos como la ausencia de análisis para identificar modelos alternativos de masculinidad que permitan superar la discriminación o la violencia de género en los centros educativos. En su investigación, García-Villanueva *et al.* (2010) concluyeron en la idea de que es necesario abrir nuevos caminos que lleven a deconstruir las identidades masculinas juveniles con una reflexión constante en los apegos a la masculinidad hegemónica, para poder seguir avanzando en igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Para ello, la educación cumple un papel importante en la superación de problemas de discriminación de género; sin embargo, esta sigue actuando como mecanismo reproductor de algunas desigualdades sociales, entre ellas, raza, género y clase social (Fierro, 1999). Por consiguiente, uno de los actuales desafíos de la coeducación no es solo la superación de los arquetipos hegemónicos femeninos, sino también la superación de los arquetipos hegemónicos masculinos (Flecha *et al.*, 2013; Padrós, 2012).

Ante este hecho, en la investigación realizada por Martínez-González *et al.* (2014) se defiende el papel determinante que el profesorado, desde el ámbito escolar, desempeña en pro de la consecución de la igualdad de género. Además, estas autoras señalan que las propias percepciones que tiene el profesorado sobre masculinidad y feminidad son claves en la construcción de una escuela libre de estereotipos sexistas. Aun así, no podemos obviar que el profesorado genera identidades de género e identidades sexuales que refuerzan la masculinidad hegemónica, y estas relaciones de poder de género se convierten en conocimiento escolar (Ullah y Ali, 2012). Por tanto, apoyándonos en Colás (2004), el profesorado, además de transmitir en su acción docente conocimientos a nivel conceptual, también perpetúa su forma de ver e interpretar el mundo. Por ello, es conveniente formar al profesorado en nuevas masculinidades para prevenir la violencia de género, y autores como Ruiz y Alario (2010) aluden a la coeducación como una herramienta fundamental para erradicar estos problemas de violencia y sexismo.

No obstante, no podemos obviar que el profesorado está atravesado por discursos desigualitarios de género; esto es, está inmerso en una sociedad heteropatriarcal llena de desigualdades de género, las cuales conforman su currículo oculto. En palabras de Torres (1998, p. 10), “este currículo juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado

no acostumbran a ser plenamente conscientes”. A este respecto, Tamayo (2016) defiende la importancia de atender al currículo oculto del profesorado en la construcción de una escuela libre de sexismo, señalando que este colectivo debe ser consciente de la importancia de conocer sus propias actitudes, creencias y conductas respecto a la igualdad de género, ya que forman parte de sus percepciones e influyen directamente en el proceso de socialización de género de su alumnado, manteniendo o eliminando la desigualdad entre hombres y mujeres.

Arslan (2012), por su parte, muestra cómo el sexismo está inserto en las percepciones del profesorado, y puntualiza que existen diferencias significativas en las creencias, en el imaginario y en las actitudes de estos en función del género. Este autor afirma, también, que el profesorado, con sus prácticas docentes, la interpretación personal del currículo, así como la selección de los contenidos, determina el devenir de los modelos socializadores de género. Por todo ello, consideramos determinante la figura del docente en la transmisión y construcción de identidades masculinas no hegemónicas.

En definitiva, Arconada (2008) defiende la urgente necesidad de trabajar la formación del profesorado desde la óptica de las nuevas masculinidades. De este modo, el profesorado debe repensar su actuación profesional; para ello, debe “cambiar las prácticas irreflexivas que provocan actuaciones sexistas y llegar a detectar las problemáticas y a su vez poder atenderlas con el propósito de buscar estrategias coeducativas” (Sánchez y Barea, 2019, p. 89).

Por todo ello, se debe contemplar la coeducación desde el enfoque de masculinidades más igualitarias en la formación del profesorado de Educación Primaria, como herramienta clave desde edades tempranas en la construcción de una escuela libre de cualquier tipo de discriminación o violencia en sus distintas manifestaciones. A esto, García *et al.* (2010, p. 324) añaden que “la formación de competencias de aprendizaje de género del profesorado en las escuelas debe comenzar por el nivel más básico, es decir, en su capacitación para reconocer y actuar ante la desigualdad”.

Asimismo, es necesario que el profesorado reflexione sobre sus propias limitaciones, sus maneras de actuar, sus creencias sobre las masculinidades, además de analizar sus prácticas educativas para poder avanzar en su calidad docente en materia de igualdad de género (Hagger y Donald, 2006). Consideramos, por consiguiente, preciso, que el profesorado mantenga un diálogo sobre su acción docente desde una masculinidad igualitaria y creemos en el ejercicio de repensar el modelo educativo sexista, como una herramienta necesaria.

Por ello, el objetivo general de la presente investigación es analizar las opiniones y formación en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género desde la perspectiva de un grupo de docentes de Educación Primaria.

Del objetivo general expuesto se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer las opiniones en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género desde la perspectiva de un grupo de docentes de Educación Primaria.
2. Analizar la formación en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género desde la perspectiva de un grupo de docentes de Educación Primaria.
3. Describir las actuaciones en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género desde la perspectiva de un grupo de docentes de Educación Primaria.
4. Identificar retos y desafíos en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género desde la perspectiva de un grupo de docentes de Educación Primaria.

Metodología

En el presente estudio se ha empleado una metodología de tipo cualitativo (Creswell y Guetterman, 2019), ya que esta permite comprender de manera directa distintas realidades, necesidades y propuestas, entre otros aspectos, de las personas participantes en su contexto de desarrollo. En concreto, se ha hecho uso de un enfoque fenomenológico de tipo trascendental, ya que, en todo momento, se ha pretendido abordar los diferentes fenómenos tal y como son vivenciados por las personas participantes (Creswell y Poth, 2017; Martínez, 2012; Moustakas, 1994), con el propósito de conocer, analizar, describir e interpretar de la mejor manera posible la visión más íntima de dichas personas.

Los datos fueron recolectados entre noviembre de 2021 y abril de 2022, a través de la entrevista en profundidad semiestructurada (Creswell y Creswell, 2018; Marí *et al.*, 2010), que fue aplicada a 26 maestros (hombres) activos de Educación Primaria de distintos Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de Cádiz (España). Los tópicos globales abordados en el protocolo de entrevista correspondieron a (a) opiniones en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género; (b) formación en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género; (c) actuaciones en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género; (d) retos y desafíos en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género. La duración aproximada de cada entrevista en profundidad semiestructurada fue de 55 minutos.

Según las recomendaciones de Creswell y Poth (2017), los docentes tenían que cumplir un conjunto de criterios de inclusión para participar en la investigación: (a) ser hombre; (b) accesibilidad al campo de estudio; (c) disponibilidad e interés para participar; (d) llevar, al menos, dos años en activo en un CEIP, lo que implicaba cercanía con la presente temática. A este respecto, es importante destacar que, para evitar cualquier influencia, la temática (de manera detallada) de la investigación no fue comentada con las personas participantes, con anticipación a la realización de las entrevistas. En la tabla 1 se recogen algunos datos sociodemográficos de las personas que han intervenido en el estudio (tabla 1).

Tabla 1

Docentes participantes en la investigación

Número	Edad (en años)	Género	Años de docencia	Formación específica en la temática
1	37	Hombre	12	No
2	29	Hombre	4	No
3	33	Hombre	8	No
4	28	Hombre	4	No
5	42	Hombre	11	No
6	34	Hombre	9	No
7	37	Hombre	12	No
8	29	Hombre	5	No
9	37	Hombre	12	No
10	28	Hombre	5	No
11	42	Hombre	12	No
12	46	Hombre	17	No
13	37	Hombre	12	No
14	57	Hombre	29	No
15	36	Hombre	10	No
16	39	Hombre	14	No
17	29	Hombre	3	No
18	32	Hombre	9	No
19	37	Hombre	11	No
20	38	Hombre	10	No
21	29	Hombre	3	No
22	36	Hombre	9	No
23	42	Hombre	18	No
24	39	Hombre	14	No
25	41	Hombre	15	No
26	38	Hombre	9	No

En términos generales, los participantes de este estudio comparten similares características sociodemográficas. Aun así, se aprecian algunas diferencias con respecto a la edad cronológica, pues tenemos docentes desde los 28 hasta los 53 años, así como sus correspondientes años de docencia.

Atendiendo a las consideraciones éticas, en el presente estudio consideramos el consentimiento informado clave en la ética de la investigación cualitativa (Powell y Single, 1996), así como el respeto a las personas informantes y sus decisiones autónomas. Por ello, es necesario asegurar que la participación se realice por voluntad propia y con el conocimiento suficiente para poder decidir con responsabilidad sobre sí mismos. Los requisitos específicos del consentimiento informado, como sostiene González Ávila (2002), incluyen la información sobre los riesgos, la finalidad, los beneficios y las alternativas a la investigación, la comprensión por parte del sujeto de esta información y de su propia situación, así como la toma de una decisión libre sobre si es conveniente su participación. Es necesario buscar alternativas fiables para garantizar que las personas acepten la participación en la investigación con todas las condiciones mencionadas anteriormente. Así, en esta investigación hemos optado por el consentimiento firmado por escrito. No podemos obviar la responsabilidad de las personas investigadoras en relación con los sujetos que participan en su investigación. A este respecto, estas deben comprometerse con la protección de los informantes, así como respetar su derecho a la privacidad.

Por último, en cuanto al tratamiento de los datos recolectados, se procedió a la transcripción tradicional de todas las entrevistas en profundidad semiestructuradas que fueron realizadas. Se partió de un sistema provisional de categorías, que fueron identificadas tras la consulta de la literatura existente en esta temática, junto con procedimientos complementarios inductivos. Posteriormente, el equipo de investigación procedió a crear patrones y temáticas mediante la identificación, codificación y categorización, estableciendo las relaciones entre ellos, con el propósito principal de reducir al máximo el volumen de datos recabados (Strauss y Corbin, 1990). Es importante destacar que en todo momento se hizo uso del análisis narrativo del discurso. De este modo, el equipo investigador pudo avanzar a un nivel de descripción temática que reflejaba las realidades, necesidades y propuestas de los maestros entrevistados. Una vez recolectados y analizados los datos procedentes del profesorado, se identificaron los tópicos globales que sintetizan el gran cúmulo de la información obtenida a través de un análisis cualitativo temático cruzado de las personas (Yin, 1993). De esta manera, y mediante la triangulación de métodos con respecto a las fuentes de información y equipo de investigación, se reforzó la validez del estudio, ofreciendo así, en cierto modo, respuesta al problema de investigación planteado (Moral, 2006; Onwuegbuzie y Leach, 2007).

Dejando a un lado todo el conjunto de información recabado, en el informe final se detallan todas las percepciones del profesorado acerca de las nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género. Un resumen de dicho informe se expone en el siguiente apartado. Para ello, se han utilizado aquellos argumentos que estuviesen totalmente vinculados a los objetivos específicos fijados en el estudio.

Resultados

A continuación, siguiendo a Pérez Serrano (1994), para comprender de una mejor manera el apartado de resultados, los datos recolectados a través de las entrevistas en profundidad semiestructuradas fueron agrupados en cuatro grandes categorías: (a) opiniones en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género; (b) formación en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género; (c) actuaciones en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género; (d) retos y desafíos en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género.

Categoría A. Opiniones en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género

Comenzamos con la descripción de las diversas opiniones que tiene el profesorado sobre la masculinidad. En líneas generales, la mayoría del profesorado entrevistado realiza un acercamiento muy escueto al concepto, sin profundizar en su significado, respondiendo de forma muy concisa:

Bueno... es una pregunta muy complicada, la verdad... es el modelo que nos enseñan de cómo debe ser el hombre ideal, lo que la sociedad considera adecuado. (Entrevista 11)

Es una buena pregunta, aunque es cierto que no sabría exactamente qué decirte. Desde mi punto de vista, es algo muy relativo... la masculinidad es cómo deben ser los hombres, pues... fuertes, seguros de sí mismos. (Entrevista 5)

Pues... la verdad es que no lo sé muy bien... ser un hombre en consonancia con lo que la sociedad exige. Pues debe ser un hombre independiente, valiente, con fuerza en todos los sentidos. (Entrevista 18)

Según las transcripciones de las entrevistas, el profesorado manifiesta desconocimiento con respecto al concepto de *masculinidad*, expresando así muchas dudas. En este caso, sus respuestas son muy breves. Además,

titubean al responder y, de hecho, se detecta confusión sobre el término. Sugieren que el modelo de masculinidad está asociado a roles tradicionales de la masculinidad hegemónica como: fuerza, valentía e independencia. Se detecta así poca reflexión sobre el concepto de masculinidad. Además, el profesorado conceptualiza un modelo de masculinidad tradicional basado en papeles muy estandarizados versus la dicotomía masculinidad/feminidad base de un modelo sexista.

Continuando sobre qué opinan con respecto a las nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género, se destacan los siguientes comentarios:

Bueno, pues creo que son necesarias, porque, aunque no queramos reconocerlo, todavía hay mucho machismo, pero, la verdad, los hombres estamos muy perdidos, porque nos han educado en el machismo, pero ahora hay un cambio de sociedad y uno está en medio, pero opino que es el futuro, tenemos que acabar con ese machismo. Al fin y al cabo, todos somos iguales, hombres y mujeres. Todos y todas debemos tener las mismas oportunidades. (Entrevista 16)

Yo sinceramente no lo tengo claro, pero creo que es ser hombres sin machismo, hombres más sensibles, más respetuosos con las mujeres y, creo que, si queremos avanzar, los hombres debemos empezar a cambiar viejos esquemas. (Entrevista 26)

[cita]Pienso que los hombres somos los privilegiados en la sociedad y esto no lo queremos dejar, porque... a nadie le gusta perder el sillón, pero si queremos igualdad, es necesario si queremos que la cosa cambie, nosotros tenemos que empezar a cambiar, por ejemplo, con el trato que tenemos hacia las mujeres. (Entrevista 17)

Las entrevistas registran cómo el profesorado considera la necesidad de un cambio del modelo clásico y hegemónico de masculinidad hacia un modelo nuevo de masculinidad, basado, entre otros aspectos, en valores más igualitarios en relación con mujeres y hombres. En concreto, indican que, frente al nuevo modelo de masculinidad, se encuentran desorientados y que deben cambiar viejos patrones de la masculinidad tradicional para que se avance en la igualdad de oportunidades. Puntualizan, además, que la pérdida de los privilegios sociales de los que gozan es necesaria para poder avanzar en igualdad. Se señala, por tanto, el cambio de paradigma con respecto a la masculinidad tradicional, el cual debe traspasar los viejos esquemas sexistas hacia una nueva masculinidad que abogue por la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Este cambio de modelo de masculinidad es clave para prevenir la violencia de género.

Categoría B. Formación en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género

Siguiendo con la formación en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género, los datos recabados y analizados señalan que algunos de ellos (profesorado) la han recibido:

Sí, he realizado un curso de formación en temas de coeducación y bueno... pues vimos los roles de género, cómo se deben potenciar roles positivos a las niñas con respecto a los roles tradicionales. (Entrevista 19)

Sí, he hecho un curso de coeducación y la compañera que coordina este ámbito está muy encima de nosotros con este tema. Trabajamos profesiones que pueden desarrollar las mujeres y que tradicionalmente, por distintos motivos, han estado destinadas a los hombres, también el lenguaje inclusivo que representa a las niñas. (Entrevista 7)

Sin embargo, otros maestros manifiestan que no han recibido formación en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género:

De coeducación no he hecho nada, la verdad, ningún curso. Nada relacionado con las nuevas masculinidades. (Entrevista 23)

No, pues no, en ese tema no tengo ningún curso, nada. Es cierto que he visto algún cartel en los tablones de anuncios del colegio, pero no me he echado cuenta. (Entrevista 9)

A la luz de los datos recabados, se muestra cómo algunos docentes han recibido formación en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género. En concreto, aluden a la temática de la coeducación. Sin embargo, otros docentes manifiestan que no cuentan con formación en la temática. De hecho, se muestra desinterés por parte de algunos docentes por involucrarse en esta.

En relación con los contenidos coeducativos recibidos, es de resaltar que están centrados en las niñas, obviando las nuevas masculinidades. La ausencia formativa que las entrevistas reflejan favorece la invisibilización de las nuevas masculinidades en la configuración de las competencias del profesorado de la etapa de Educación Primaria, claves en la construcción de una escuela libre de violencia de género, así como cualquier tipo de discriminación en sus distintas manifestaciones. Se detecta, en este caso, que no poseen formación coeducativa en nuevas masculinidades. En consecuencia, esto refleja la ausencia en los planes de formación del profesorado de esta temática, clave para la prevención de la violencia de género en los centros escolares.

Continuando con la entrevista, al preguntar sobre la formación específica sobre nuevas masculinidades, es muy significativo que todo el profesorado entrevistado manifieste que no ha recibido formación en esta materia:

No, ni cuando estudié magisterio ni desde que estoy ejerciendo como maestro he recibido formación en este tema concreto. (Entrevista 12)

No, no, curso de formación en este tema no he hecho ninguno. (Entrevista 8)

No, en nuevas masculinidades no tengo formación alguna. De hecho, creo que nunca he escuchado hablar de ese tema tan concreto. (Entrevista 2)

Según los datos, el profesorado no tiene formación específica en nuevas masculinidades. Desde su periodo de formación inicial hasta la formación en su desarrollo profesional, esta temática está ausente. Es una realidad que indica la falta de formación y provoca el desconocimiento de la materia. En consecuencia, propicia que esta no esté presente en su actuación docente, favoreciendo así las desigualdades de género entre niñas y niños. El hecho de no tener formación sobre nuevas masculinidades igualitarias incide en la producción y reproducción de una escuela sexista que rechaza modelos alternativos de masculinidad frente al modelo imperante tradicional, en consecuencia, perpetúa condiciones de desigualdad de género.

A pesar de todo lo expuesto hasta el momento, la mayoría de los docentes entrevistados expresan interés en formarse sobre nuevas masculinidades igualitarias:

Pues, sí, porque hablando contigo me doy cuenta de que es muy necesaria para poder evitar el tema de la violencia de género y la verdad es que no tengo formación, aunque yo intento que no haya discriminación. (Entrevista 25)

¡Claro! Por supuesto, porque primero, no tenemos formación específica en el tema y hoy en día es una realidad que hay que empezar a trabajar seriamente para evitar el día de mañana muchos problemas, como la violencia de género. (Entrevista 10)

Sí, sí... me vendría muy bien ponerme al día en estos temas y hacer hincapié cuando trabajamos coeducación con los niños, porque no solo hay que enfocarlo en las niñas. Yo creo que hay que trabajar con los niños también para prevenir la violencia de género. (Entrevista 20)

Me parece un tema muy interesante. Eso lo pienso ahora que me lo has explicado un poco más. Además, puede que mis compañeros y compañeras quieran unirse a esta aventura. (Entrevista 24)

Como se refleja en las transcripciones de las entrevistas, el profesorado muestra deseo de formarse en nuevas masculinidades igualitarias y, además, reconocen sus carencias formativas. Por su parte, es interesante destacar que la mayoría expresa que le gustaría recibir formación para poder trabajar las nuevas masculinidades igualitarias y promover la igualdad de género. Asimismo, valoran la importancia de tener formación específica en nuevas masculinidades igualitarias como elemento clave en la coeducación. De hecho, algunos maestros consideran que, a través de la formación en esta temática y desde la escuela, se podría prevenir la violencia de género. En esta línea, se revela el interés y la reflexión por parte del profesorado de la importancia del papel de la formación en nuevas masculinidades como medida necesaria para prevenir la violencia de género desde la escuela.

Categoría C. Actuaciones en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género

Con respecto a la intervención docente en materia de nuevas masculinidades igualitarias para la prevención de la violencia de género, el profesorado resalta:

Bueno... pues intento tratar tanto a las niñas como a los niños por igual, no haciendo discriminación alguna por género. (Entrevista 22)

Yo en el día a día... les pongo ejemplos de profesiones que no sean las típicas y, de esta forma, empezar a ver distintos modelos de los clásicos. Además, les hago hincapié en que somos iguales en todos los ámbitos de la sociedad. (Entrevista 13)

Al tratar el tema sin una eficaz formación teórica previa, se detecta que se plantean intervenciones personales, guiadas por las buenas intenciones, pero sin un carácter pedagógico y desde una perspectiva de género. Esta falta de intervenciones coordinadas es una consecuencia directa de la carencia formativa en relación con el tema abordado. De este modo, como se observa en las entrevistas, se sigue perpetuando el modelo masculino hegemónico en los centros escolares, ya que no se llevan a cabo actuaciones coeducativas que contemplen nuevos modelos de masculinidad más igualitarios.

Siguiendo la línea anterior, y conversando sobre el conocimiento acerca de materiales o recursos didácticos para trabajar las nuevas masculinidades igualitarias en el aula, el profesorado comenta:

Pues... no conozco ningún material que trabaje este tema específicamente. (Entrevista 21)

Materiales en este tema... no, no conozco alguno. (Entrevista 1)

Escuché hablar una vez de un material relacionado con el tema de género, pero con las nuevas masculinidades, no. Es algo totalmente desconocido para mí. (Entrevista 3)

Como se observa en las entrevistas, la mayoría de los docentes no conocen recursos ni materiales específicos en nuevas masculinidades para implementar la igualdad de género en su acción docente. El hecho de no poseer recursos didácticos (por no haber recibido formación), les imposibilita transmitir otros modelos de nuevas masculinidades igualitarias. Estos datos evidencian la escasa inclusión de las nuevas masculinidades en el discurso educativo en la etapa de Educación Primaria.

Con respecto al modelo de masculinidad que se transmite en la escuela, el profesorado considera:

Pues creo que se ha avanzado mucho, pero todavía se puede mejorar bastante, porque siendo honesto, creo que se está trabajando en estos años la coeducación centrada en darle su sitio a las mujeres, que me parece muy bien, pero, también debe trabajarse en los chicos. (Entrevista 3)

Bueno... no lo tengo claro, por una parte, creo que seguimos, aunque no queramos reconocerlo, con una herencia de escuela todavía machista, pero sí veo también que se ha avanzado mucho. (Entrevista 4)

Como muestran los datos analizados, para el profesorado, en la actualidad, se sigue transmitiendo un modelo educativo que perpetúa la masculinidad tradicional, heredera del discurso cultural del patriarcado en la escuela. No obstante, puntualiza que se vislumbran cambios y avances con respecto al modelo tradicional, y matiza que, además de trabajar la coeducación con las niñas, es pertinente también trabajar con los niños, sobre todo, a través de nuevas masculinidades igualitarias. Se detecta, por tanto, la relevancia de centrar el trabajo coeducativo en nuevas masculinidades para superar el sexismo y las desigualdades de género derivadas del modelo de masculinidad hegemónico. Se debe poner la mirada en el trabajo de nuevos modelos masculinos más igualitarios, que sean referentes para el alumnado de Educación Primaria. De esta manera, se construirá una escuela verdaderamente coeducativa y preventiva contra la violencia de género.

Categoría D. Retos y desafíos en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género

Entre los diversos retos y desafíos que el profesorado enfrenta al trabajar las nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género en sus clases se resaltan:

Muchas barreras, la misma sociedad y, si te soy sincero, las familias, que son las primeras que no quieren que a sus hijos se les hable de igualdad, otra creo... que no es una prioridad en la escuela, entonces pues no se desarrollan mecanismos para trabajarlo, no estamos formados como te he comentado antes. (Entrevista 4)

Pues considero que hay varias barreras, primero... la cultura que tenemos es machista y eso lo envuelve todo, y las propias familias de los niños... que te ponen muchas pegas para llevar a cabo estos temas. (Entrevista 6)

Pues... la formación para mí es la base de un buen maestro. Si no está formado, por mucho interés que tenga, no puede hacer las cosas bien y que los profesores, también, aunque no lo reconozcamos, estamos educados en el machismo. (Entrevista 14)

Se muestran diversos hándicaps a la hora de implementar las nuevas masculinidades en clase para prevenir la violencia de género. Aluden, de este modo, a que nuestra cultura es heteropatriarcal y, por ello, el profesorado está impregnado del discurso machista. Otra de las barreras que expresan está vinculada a las familias que, al ser el primer entorno de socialización, se convierte en un referente. De hecho, todavía podemos observar actitudes de rechazo y comportamientos sexistas en los núcleos familiares con respecto a las nuevas masculinidades. Además, vuelven a comentar que la falta de formación en esta temática es un impedimento determinante a la hora de su inclusión en las escuelas, y puntualizan que no es una prioridad en las agendas educativas. Para construir una escuela libre de sexismo, es importante el trabajo en red, a través del cual todos los miembros que componen la comunidad educativa dialoguen, con el propósito principal de superar la cultura androcéntrica de los centros escolares.

Haciendo referencia al mayor reto que se encuentra para trabajar las nuevas masculinidades, algunos docentes exponen:

El desafío más grande que creo que nos encontramos los maestros con este tema es uno mismo; me explico... nosotros estamos educados en una sociedad machista y, aunque no queramos reconocerlo, todavía seguimos siendo machistas, aunque pensemos que ya no hay tanto machismo. (Entrevista 15)

Creo que lo primero que debemos superar es reconocer que todavía hay mucho machismo y ponerle nombre. (Entrevista 6)

Pues, fíjate... yo pienso que el mayor reto que tenemos es que la sociedad y mucha gente piensa que es un tema superado y, por desgracia, todavía queda mucho camino por recorrer. Y también, te soy sincero, nosotros los mismos docentes, que nos cuesta ver el machismo. (Entrevista 22)

Según las entrevistas, entre los mayores obstáculos para trabajar las nuevas masculinidades y prevenir la violencia de género están los propios prejuicios machistas que tiene el profesorado, el currículo oculto sexista, con el cual proyecta su visión de la masculinidad. Además, señala que, bajo la falsa creencia de vivir en una sociedad igualitaria, el machismo ya está superado y, en realidad, este discurso imposibilita la implementación de nuevas masculinidades igualitarias en las aulas. Al tenor de lo expuesto, se puede destacar la necesidad por parte del propio profesorado de reflexionar sobre su propio currículo oculto, de la urgente deconstrucción del imaginario basado en una masculinidad discriminatoria. Para poder construir una escuela coeducativa, debemos traspasar muchas barreras, pero uno de los mayores hándicaps son los propios estereotipos sexistas que el profesorado posee y, por ende, transmite en su discurso educativo.

Conclusiones

A modo de conclusión, en líneas generales, la investigación muestra la escasa formación de los docentes entrevistados sobre nuevas masculinidades más igualitarias para la prevención de la violencia de género, aunque los datos reflejan que algunos de los maestros han recibido formación en coeducación, una formación que ha estado centrada en la figura de las niñas, obviando así el trabajo coeducativo sobre nuevas masculinidades igualitarias.

Retomando los objetivos específicos fijados en el presente estudio, con respecto al primero de ellos: conocer las opiniones en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género, el profesorado debe reflexionar sobre su visión de la masculinidad tradicional, sus estereotipos y sus prejuicios sexistas. A esto, Arconada (2008, p. 11) añade que los “profesores que asumen el reto especial de educar alumnos igualitarios educan en las ventajas de repensar la masculinidad”.

Siguiendo la línea anterior, en ese proceso de toma de conciencia a través de la deconstrucción de las categorías de género y, concretamente, de la masculinidad hegemónica, la reflexión es una estrategia necesaria (Mardones, 2019). Al respecto, Rodríguez (2006) señala que este proceso de cuestionamiento de las propias ideas relacionadas con el género es clave en los docentes para poder incorporar en su trabajo educativo la perspectiva de género.

Lo expuesto está muy relacionado con el segundo objetivo específico, el cual se traduce en: analizar la formación en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género. En esta línea, es interesante destacar que, aunque los conocimientos son escasos, los datos indican el interés del profesorado en recibir formación en nuevas

masculinidades como camino hacia la prevención de la violencia de género y la construcción de futuros ciudadanos libres de machismo. Para ello, como sostienen Heras-Sevilla *et al.* (2021), abogamos por una formación tanto inicial del profesorado como a lo largo de su trayectoria docente; esto es, una formación que cuestione la visión de la masculinidad hegemónica y que propicie el desarrollo de una educación inclusiva basada en la igualdad de género a través de nuevas masculinidades igualitarias. Es necesario, por tanto, contemplar en los planes de formación del profesorado, tanto inicial como continuo, una formación específica en nuevas masculinidades (Vega *et al.*, 2013).

En concreto, como sostiene el profesorado entrevistado, esta formación puede estar relacionada con la coeducación, entre otros aspectos. Precisamente, aquí podemos contrastar el tercer objetivo específico del estudio: describir las actuaciones en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género. En este sentido, aunque en los últimos años se ha avanzado en materia de coeducación, todavía la escuela transmite en su discurso educativo el modelo tradicional de masculinidad (Moreno-Sánchez, 2013). Por ello, es necesario, además de seguir trabajando en el empoderamiento de las niñas, centrar también el trabajo en los niños, a través de nuevos modelos masculinos más igualitarios (Granero-Andújar, 2019). A este respecto, es primordial construir, mediante una coeducación igualitaria tanto en las niñas como en los niños, una escuela sin privilegios, sin acosos y sin violencias de género, porque no podemos olvidar que los jóvenes también lloran (Lomas, 2007).

Para ello, es imprescindible formar al profesorado en el trabajo educativo, a través del cual se pueda educar en nuevas masculinidades más igualitarias, que rompan con la masculinidad hegemónica, donde se fomenten actitudes atractivas para el alumnado, que van desde la no agresividad a la sensibilidad y los cuidados. Ante este hecho, para Díez-Gutiérrez (2015), es urgente poner en marcha intervenciones docentes específicas con los jóvenes, que ayudan a deconstruir las ideas y las conductas asociadas a la masculinidad hegemónica y, a su vez, contribuyan a mostrar otras maneras de ser futuros hombres, ajenas al arquetipo tradicional de la virilidad.

Lo expuesto puede llegar a ser un reto para el profesorado actual. Precisamente, llega el momento de dar respuesta al último objetivo específico: identificar retos y desafíos en materia de nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género. A este respecto, la presente investigación revela que, para superar el desafío del currículo oculto sexista del profesorado, es necesario que este desarrolle estrategias de pensamiento crítico ante la masculinidad hegemónica tradicional. En este sentido, Novara (2003) defiende que son imprescindibles los cambios cognitivos, emocionales y actitudinales que envuelven al profesorado para conseguir

la equidad de género en la escuela. Este pensamiento crítico es la base en el camino hacia una escuela libre de violencias machistas, puesto que la necesidad de cambiar, de transformar y de traspasar el currículo oculto sexista es uno de los obstáculos hacia la escuela coeducativa.

En definitiva, aunque somos conscientes de que la prevención de la violencia de género en la escuela no queda solo relegada al papel del profesorado, sino a todos los componentes de la comunidad educativa, consideramos que el docente es un referente en el modelo de masculinidad a seguir e imitar por el alumnado. Por ello, es muy importante que el profesorado transmita, tanto en su acción educativa como en sus actitudes, una masculinidad igualitaria. De esta manera, los docentes deben ser referentes de masculinidades amorosas, capaces de demostrar emociones, sentimientos, vulnerabilidad y convertirse en marcos sociales en la superación de los modelos identitarios sexistas, que impiden el desarrollo igualitario de los chicos.

Por último, en cuanto a las limitaciones de esta investigación, podemos destacar, como resaltan Price y Murnan (2004), la escasez de estudios previos relacionados con la presente temática, aspecto que ha sido identificado después de llevar a cabo una profunda revisión bibliográfica en diferentes bases de datos del campo educativo en materia de formación de docentes de primaria, nuevas masculinidades, coeducación, violencia de género e igualdad de género. A pesar de ello, esta limitación ha supuesto una gran oportunidad para analizar las opiniones y formación por parte de un grupo de docentes de Educación Primaria en nuevas masculinidades para la prevención de la violencia de género. Por su parte, desde la perspectiva de las propias limitaciones de la investigadora y del investigador del presente trabajo, se alude a la falta de tiempo para poder llevar a cabo más entrevistas semiestructuradas en profundidad e, incluso, hacer uso de otras técnicas de recolección de datos, si bien es cierto que podemos afrontar dicho aspecto como una futura línea de investigación en la que se analice dicha temática en una muestra más amplia, favoreciendo de este modo la posible generalización de los resultados obtenidos a otros contextos.

Referencias

- Arconada, M. A. (2008). Prevenir la violencia de género: el reto de educar alumnos igualitarios. *Padres y Maestros*, 316, 9-14. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1507/3123>
- Aristizábal, P., Gómez-Pintado, A., Ugalde, A. I. y Lasarte, G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 79-95. <https://doi.org/10.5209/RCED.52031>

- Arslan, H. (2012). Teachers' perceptions of gender discrimination on elementary school coursebooks. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 12(49), 311-329. <https://n9.cl/o38ud>
- Asamblea General de Naciones Unidas. (2014). *El camino hacia la dignidad para 2030: acabar con la pobreza y transformar vidas protegiendo el planeta. Informe de síntesis del Secretario General sobre la agenda de desarrollo sostenible después de 2015*. <https://www.un.org/en/development/desa/publications/files/2015/01/Synthesis-ReportSPA.pdf>
- Bonino, L. (2003). Los hombres y la igualdad con las mujeres. En C. Lomas (ed.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales* (pp. 105-144). Paidós Contextos.
- Bourdieu, P. (1982). *Leçon sur la leçon*. Minuit.
- Burin, M. y Meler, I. (2000). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Paidós.
- Colás, P. (2004). La construcción de una pedagogía de género para la igualdad. En A. Rebollo e I. Mercado (eds.), *Mujer y desarrollo en el siglo XXI: voces para la igualdad* (pp. 275-291). McGraw-Hill.
- Connell, R. (2012). Masculinity research and global change. *Masculinities and Social Change*, 1(1), 4-18. <https://doi.org/10.4471/mcs.2012.01>
- Creswell, J. y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Creswell, J. y Guetterman, T. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Creswell, J. y Poth, C. (2017). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Sage.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 79-98. <https://doi.org/10.35362/rie68020>
- Donalson, M. y Poyting, S. (2005). Snakes and leaders. Hegemonic Masculinity in ruling-class boys' boarding schools. *Men and Masculinities*, 7(4), 325-346. <http://dx.doi.org/10.1177/1097184X03260968>
- Fierro, C. (1999). *Transformando la práctica docente. Retos e interrogantes*. Muralla.
- Flecha, R., Puigvert, L. y Ríos, O. (2013). The new alternative masculinities and the overcoming of gender violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(1), 88-113. <https://doi.org/10.4471/rimcis.2013.14>
- García, C. y Ruiz, J. (2009). *Masculinidades, hombres y cambios. Manual conceptual*. Diakonia; Colectivo Hombres y Masculinidades.
- García, R., Buzón, O., Piedra, J. y Quiñones, C. J. (2010). La ceguera de género en el profesorado. En I. Vázquez Bermúdez (coord.), *Investi-*

- gaciones multidisciplinares en género* (pp. 315-326). Unidad para la Igualdad; Universidad de Sevilla.
- García-Villanueva, J., López Segura, I. E. y Callejo García, J. (2010). Hombres jóvenes de la Ciudad de México: juventud e identidad masculina. *Culturales*, 6(11), 83-128. <http://culturales.uabc.mx/index.php/Culturales/article/view/91>
- García-Villanueva, J., Ávila Rodríguez, D., Vargas Pérez, M. y Hernández Ramírez, C. I. (2015). Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 5(42), 129-151. <https://www.re-dalyc.org/pdf/884/88446716006.pdf>
- González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103. <https://doi.org/10.35362/rie290952>
- Granero-Andújar, A. (2019). Concepciones del alumnado de último ciclo de la ESO sobre las intersexualidades, las identidades trans y las no-heterosexualidades. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 7(1), 55-73. <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v7i1.284>
- Hagger, H. y Donald, M. (2006). *Learning teaching from teachers*. Open University Press.
- Heras-Sevilla, D., Ortega-Sánchez, D. y Rubia-Avi, M. (2021). Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual. Hacia un modelo coeducativo por y para la diversidad. *Perfiles Educativos*, 43(173), 148-165. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2021.173.59808>
- Hlavka, H. (2014). Normalizing sexual violence: Young women account for harassment and abuse. *Gender & Society*, 28(3), 337-358. <https://doi.org/10.1177/0891243214526468>
- Kenway, J. y Fitzclarence, L. (1997). Masculinity, violence and schooling: Challenging poisonous pedagogies. *Gender and Education*, 9(1), 117-134. <https://doi.org/10.1080/09540259721493>
- Lara, M. A. (1993). *Inventario de masculinidad y feminidad (Imafe)*. Manual Moderno.
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, (342), 83-101. <https://doi.org/11162/68704>
- Mardones, K. (2019). ¿Deconstrucción o destrucción de los hombres y la masculinidad? Discursos de reordenamientos de género. *Debate Feminista*, 58, 98-122. <http://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2019.58.05>
- Marí, R., Bo, R. y Climent, C. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *Revista de Ciències de l'Educatió*, 1, 113-133. <https://doi.org/10.17345/ute.2010.1.643>

- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Revista Ciência & Saúde de Coletiva*, 17(3), 613-619. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Márquez Díaz, J. R., Álvarez-Díaz, K. y Conde Vélez, S. (2020). Violencia en el noviazgo: diseño de una propuesta psicopedagógica de prevención e intervención en Educación Secundaria. *REOP: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 97-114. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27988>
- Martínez-González, A., Rodríguez, A. y Bonell-García, L. (2014). Looking to men: An approach to the perception that male and female university students of primary and nursery teaching have about men. *Masculinities and Social Change*, 3(1), 1-17. <https://doi.org/10.4471/mcs.2014.39>
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164. <https://revistas.um.es/rie/article/view/97351>
- Moreno-Sánchez, E. (coord.). (2013). *La urdimbre sexista: violencia de género en la escuela primaria*. Aljibe.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Novara, D. (2003). *Pedagogía del "saber escuchar". Hacia formas educativas más democráticas y abiertas*. Narcea.
- Onwuegbuzie, A. y Leech, N. (2007). Vality and qualitative research: An oxymoron? *Quality & Quantity*, 41, 233-249. <https://doi.org/10.1007/s11135-006-9000-3>
- Pacheco-Salazar, B. y López-Yáñez, J. (2019). "Ella lo provocó": el enfoque de género en la comprensión de la violencia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 363-378. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.321371>
- Padrós, M. (2012). Modelos de atractivo masculinos en la adolescencia. *Masculinities and Social Change*, 1(2), 165-183. <https://doi.org/10.17583/msc.2012.288>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. Métodos*. La Muralla.
- Powell, R. y Single, H. (1996). Focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 8(5), 499-504. <https://doi.org/10.1093/in-tqhc/8.5.499>
- Price, J. H. y Murnan, J. (2004). Research limitations and the necessity of reporting them. *American Journal of Health Education*, 35, 66-67. <https://doi.org/10.1080/19325037.2004.10603611>
- Rivara, F., Adhia, A., Lyons, V., Massey, A., Mills, B., Morgan, E., Simckes, M. y Rowhani-Rahbar, A. (2019). The effects of violence on

- health. *Health Affairs*, 38(10), 1622-1629. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2019.00480>
- Rodríguez, C. (2006). Posestructuralismo y práctica coeducativa: discutiendo y deconstruyendo el género en el aula. *Investigación en la Escuela*, 59, 79-90. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2006.i59.07>
- Ruiz, E. y Alario, T. (2010). La prevención de la violencia de género en la formación inicial del profesorado. *Tabanque: Revista Pedagógica*, (23), 127-144. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/8938/Tabanque-2010-23-LaPrevencionDeLaViolenciaDeGenero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, B. y Barea, Z. (2019). Hacia una escuela violeta: la formación inicial del alumnado de Educación Primaria en coeducación. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 76-92. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.007>
- Scharagrodsky, P. A. y Narodowski, M. (2005). Investigación educativa y masculinidades: más allá del feminismo, más acá de la testosterona. *Revista Colombiana de Educación*, (49), 61-80. <https://n9.cl/cordmn>
- Skelton, C. (1996). Learning to be tough: The fostering of maleness in one primary school. *Gender and Education*, 8, 185-198. <https://doi.org/10.1080/09540259650038851>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Sage.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.
- Surovikina, E. (2015). Aproximaciones sistémicas a la gestión educativa: un estado del arte desde la perspectiva de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, (67), 121-138. <https://doi.org/10.35362/rie670221>
- Tamayo, J. (2016). Identidad de género de las maestras de primaria. En C. García Gil, C. Flecha García, M. J. Cala Carrillo, M. Núñez Gil, A. Guil Bozal, R. Martínez Torres e I. Vázquez Bermúdez (eds.), *Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinares* (pp. 731-744). Siemus.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Morata.
- Ullah, H. y Ali, J. (2012). Male hegemony through education: Construction of gendered identities. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3), 215-242. <https://doi.org/10.4471/generos.2012.11>
- Vega, L., Buzón, O. y Rebollo, M. A. (2013). Estrategias del profesorado en la aplicación de planes de igualdad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 57-70. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART4.pdf>
- Viejo, C. (2014). *Dating violence y cortejo adolescente: un estudio sobre la violencia en las parejas sentimentales de los jóvenes andaluces*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.

- Viveros, M. (2016). Masculinities in the Continuum of Violence in Latin America. *Feminist Theory*, 17(2), 229-237. <https://doi.org/10.1177/1464700116645879>
- Wolfe, D., Wekerle, C. y Scott, K. (1997). *Alternatives to violence: Empowering youth to develop health relationships*. Sage.
- Yin, R. K. (1993). *Case study research design and methods applied*. Sage.



Patrones de aprendizaje, estímulos sensoriales y recuerdo de palabras en inglés en Educación Primaria

Learning Patterns, Sensory Stimuli and Word Recall in English in Primary Education

Padrões de aprendizado, estímulos sensoriais e memorização de palavras em inglês no ensino fundamental

Tatiana Pacheco-Benites* 
J. Reinaldo Martínez-Fernández** 

Para citar este artículo: Pacheco-Benites, T. y Martínez-Fernández, J. R. (2024). Patrones de aprendizaje, estímulos sensoriales y recuerdo de palabras en inglés en Educación Primaria. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 145-164. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17096>



Recibido: 30/07/2022
Evaluado: 17/11/2022

pp. 145-164

N.º 92

* Doctora en Psicología de la Comunicación & Cambio. Universitat Autònoma de Barcelona. tatiana.pacheco@e-campus.uab.cat

** Doctor en Procesos Cognitivos. Universitat Autònoma de Barcelona. Profesor Agregado. josereinaldo.martinez@uab.cat

Resumen

Se analizan los patrones de aprendizaje y la relación de estos con ciertos estímulos sensoriales en la explicación del recuerdo de palabras en clases de inglés con infantes de Educación Primaria. Participan 138 estudiantes de una edad media de 11 años que cursan 4to, 5to o 6to grados. Se recogen datos utilizando el Inventario de Patrones de Aprendizaje, se diseñan cuatro condiciones cuasi-experimentales en las que se estimula el olfato, el tacto, la audición o sólo audio-visual (grupo control). Como variable dependiente se mide el recuerdo de palabras en inglés, a los 7 y a los 90 días. Los resultados en el análisis de la diferencia de medias (por un Manova) indican que los estudiantes con un patrón dirigido a los significados o a la aplicación con estímulo olfativo son quienes tienen la mejor tasa de recuerdo; mientras que los estudiantes con patrones reproductivos o no dirigidos con sólo estímulo audiovisual son quienes tienen la media más baja de recuerdo. Se discuten los datos y se reflexiona sobre el papel de los patrones de aprendizaje y de la estimulación temprana en relación con el desempeño académico.

Palabras clave

estrategia de aprendizaje;
recuerdo; lengua inglesa;
educación primaria

Keywords

learning strategies; memory;
English language; primary
education

Abstract

The learning patterns and their relationship with specific sensory stimuli were analyzed in the context of English word recall among elementary school children. A total of 138 students, with an average age of 11 years old and enrolled in 4th, 5th or 6th grade, participated in the study. Data were collected using the Inventory of Learning Pattern, and four quasi-experimental conditions were designed to stimulate smell, touch, hearing or only audio-visual (control group). English word recall was measured as a dependent variable at 7 and 90 days. The results from the mean difference analysis (by a Multivariate Analysis of Variance [MANOVA]) indicate that the students directed towards Meaning Directed/ Application Directed with olfactory stimulus exhibited the highest recall rate; whereas those directed towards Reproduction Directed/Undirected with only audio-visual stimulus showed the lowest mean recall. We discuss the data and reflect on the role of learning patterns and early stimulation in relation to academic performance.

Resumo

Os padrões de aprendizado e sua relação com estímulos sensoriais específicos foram analisados no contexto da memorização de palavras em inglês entre crianças do ensino fundamental. Um total de 138 alunos, com idade média de 11 anos e matriculados na 4ª, 5ª ou 6ª série, participaram do estudo. Os dados foram coletados por meio do Inventario de Padrão de Aprendizagem, e quatro condições quase experimentais foram criadas para estimular o olfato, o tato, a audição ou apenas o audiovisual (grupo de controle). A recordação de palavras em inglês foi medida como uma variável dependente aos 7 e 90 dias. Os resultados da análise da diferença média (por MANOVA) indicam que os alunos com um padrão dirigido aos significados ou à aplicação com estímulo olfativo têm a melhor taxa de recordação, enquanto os alunos com padrões reprodutivos ou não dirigidos, apenas com estímulo audiovisual, apresentam a média mais baixa de recordação. Os dados são discutidos, refletindo sobre o papel dos padrões de aprendizagem e da estimulação sensorial imediata em relação ao desempenho acadêmico.

Palavras-chave

estratégias de aprendizado;
memória; língua inglesa;
ensino fundamental

Introducción

El punto de partida de este estudio es el modelo de patrones de aprendizaje de Jan Vermunt (1998), del cual se identifica cierto perfil sobre la base de un componente de creencias (con dos factores: concepciones y orientaciones de aprendizaje) y un componente de acciones (que incluye las estrategias de regulación y las de procesamiento) que activan los estudiantes para aprender. En tal sentido, se hace relevante la necesidad de identificar las creencias en el marco de la conciencia de aprendizaje y las acciones que se activan para aprender. Una conjunción de creencias y acciones que en ocasiones es coherente y en otras no del todo. De ahí su relevancia pedagógica para el diseño de acciones formativas que consideren tales elementos desde una perspectiva de las diferencias individuales (en línea con Ruiz Bueno y García Orriols, 2019). Además, desde el punto de vista pedagógico, se expone la importancia del análisis de las modalidades sensoriales para apuntalar unos procesos educativos más inclusivos.

Los patrones de aprendizaje

Según Vermunt (2005), el patrón de aprendizaje se entiende por un todo coherente de actividades de aprendizaje, creencias sobre este proceso y motivaciones para aprender; lo que es característico de cada estudiante durante cierto periodo. Vermunt (1998) establece entre ellos vínculos direccionales, del componente de creencias (conciencia) al de las acciones (estrategias) para explicar cómo se activa cierto tipo de procesamiento. Así, por ejemplo, el procesamiento profundo viene determinado por una concepción constructiva del aprendizaje, la orientación intrínseca y la activación de la autorregulación (el patrón MD); por el contrario, el procesamiento superficial está influido por una concepción de bloques de información, una orientación a las calificaciones o certificados con dominancia de la regulación externa (el patrón RD). El autor destaca que el aprendizaje siempre está matizado por el contexto en el que ocurre (Endedijk y Vermunt, 2013; Vermunt, 2005), ya que está presente en las distintas experiencias personales y sociales mediante la interacción con los demás, en escenarios y situaciones específicas que, también, lo determinan. Precisamente, ese contexto y los factores personales están en la base de nuevas aportaciones a este modelo de aprendizaje, donde queda claramente reflejada la configuración de creencias y acciones; pero no siempre coherentes ni necesariamente en la línea que Vermunt inicialmente planteó (véase Hederich y Camargo, 2019; Martínez-Fernández, 2019; Vermunt y Donche, 2017).

De acuerdo con Martínez-Fernández *et al.* (2009), para analizar los componentes del modelo, Vermunt construye un instrumento denominado *inventory of learning style* (ILS), que en su primera versión tenía 241 ítems, pero que redujo a 120, distribuidos en las subescalas: estrategias de procesamiento (27), de regulación (28), orientación motivacional (25) y concepciones de aprendizaje (40). Luego, considerando la categorización en cada uno de los factores, Vermunt (1998) definió cuatro patrones: *meaning directed* (MD), *application directed* (AD), *reproduction directed* (RD) y *undirected* (UD) (véase tabla 1). Cada uno de ellos se describe como sigue (Martínez-Fernández, 2019; Vermunt y Donche, 2017):

1. MD. El estudiante entiende el aprendizaje como algo para construir y crear nuevo conocimiento. Su orientación motivacional es intrínseca con interés personal en aprender, las estrategias de procesamiento son profundas con pensamiento crítico y reflexivo. Es el mismo que autorregula su aprendizaje. Además, diversos estudios demuestran que las puntuaciones MD se correlacionan de manera significativa con el rendimiento.
2. AD. El estudiante entiende el aprendizaje como el uso del conocimiento, tiene motivación intrínseca relacionada con la vocación, basa su procesamiento en estrategias concretas con interpretación del nuevo conocimiento para aplicarlo. Está orientado a la autorregulación y la regulación externa de manera indiferenciada.
3. RD. El estudiante entiende el conocimiento como repetir o copiar lo que está aprendiendo sin comprenderlo, intenta memorizar y ensayar el contenido. Su motivación es para obtener notas o certificaciones. Necesita de regulación externa. Este no muestra relación con el rendimiento, aunque en algunos estudios sí se reporta una relación significativa positiva.
4. UD. Para este tipo de personas, aprender tiene que ser estimulado por algún docente, padres, o compañeros. La motivación es ambivalente hacia el aprendizaje y se suele basar en la cooperación, no tiene voluntad y no detecta necesidad de aprender. Carece de estrategias de procesamiento y de regulación; no sabe lo que tiene que hacer para aprender. Este patrón se asocia claramente con los peores resultados académicos.

Tabla 1*Patrones de aprendizaje (Vermunt, 1998)*

Patrón	Concepción de aprendizaje	Orientación motivacional	Estrategias de regulación	Estrategias de procesamiento
MD (<i>meaning direct</i>)	Construir conocimiento	Interés personal	Autorregulación	Procesamiento profundo
AD (<i>application direct</i>)	Uso del conocimiento	Vocacional	Auto/Externa	Interpretar para aplicar
RD (<i>reproduction directed</i>)	Incremento del conocimiento	Certificados y calificaciones	Regulación externa	Memorización
UD (<i>unidirected</i>)	Estimulado	Ambivalente	Carencia de regulación	Carencia de estrategias

Fuente: tomado de Martínez-Fernández *et al.* (2021, p. 104).

Los patrones de aprendizaje son adaptables a todos los niveles estudiantiles desde la Educación Primaria hasta la formación de adultos. Sin embargo, se trata de un modelo con amplia aplicación en el ámbito de la Educación Superior con particular impacto en Europa (Loyens *et al.*, 2008; Vermunt, 1998; Zeeggers, 2001). Asimismo, se han realizado interesantes aportaciones desde Asia (Ajisuksmo y Vermunt, 1999; Kember, 1996; Marambe *et al.*, 2012); y desde Iberoamérica (García-Ravidá, 2017; Hederich y Camargo, 2019; Hederich *et al.*, 2022; Martínez-Fernández y Vermunt, 2015; Martínez-Fernández, 2019; Vega-Martínez, 2022), y un escaso número de estudios orientados al análisis de los procesos de aprendizaje en Educación Primaria (Martínez-Fernández *et al.*, 2017, 2018, 2021).

En el caso de la Educación Primaria, y en Iberoamérica, desde 2013 se han realizado interesantes aportaciones. Villar López (2013) realizó una investigación pionera en Venezuela en la cual se propuso identificar el patrón de aprendizaje en estudiantes de tercer grado de Educación Primaria; y analizar la relación de los patrones con el rendimiento académico global y específico. Así, demuestra el papel significativo positivo del patrón MD en la explicación del rendimiento académico.

García Martín (2014) llevó a cabo una investigación que analizaba los patrones de aprendizaje y la implicación familiar en un grupo de estudiantes de Educación Primaria de Cataluña en la cual demuestra que la implicación familiar tiene cierto peso explicativo; pero son los patrones de aprendizaje los que mejor explican los resultados académicos. En tal sentido, la autora identifica infantes con dominancia de un patrón MD, a pesar de la baja implicación familiar en sujetos con riesgo de exclusión social, lo cual parece explicarse por una hipótesis basada en la activación de procesos de resiliencia. A partir de estos resultados, Martínez-Fernández *et al.* (2017, 2018, 2021) han realizado una serie de propuestas orientadas a los tutores y las familias, con la finalidad de optimizar las acciones formativas en Educación Primaria.

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria

En este estudio, para comprender los procesos de aprendizaje en relación con los patrones de aprendizaje, se opta por una medida de recuerdo específico de ciertas palabras en inglés (léxico). Este interés, en el idioma inglés, se fundamenta en que los últimos 30 años la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa ha experimentado cambios importantes, particularmente en la asignatura inglés como principal lengua de intercomunicación. Sin embargo, de igual relevancia es el hecho de qué y cómo se realiza este aprendizaje, puesto que se considera que la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas debe tener una conexión con el mundo real, creando un conflicto cognitivo y provocando una negociación de significados (Borrallo y Bernal, 2013; Casal Madinabietita, 2007). En este sentido, parece que una conexión diaria y natural con el idioma inglés es necesaria; por ejemplo, a través de la música, juegos, deportes y otros.

Vale la pena señalar que el aprendizaje de una lengua extranjera es diferente al aprendizaje de otros contenidos, debido al carácter social de dicha tarea. El aprendizaje de un idioma implica mucho más que el simple aprendizaje de habilidades comunicativas; implica una alteración de la autoimagen, la adopción de nuevas conductas sociales y culturales, y de nuevas formas de ser, lo que produce un impacto importante en la naturaleza social del estudiantado (Díaz Larenas y Morales Campos, 2015).

Estímulos sensoriales, aprendizaje y recuerdo

Ahora bien, los procesos de aprendizaje requieren ser estimulados, desde la propia persona que aprende (como se describe en el patrón MD) o desde los agentes externos (profesores, tutoras, familiares, compañeros, etc.); procesos característicos de los patrones AD o RD, y en la conciencia de los UD. En tal sentido, la percepción asume un rol significativo como entrada estimular de la información que se requiere aprender. Un proceso estimular que se activa desde los primeros minutos de vida, y que desde los procesos de enseñanza se fomenta para acompañar los procesos de desarrollo sobre la base de distintas actividades y materiales para despertar el interés y la curiosidad por las cosas que se desconocen.

En sus estudios de Educación Infantil (de los 3 hasta los 6 años), María Montessori (citada por L'Ecuyer *et al.*, 2020) adopta la educación sensorial como uno de los pilares de su método, formado por *periodos sensitivos, educación de los sentidos, preparación del ambiente y actividades espontáneas a través de la repetición*. Cabe mencionar que los primeros constituyen una ventana de oportunidad durante un tiempo específico de la niñez, que permite ciertas adquisiciones en el campo del movimiento, el orden, el lenguaje, el desarrollo sensorial, entre otros (L'Ecuyer *et al.*, 2020).

Para Montessori, la percepción sensorial fue lo más importante en la construcción de su método de enseñanza; así, elaboró una serie de materiales sensoriales y formó grupos de objetos según unas cualidades físicas determinadas: color, forma, dimensiones, sonido, etc. Estos objetos se ubicaban en lugares de fácil acceso, de manera que los niños decidieran cuál usar, con lo cual se provoca una motivación intrínseca por el aprendizaje (Pujol, 1998). Así, el niño aprende mientras está manoseando, tocando los materiales que tiene a su disposición; manipular es sinónimo de aprender, y para que pueda aprender, es necesario proveer a los alumnos de los materiales necesarios para tal aprendizaje (Moreno Lucas, 2015). En esta misma línea, destacan los estudios que reclaman la utilización de una estrategia didáctica multimodal que tome en cuenta los diversos sentidos y estilos de aprendizaje de los estudiantes para promover aprendizajes más personalizados (Mejía y Jaraba, 2021; Pena, 2020).

Es de destacar los estudios de desarrollo sensorial en la Primera Infancia, pero también es primordial subrayar que después de décadas de investigaciones, en la actualidad, se conoce la neuroplasticidad o plasticidad neuronal (L'Ecuyer *et al.*, 2020); es decir, la capacidad del cerebro de reorganizarse, incluido el desarrollo de nuevas interconexiones de corto alcance en el contexto de la maduración cerebral en cualquier edad (durante el desarrollo fetal, neonatal, infantil, adolescente y adulto); y el efecto que ello parece tener incluso en los patrones de aprendizaje (Martínez-Fernández *et al.*, 2021).

La neuroeducación pretende una mayor integración del estudio del desarrollo neurocognitivo en las ciencias de la educación, partiendo de que conocer cómo aprende y cómo funciona el cerebro puede mejorar la práctica pedagógica y las experiencias de aprendizaje (Giménez y Ranz-Alagarda, 2019). En tal sentido, Giménez y Ranz-Alagarda destacan que las etapas de los 4 a los 7 años y de los 8 a los 12 son de gran armonización en el desarrollo global del cerebro y se trata de la época en la que mayor impacto tienen todos los procesos de aprendizaje y adaptaciones escolares. Por ello, este estudio considera una muestra de estudiantes ubicados entre 4.º y 6.º grado de Educación Primaria, y define diferentes condiciones de estimulación sensorial para indagar cómo se relacionan con los patrones de aprendizaje y el aprendizaje del idioma inglés.

Finalmente, cabe señalar que el *neuromarketing*, con su integración del uso de los sentidos para provocar una experiencia en el consumidor, demuestra el papel del refuerzo de los valores y las características diferenciales de determinados productos y servicios en la acción de consumo. Así, se plantea que los seres humanos recuerdan mejor aquello que ha implicado a más de uno de sus sentidos. De hecho,

se ha estudiado que se puede recordar el 1 % de lo que se toca, el 2 % de lo que se escucha, el 5 % de lo que se mira o visualiza, el 15 % de

lo que se degusta y el 35 % de lo que se percibe de manera olfativa. (López-Rúa, 2015, p. 465; Schmitt, 1999)

Asimismo, los estudios de *neuromarketing* destacan el poder de la persuasión de cada sentido estimulado, y según Lindstrom (2005) se divide de esa manera: la visión es el sentido más persuasivo con una participación de 58 %, el segundo es el olfato con 45 %, el oído con un 41 %, seguido del gusto con un 31 % y el tacto con el 25 % (tabla 2).

Tabla 2

Estímulos sensoriales

Sentido	Porcentaje de recuerdo (%) (López-Rúa, 2015; Schmitt, 1999)	Porcentaje de persuasión (%) (Lindstrom, 2005)
Visión	5	58
Olfato	35	45
Oído	2	41
Gusto	15	31
Tacto	1	25

Sobre la base de lo expuesto, y con el interés genuino de contribuir a la mejora de los procesos de aprendizaje, y la estimulación académica desde la Educación Primaria, se planteó como objetivo analizar los patrones de aprendizaje y su relación con los estímulos sensoriales y el recuerdo de léxico en inglés en infantes de Educación Primaria, a partir de las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué relación existe entre los patrones de aprendizaje y el recuerdo de vocabulario en inglés?
2. ¿Qué influencia tiene el tipo de estímulo sensorial en el recuerdo de vocabulario en inglés?
3. ¿Qué relación existe entre el tipo de estímulo sensorial, los patrones de aprendizaje y el recuerdo de vocabulario en inglés?

Metodología

Se sigue un diseño cuasiexperimental con cuatro condiciones estimulares, y se efectúa un análisis descriptivo con base en las diferencias de medias en el recuerdo de palabras en inglés.

Participantes

El estudio se realizó en una escuela de la ciudad de Sabadell (en Barcelona, España). La muestra se compone de un total de 138 estudiantes de 4.º, 5.º y 6.º de Educación Primaria en la asignatura de inglés. En total son 57 niños

(41.30 % de la muestra) y 81 niñas (58.70 %), con edad media de 10,74 ($SD = SD = .71$) años. El contexto familiar es de un nivel socioeconómico medio alto, con implicación media en la educación de sus hijos y en la colaboración con las actividades escolares. Son 48 estudiantes de 4.º curso (34.78 % de la muestra), 43 de 5.º (31.16 %) y 47 de 6.º (34.06 %). Los estudiantes fueron seleccionados de manera intencional, ya que formaban parte de un proyecto más amplio coordinado por el Grupo de Investigación Patrones de Aprendizaje y Formación Investigadora en la Universidad Pafiu de la Universitat Autònoma de Barcelona (España), en el seno del cual se desarrolla este estudio.

Instrumentos

A continuación, se describen los materiales y tareas utilizadas para la recolección de datos considerando cada uno de los constructos analizados: patrones de aprendizaje, estímulos sensoriales y recuerdo en el aprendizaje del inglés.

Patrones de aprendizaje

Los patrones de aprendizaje se identificaron como parte de una base de datos que poseía el Grupo de Investigación Pafiu, el cual venía realizando seguimiento longitudinal de los estudiantes de 4.º, 5.º y 6.º de Educación Primaria involucrados en el estudio.

La herramienta aplicada fue el *Inventory of Learning patterns of Students* (ILS) en la versión reducida, y adaptada a la población de Educación Primaria (Martínez-Fernández *et al.*, 2015). Esta versión, conocida como ILP, consta de 60 ítems distribuidos equitativamente en las cuatro subescalas que define el modelo (15 ítems en cada una de ellas): concepciones de aprendizaje, orientación motivacional, estrategias de procesamiento y de regulación. Sobre la base de la propuesta teórica de Vermunt (1998), se analizó la fiabilidad entre los ítems de cada subescala, luego la fiabilidad por ω de McDonald del conjunto de ítems de cada patrón ($MD = .82$; $AD = .80$; $RD = .73$; $UD = .658365$), y se calculó la puntuación media para esta muestra. Seguidamente, los estudiantes fueron clasificados según el patrón dominante (en función de la media aritmética y más o menos una desviación). Cabe señalar que además de las puntuaciones en el ILP, la definición del patrón dominante de cada estudiante se ha perfilado sobre la base de una serie de entrevistas y observaciones previamente realizadas en las aulas de estos niños por el Grupo de Investigación Pafiu. Así, se definieron tres tipos de estudiantes según el patrón de aprendizaje dominante: MD/AD ($N = 51$); RD/UD ($N = 36$) y mixtos ($N = 51$).

Estímulos sensoriales

Con la finalidad de indagar en la influencia del tipo de estímulo sensorial, se diseñaron cuatro condiciones cuasiexperimentales, en las cuales se distribuyen los estudiantes de cada grado/curso de manera equitativa, y también en función del patrón de aprendizaje dominante (MD/AD, RD/UD, mixtos). Así, en cada grupo/clase (4.º, 5.º y 6.º) se han asignado las cuatro condiciones (estímulo sensorial) y los diferentes patrones identificados repartidos entre ellas. Las condiciones fueron aplicadas en turnos diferentes, de acuerdo con el calendario de clases de la asignatura de inglés. En total, 2 grupos/clases de cada grado para un total de 6 grupos clase.

En todos los grupos fueron utilizados recursos audiovisuales y materiales específicos, de acuerdo con los sentidos que se deseaba estimular en cada condición. Para todos los grupos, se desarrolló una presentación de vocabulario en inglés (por una persona nativa de la lengua) en la que se presentaron 23 palabras clave (*sight, hearing, smell, taste, touch, large, small, high, low, quiet, loud, good, bad, sweet, sour, salty, bitter, hot, cold, soft, hard, smooth, rough*), y fueron repetidas cinco veces (después de cada ítem/estímulo) en cada condición cuasiexperimental. De esta manera, las cuatro condiciones fueron:

1. *Sentido del gusto* ($N = 35$). En esta condición, se utilizaron cuatro tipos de vegetales cortados en platos desechables individuales y presentados a los estudiantes en un mismo orden: espárragos, remolacha, lechuga, espinacas y calabacín (*asparagus, beets, lettuce, spinach and zucchini*).
2. *Sentido del olfato* ($N = 31$). Aquí se emplearon aceites esenciales con aromas de: eucalipto, jengibre, lavanda, menta y romero (*eucalyptus, ginger, lavender, mint and rosemary*). Los aromas se presentaron en algodones para que fuera posible oler y distinguir el perfume entre ellos.
3. *Sentido del tacto* ($N = 36$). Esta condición consistió en presentar diferentes trozos de tela con texturas de: algodón, nylon, satén, seda y terciopelo (*cotton, nylon, satin, silk and velvet*).
4. *Audiovisual* ($N = 36$). Los estudiantes de este grupo, el control, permanecieron en el desarrollo de una clase habitual con estímulos audiovisuales con equipos de *datashow* y pantalla. En este caso, las palabras para la evaluación del recuerdo fueron: amatista, citrino, hematita, lapislázuli, obsidiana (*amethyst, citrine, hematite, lapis lazuli, obsidian*).

Cabe recordar que después de cada estímulo, se repetían las 23 palabras clave, y luego los estudiantes asistían a una presentación del tema en la que todos visualizaron el mismo video en el que aparecían las 23

palabras clave. A continuación, los estudiantes regresaban a la clase de inglés para aprender el contenido gramatical correspondiente. En esta clase, las palabras clave, generales, fueron repetidas por la profesora de la asignatura de inglés en el contexto lingüístico que les correspondiera.

Medición del recuerdo de vocabulario en inglés

Para la medición del recuerdo, siete días después de la situación cuasiexperimental, la profesora de inglés les enseñó una hoja en blanco para que los estudiantes pudieran escribir el máximo de palabras que recordaban de esas clases. Los alumnos tuvieron cinco minutos para completar la actividad. El mismo ejercicio de recuerdo libre de palabras se realizó tres meses después.

Procedimiento

Se planteó un diseño cuasiexperimental con las cuatro condiciones descritas. Previamente, se habían identificado los patrones de aprendizaje y, como se ha indicado, los estudiantes fueron asignados de manera equilibrada a las diferentes condiciones experimentales. De este modo, cada grupo recibió estimulación específica en alguna modalidad sensorial, y para cada una de estas se contó con diferente dominancia de los patrones de aprendizaje. A continuación, se describe brevemente la actividad de cada grupo:

1. *Grupo 1. Actividad de clase reforzada con estímulos olfativos y audiovisuales.* Este grupo de estudiantes estaba con los ojos tapados y recibieron discos de algodón con aceites aromáticos para identificarlos. La profesora estimulaba este sentido mientras les hablaba, para que ellos pudieran imaginar lo que era. Después de la experiencia sensorial, se destapaban los ojos y veían un video con la explicación en inglés sobre cada uno de los aromas.

Procedimiento: con aceites esenciales de las hierbas en discos de algodón (en vasito plástico individual) los estudiantes percibieron el olor, y luego la descripción (en inglés) de cada una de las cinco hierbas presentadas.

2. *Grupo 2. Actividad de clase con estímulos gustativos y audiovisuales.* Este grupo de estudiantes estaba con los ojos tapados y recibieron trozos de alimentos para degustar. El profesor estimulaba este sentido hablando y dejando que ellos pudieran imaginar lo que era. Después de la experiencia sensorial, los estudiantes se destapaban los ojos y veían un video con la explicación en inglés sobre los alimentos y las bebidas. Así, el contenido de la asignatura de inglés también agregaba un nuevo vocabulario con relación a los

experimentos utilizando los sentidos de la visión con palabras escritas y el sonido de ellas con la narración en pequeño video igual que el grupo 1.

Procedimiento: en pequeños vasos plásticos estaban trozos de comida para degustar y los estudiantes podrían disfrutar del gusto, y posteriormente la descripción de cada una de las comidas presentadas en un video.

3. *Grupo 3. Actividad de clase con estímulos hápticos y audiovisuales.* Este grupo de estudiantes estaba con los ojos tapados y recibieron objetos para identificarlos con el tacto. La profesora estimulaba este sentido mientras hablaba, y permitía que ellos imaginaran lo que era. Después de la experiencia sensorial, igual que los otros grupos, se destapaban los ojos y veían un video con la explicación en inglés sobre cada uno de los tejidos. El cierre fue similar al de los grupos 1 y 2.

Procedimiento: con pequeños trozos de telas en las manos, los estudiantes pudieron disfrutar del estímulo háptico y, posteriormente, la descripción (en inglés) de cómo usamos estos en la moda.

4. *Grupo "control". Actividad de clase con estímulos audiovisuales.* Este grupo de estudiantes estaba en la clase tradicional expositiva, en formato audiovisual. En este grupo se utilizó un video corto con el contenido de nuevas palabras en inglés con explicación sobre piedras preciosas.

Procedimiento: los alumnos visualizaban el video y hacían preguntas sobre el contenido de la clase.

Técnicas de análisis

Los datos fueron analizados utilizando el programa estadístico *SPSS* para Windows. Para los patrones de aprendizaje se dispuso de los datos del Grupo de Investigación Pafiu. Luego, a partir de las respuestas de los estudiantes al autoinforme *ILS*, los datos obtenidos de las entrevistas y las observaciones previas sobre patrones de aprendizaje, se trianguló la información y se asignó a cada estudiante un patrón dominante. En este sentido, se optó por combinar las dominancias más adecuadas para la explicación del rendimiento (según Vermunt, 1998), por una parte, los *MD/AD*, por otra los *RD/UD* y un grupo de dominancia mixta.

A continuación, se analizaron las diferencias de media en el recuerdo de las 23 palabras clave según el patrón dominante y la condición cuasiexperimental de estímulo sensorial (Manova). Finalmente, la prueba *Sheffé a posteriori* se utilizó para identificar las diferencias específicas en el recuerdo de las palabras clave.

Resultados

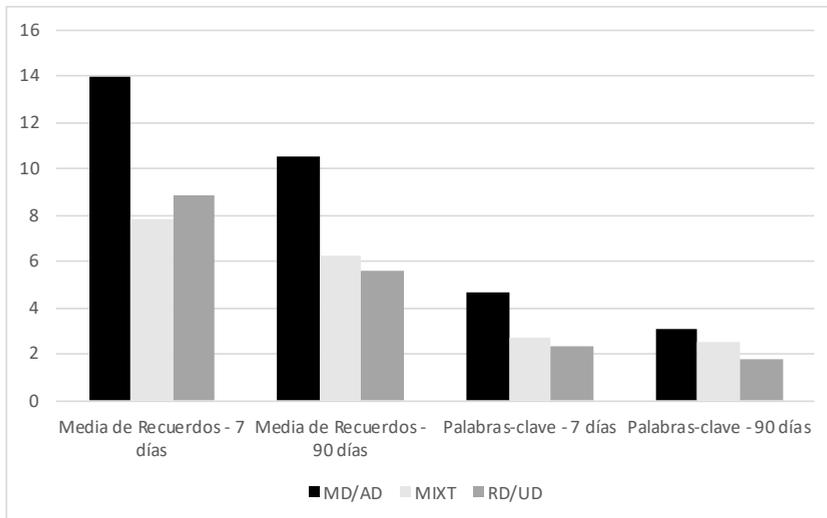
Patrones de aprendizaje y recuerdo

El recuerdo, según el patrón de aprendizaje (figura 1), siempre es superior en los estudiantes categorizados dentro del patrón MD/AD. En el primer momento (a los 7 días) recordaban 14 palabras, y de ellas 4.71 eran palabras clave. Noventa días después el recuerdo de palabras, bajó a 10.51 y las palabras clave a una media de 3.10. Los estudiantes de un patrón mixto registraron una media mucho más baja de recuerdo (7.86 con una media de 2,69 palabras clave); y 90 días después obtuvieron un resultado de 6.22 palabras (2.51 palabras clave). Finalmente, el grupo RD/UD se ubicó por encima del perfil mixto en los recuerdos después de una semana, con una media de 8.89 palabras (y una media de 2.36 palabras clave), y 90 días después el número de recuerdos tuvo una media de 5,61 palabras, de las que 1,75 era la media de recuerdo en las palabras clave.

Además de lo descrito, los estudiantes recuerdan muchas otras palabras que contextualizaban el tema de la clase, pero que no eran objeto de análisis en este estudio.

Figura 1

Media de recuerdo de palabras totales y de palabras clave, según el patrón de aprendizaje dominante

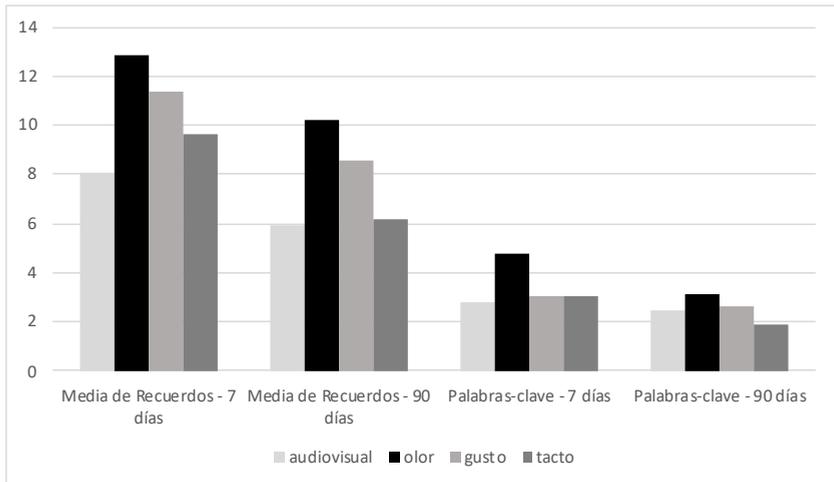


Estímulos sensoriales y recuerdo de palabras

En cuanto al recuerdo según la condición de estímulo (figura 2), los estudiantes en la situación de percepción *olfativa* han tenido una media de recuerdo de 12.87 palabras después de 7 días, con una media de 10.23 palabras clave. Luego, a los 90 días recuerdan una media de 4.77 palabras y una media de 3.16 palabras clave. El grupo estimulado por el *gusto* obtuvo una media de recuerdo de 11.32 palabras en la primera semana (3 palabras clave), y a los 90 días la media de recuerdo fue de 8.54, y 2.65 eran palabras clave. El grupo de la condición *tacto* tuvo una media de recuerdo de 9.65 de palabras en los primeros 7 días (3 palabras clave), y a los 90 días recuerdan una media de 6.15 palabras, y 1.91 fueron palabras clave. Finalmente, el grupo control, con estímulo *audiovisual*, fue el que obtuvo la menor tasa de recuerdo. A los 7 días el recuerdo medio fue de 8.03 palabras (2.81 eran palabras clave), y a los 90 días el recuerdo fue de una media de 5.92 palabras, con una media de 2.44 de palabras clave.

Figura 2

Media de recuerdo de palabras generales y palabras clave, según estímulo sensorial



La mayor tasa de recuerdo la obtienen los estudiantes que han pasado por una condición cuasiexperimental de estímulo olfativo; mientras que el grupo control (audiovisual) ha sido el que ha tenido la media más baja en el recuerdo de palabras.

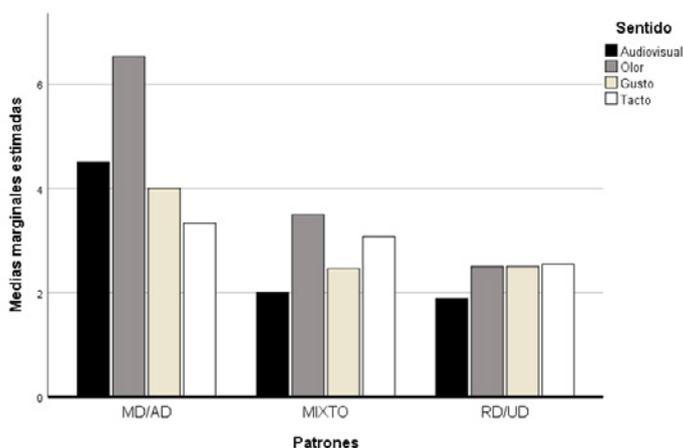
Relación entre patrones de aprendizaje, estímulos sensoriales y recuerdos de palabras en inglés

Con la finalidad de indagar la relación entre estos tres constructos, un asunto inédito, se efectuó un Manova (3×4) entre las variables analizadas. Así, los patrones de aprendizaje (3 categorías) y los estímulos sensoriales (4 categorías) son los factores independientes, y las medidas repetidas de recuerdo de las palabras clave (a los 7 y a los 90 días) son las variables dependientes. Se observan pocas diferencias por el efecto único de las variables. Se comprobó la igualdad de las varianzas con la prueba de Box ($p = .009$) y se observó que los patrones parecen tener el mayor peso explicativo (lambda de Wilks = .888; $F = 3,83$; $p = .004$).

Los resultados, en más detalle, señalan que el nivel de recuerdo de palabras clave en los estudiantes MD/AD ($\bar{X} = 4.71$) fue superior a los mixtos ($\bar{X} = 2.69$; $p = .006$) y a los RD/UD ($\bar{X} = 2.36$; $p = .003$). Luego, si se analiza la combinación de los factores independientes (patrones y estímulos) y se observa la media de recuerdo, a los 7 días los MD/AD estimulados olfativamente tuvieron la media más alta ($\bar{X} = 6.53$; $SD = 5.4$); mientras que la media más baja ($\bar{X} = 1$; $SD = 1.2$) estuvo en los UD con solo estímulo audiovisual (tamaño del efecto $d = 1.41$) (figura 3).

Figura 3

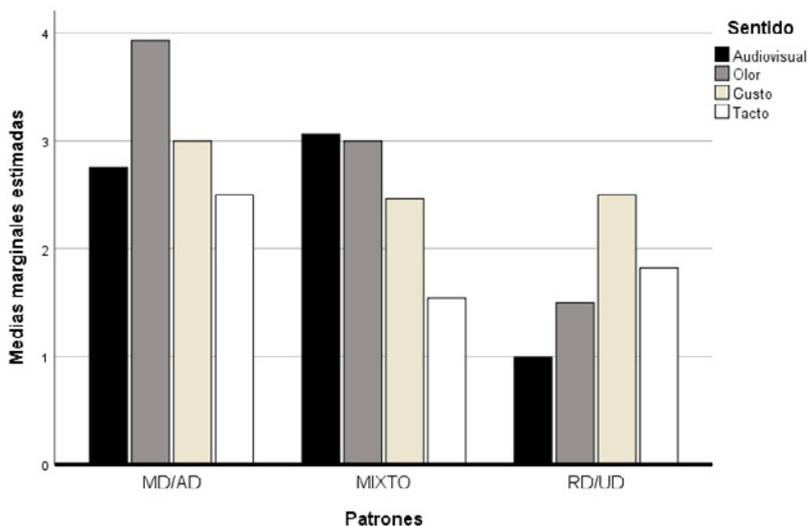
Media de recuerdo de las palabras clave a los 7 días, según patrón de aprendizaje y tipo de estimulación



A los 90 días, los valores medios extremos vuelven a ser iguales. Los estudiantes MD/AD con estímulo olfativo registraron la mejor media de recuerdo ($\bar{X} = 3,93$; $SD = 2.66$), y los UD con estímulo audiovisual, la media más baja ($\bar{X} = 1$; $SD = 1.23$) con el mismo tamaño del efecto ($d = 1.41$) (figura 4).

Figura 4

Media de recuerdo de las palabras clave a los 90 días, según patrón de aprendizaje y tipo de estimulación



Discusión y conclusiones

A continuación, se discuten los datos obtenidos a la luz de los interrogantes planteados, para los cuales se esbozan algunas conclusiones en respuesta a estos.

Para responder a la primera pregunta acerca de la relación entre los patrones y el recuerdo, los estudiantes con patrones de aprendizaje MD/AD, tal y como reportan los estudios del área (Martínez-Fernández, 2019; Villar López, 2013), obtuvieron mejores resultados. En tal sentido, se puede inferir que la utilización de las estrategias de procesamiento profundo o concreto con una concepción constructiva del aprendizaje tiene efecto positivo en el recuerdo. Por el contrario, aquellos estudiantes con estrategias de memorización o escaso procesamiento son quienes menos recuerdan (contrario a sus propias creencias). Además, en un análisis más global de la comprensión, cabe destacar que los estudiantes MD/AD son quienes más recuerdan otras palabras del contexto de la clase, que no eran palabras clave.

En cuanto a los sentidos, si bien su efecto aislado en el recuerdo no ha resultado significativo, sí se aprecia una tendencia de los estudiantes estimulados por el olfato (además de tener una dominancia MD/AD) a un mejor recuerdo, claramente. Asimismo, parece que la conexión con el inglés de una manera más natural y lúdica tiene un efecto positivo en el

aprendizaje (en línea con Borrallo y Bernal, 2013; Casal, 2017). Este dato también coincide con estudios previos que señalan al estímulo del olfato como el más eficiente para la memoria de largo plazo, seguido del gusto (López-Rúa, 2015; Schmitt, 1999).

La intersección entre los factores es clara, y se puede afirmar que la estimulación sensorial incide en mejores resultados de aprendizaje (Giménez y Ranz-Alagarda, 2019). Sin embargo, los estudiantes con dominancia de un patrón RD/UD son quienes tienen peores resultados y más si solo son estimulados de manera audiovisual. Aquí, un resultado más que interesante, y en línea con Martínez-Fernández *et al.* (2021), cuando reclaman el diseño de itinerarios personalizados de aprendizaje, y una más temprana atención y orientación para infantes con dominancia de patrones menos adecuados. Igualmente, Moreno Lucas (2015) destaca la necesidad de conocer más claramente las formas de aprender de los estudiantes, y sobre la base de ese conocimiento ofrecerles las mejores experiencias de aprendizaje.

Para concluir, se exponen algunas limitaciones. Por una parte, se trata de un estudio inédito y exploratorio que, una vez finalizado, genera algunas reflexiones de mejora: (a) analizar las palabras que se recuerdan en proporción con el número total de palabras recordadas, de esta manera se puede tener una medida más personalizada tanto del número de palabras como de la proporción de palabras clave dentro de ese recuerdo; (b) se debería recoger información entre las sesiones y la primera medida de recuerdo (aquí fueron 7 días), como por ejemplo el repaso, utilización de los contenidos fuera de la escuela e igual con las posibles actividades extraescolares (como clases particulares de inglés) durante los 90 días que transcurren hasta la segunda medición del recuerdo; (c) otra variable que no se ha considerado es el dominio previo del inglés, o el uso del idioma en el hogar, un aprendizaje que seguramente incide en el recuerdo.

Por último, se aprecia el alto potencial del modelo de patrones de aprendizaje en la explicación de los resultados académicos, con ese particular papel significativo positivo de los patrones MD/AD (dirigido a los significados y dirigido a la aplicación), y lo contrario en el caso de los estudiantes con dominancia de patrones reproductivos (RD) o no dirigidos (UD). Así, y en línea con experiencias didácticas como las de Mejía y Jaraba (2021), Moreno Lucas (2015) y Pena (2020), se destaca la necesidad de una perspectiva pedagógica multimodal y de itinerarios personalizados de aprendizaje como base para una más amplia atención de las diferencias individuales. En tal sentido, se requiere del diseño de experiencias de aprendizaje que estimulen los diferentes sentidos y consideren los diferentes estilos/patrones de aprendizaje; por tanto, una pedagogía diferencial, amplia, diversa e inclusiva. Sin duda, este es uno de los grandes retos de la escuela del mañana inmediato. En suma, se requiere el diseño de

acciones formativas que activen diversas fuentes estimulares para acceder a los contenidos, diversas actividades para adquirir competencias, diversas tareas/actividades de evaluación.

Referencias

- Ajisuksmo, C. y Vermunt, J. D. (1999). Learning styles and self-regulation of learning at university: An Indonesian Study. *Asia Pacific Journal of Education*, 19(2), 45-59. <https://doi.org/10.1080/0218879990190205>
- Borralló, P. T. y Bernal, A. O. (2013). ¿Es eficaz el aprendizaje cooperativo para la mejora del rendimiento académico en la enseñanza del inglés? Estudio experimental en alumnos de primaria. *Tanbanque: Revista Pedagógica*, 26, 249-266.
- Casal Madinabeitia, S. (2007). The integrated curriculum, CLIL and constructivism. *Revista Lingüística Aplicada*, 1, 55-66.
- Díaz Larenas, C. y Morales Campos, H. (2015). Creencias de estudiantes de primaria sobre el aprendizaje del inglés en un establecimiento educacional chileno. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-20. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.17730>
- Endedijk, M. D. y Vermunt, J. D. (2013). Relations between student teachers' learning patterns and their concrete learning activities. *Studies in Educational Evaluation*. 39(1), 56-65. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.10.001>
- García Martín, P. (2014). *Patrons d'aprenentatge I influencia de la implicació familiar en nens catalans de nou anys* [Trabajo de grado]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- García-Ravidá, L. B. (2017). *Patrones de aprendizaje en universitarios latinoamericanos: Dimensión cultural e implicaciones educativas* [Tesis doctoral]. Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Giménez Beut, J. A. y Ranz-Alagarda, D. R.-A. (2019). Principios educativos y neuroeducación: una fundamentación desde la ciencia. *Edetania: Estudios y Propuestas Socioeducativos*, (55), 155-180. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.392
- Hederich-Martínez, C. y Camargo Uribe, A. (2019). Revisión crítica del modelo de patrones de aprendizaje de J. Vermunt. *Revista Colombiana de Educación*, 77, 1-26. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9469>
- Hederich-Martínez C, Camargo-Uribe, A. y Hernández-Valbuena, C (2022). Patrones de aprendizaje del profesorado colombiano en formación. *Revista Estudios sobre Educación*. 42, 195-215. <https://doi.org/10.15581/004.42.009>

- Kember, D. (1996). The intention to both memorise and understand: Another approach to learning? *Higher Education*, 31(3), 341-354.
- L'Ecuyer, C., Bernácer, J. y Güell, F. (2020). Four pillars of the Montessori method and their support by current neuroscience. *Mind, Brain, and Education*, 14, 322-334. <https://doi-org.are.uab.cat/10.1111/mbe.12262>
- Lindstrom, M. (2005). *Brandsense*. Kogan Page Publishers.
- López-Rúa, M. G. (2015). Persuasión a través del marketing sensorial y experiencial. *Opción*, 31(2), 463-478.
- Loyens, S., Rikers, R. y Schmidt, H. (2008). Relationship between student's conceptions of constructivist learning and their regulation and processing strategies. *Instructional Science*, 36, 445-462. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9065-6>
- Marambe, K. N., Vermunt, J. D. y Boshuizen, H. P. (2012). A cross-cultural comparison of student learning patterns in higher education. *Higher Education*, 64(3), 299-316.
- Martínez-Fernández, J. R. (2019). El modelo de patrones de aprendizaje: estado actual, reflexiones y perspectivas desde el territorio de Iberoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 77, 227-244. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9953>
- Martínez-Fernández, J. R. y Vermunt, J. D. (2015). A cross-cultural analysis on the patterns of learning and academic performance of Spanish and Latin-American undergraduates. *Studies in Higher Education*, 40(2), 278-295. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.823934>
- Martínez-Fernández, J. R., Galera-Bassachs, A. y García-Orriols, J. (2017). Patrones de aprendizaje en Educación Primaria: identificación y acciones formativas inclusivas. En J. Gairín Sallán (dir.) e I. M. Vizcaíno Timón (coord.), *Manual de Educación Primaria. Orientaciones y recursos. 6-12 años*. (pp. XX-XX). Wolters Kluwer.
- Martínez-Fernández, J. R., García-Orriols, J. y García-Ravidá, L. B. (2015). *Inventario de Patrones de Aprendizaje (ILP)*. Grupo de Investigación PAFIU; Universitat Autònoma de Barcelona. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36074.00961>
- Martínez-Fernández, J. R., García-Ravidá, L. B., García Orriols, J. y Martí Garbayo, L. (2018). Desarrollo personal y aprendizaje: desafíos a la escuela desde una mirada longitudinal a los patrones de aprendizaje. *Contextos de Educación*, 25, 54-66.
- Martínez-Fernández, J. R., Ciraso-Calí, A., De la Barrera, M. L., García-Ravidá, L. B. y Quesada-Pallarès, C. (2021). Experiencias iniciales del desarrollo y su relación con los procesos de aprendizaje en la adolescencia. *Revista de Pedagogía Bordón*, 73(3), 99-114. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.81394>

- Martínez-Fernández, J. R., García-Ravidá, L. B., González Velázquez, L., Gutiérrez-Braojos, C., Poggioli, L., Ramírez Otálvaro, P. y Telleria, M. B. (2009). *Spanish version of the ILS*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13975.27048>.
- Mejía, O. y Jaraba, A. (2021). Estrategias didácticas multimodales en la comprensión lectora para estudiantes de básica primaria. *REEA: Revista Electrónica Entrevista Académica*, 2(n.º extra. 8), 311-320. <http://www.eumed.net/rev/reea>.
- Moreno Lucas, F. M. (2015). La utilización de los materiales como estrategia de aprendizaje sensorial en infantil. *Opción*, 31(2). 772-789.
- Pena, Z. L. (2020). A análise multimodal da publicidade audiovisual para as aulas de Língua e Literatura Espanhola no Ensino Secundário e no Ensino Médio. *Educação & Formação*, 5(3), e2839. <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i15set/dez.2839>
- Pujol, M. A. (1998). *Antecedentes históricos y tendencia actuales*. En B. Moll (dir.), *La escuela infantil de 0 a 6 años* (pp. XX-XX). Ediciones Anaya, S.A.
- Ruiz-Bueno, C. y García-Oriols, J. (2019). ¿Qué nos aporta el modelo de patrones de aprendizaje para el diseño de acciones formativas? *Revista Colombiana de Educación*, 77, 321-341. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9527>
- Schmitt, B. (1999). Experiential marketing. *Journal of Marketing Management*, 15(1-3), 53-67. <https://doi.org/10.1362/026725799784870496>
- Vega-Martínez, A. (2022). *Evolución de los patrones de aprendizaje en universitarios iberoamericanos: relaciones con la regulación, el estrés académico y el rendimiento* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01281.x>
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns, and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6664-2>
- Vermunt, J. D. y Donche, V. (2017). A learning patterns perspective on student learning in higher education: State of the art and moving forward. *Educational Psychology Review*, 29, 269-299. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9414-6>
- Villar López, L. (2013). *Perfiles de aprendizaje y rendimiento académico en niñas de Educación Primaria* [Tesis de maestría]. Universidad Católica Andrés Bello.
- Zeeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *The British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132. <http://dx.doi.org/10.1348/000709901158424>



Mujeres que estudian en Escuelas Normales, profesionales, comerciales y liceos (Buenos Aires, 1880-1940)

Women Studying in Teacher Training Colleges, Vocational Schools, Commercial Schools, and Secondary Schools (Buenos Aires, 1880-1940)

Mulheres que estudam em escolas de formação docente, profissionais, comerciais e de ensino médio (Buenos Aires, 1880-1940)

Laura Graciela-Rodríguez* 

Para citar este artículo: Graciela-Rodríguez, L. (2024). Mujeres que estudian en Escuelas Normales, profesionales, comerciales y liceos (Buenos Aires, 1880-1940). *Revista Colombiana de Educación*, (92), 164-187. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17112>



Recibido: 03/08/2022
Evaluado: 26/02/2023

pp. 164-187

N.º 92

164

* CONICET/IdIHCS/UNLP (La Plata, Argentina). lau.g.rodrig@gmail.com

Resumen

En este artículo de investigación analizaremos el proceso de creación de escuelas para mujeres (Normal N.º 1, Comercial N.º 1, Profesional N.º 1 y Liceo N.º 1) ubicadas en la ciudad de Buenos Aires, en base a los informes que debían elevar anualmente las directoras a las autoridades, entre 1880 y 1940. Nos interesa aquí poner el foco en las características de cada escuela, de las trayectorias de las directoras y de las alumnas. Mostraremos que estas distintas creaciones de establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial no fueron neutrales en términos de género, dado que los funcionarios evitaron ofrecer las mismas oportunidades educativas a varones y mujeres, en el entendido que ambos estaban "naturalmente" mejor preparados para cursar en una u otra escuela.

Palabras clave

educación de la mujer;
Argentina; escuela secundaria;
enseñanza pública

Keywords

women's education;
Argentina; Secondary School;
public school

Abstract

In this article, we analyze the process of creating schools for women (Normal N.º 1 [Teacher Training College], Comercial N.º 1 [Commercial School], Profesional N.º 1 [Vocational School], and Liceo N.º 1 [Secondary School]) located in Buenos Aires, based on reports written by directors to the authorities from 1880 to 1940. We focus on the characteristics of each school, the trajectories of the directors, and the students. We will demonstrate that the establishment of these different institutions was not gender-neutral, since officials avoided offering the same educational opportunities to men and women under the assumption that each gender was "naturally" better suited for one type of school over another.

Resumo

Neste artigo, analisamos o processo de criação de escolas para mulheres (Normal N.º 1 [Escola de formação docente], Comercial N.º 1, Profissional N.º 1 e Liceu N.º 1 [Ensino Médio]) localizadas em Buenos Aires, com base nos relatórios escritos pelos diretores às autoridades entre 1880 e 1940. Nosso foco são as características de cada escola, as trajetórias dos diretores e dos alunos. Demonstraremos que a criação dessas diferentes instituições não foi neutra em termos de gênero, uma vez que as autoridades evitaram oferecer as mesmas oportunidades educacionais a homens e mulheres, partindo do pressuposto de que cada gênero era "naturalmente" mais adequado a um tipo de escola do que a outro.

Palavras-chave

educação de mulheres;
Argentina; escola secundária;
escola pública

Introducción

En Argentina, durante el siglo XIX, los sucesivos gobiernos procuraron invertir los dineros públicos en la creación de establecimientos primarios, secundarios y universitarios para varones, posponiendo la apertura de instituciones destinadas a las mujeres.¹ En la provincia de Buenos Aires, mientras que en 1821 se fundaba una universidad pública, en 1823 recién se creaban las primeras escuelas de nivel primario femeninas, subvencionadas por el Estado bajo el control de la Sociedad de Beneficencia, una organización formada por mujeres de élite, donde se enseñaba durante uno o dos años, mayormente religión, costura y bordado. Fue con Domingo F. Sarmiento, cuando era director general de escuelas a fines de la década de 1850, que comenzaron a crearse en territorio bonaerense escuelas públicas mixtas para niños de hasta 8 o 10 años con iguales programas y maestras al frente. En 1863, con el propósito de preparar mejor a los varones para el ingreso a la universidad, se fundó el primer colegio nacional. Hacia la década de 1870 se crearon las primeras escuelas graduadas de mujeres con tres grados y la primera Escuela Normal femenina con una escuela de aplicación anexa (Rodríguez, 2023). A partir de 1876, también a instancias de Sarmiento, en la provincia de Buenos Aires, imitando a países como Estados Unidos, se organizó la escuela primaria graduada y obligatoria con un plan de estudios de seis grados, que incluía las asignaturas de Economía Doméstica y Labores (Rodríguez, 2021a). Como no había una carga horaria equivalente para los varones, a las niñas se les eliminaban o se les restaban minutos a otras materias como Aritmética, Álgebra y Geometría, para poder cursar esas materias consideradas femeninas (Rodríguez, 2021b).

En 1880, la ciudad de Buenos Aires se convirtió en la capital de la República, y comenzó un período caracterizado por los intentos de consolidar la unidad nacional, la llegada masiva de inmigrantes de ultramar y la inserción del país en el mercado mundial como exportadora de materias primas. En referencia al ámbito educativo, fueron creándose en la capital las primeras escuelas nacionales de mujeres de enseñanza secundaria, normal y especial (véase tabla 1).²

1 Este trabajo es parte de un libro actualmente en elaboración. Agradezco los comentarios de los integrantes del Seminario Interinstitucional de Historia de la Educación y el Conocimiento del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav de México, y particularmente a Aymara Flores Soriano, Ariadna Acevedo Rodrigo y Eugenia Roldán Vera. Asimismo, mis agradecimientos a María Asunción Iglesias, Germán Soprano y Mara Petitti por sus sugerencias.

2 Cabe aclarar que la normativa de la época se refería a la Enseñanza Secundaria, que abarcaba a los colegios nacionales y liceos; la Enseñanza Normal (Escuelas Normales), y la Enseñanza Especial (comerciales y profesionales). Con el tiempo se comenzó a hablar de la Enseñanza Comercial.

Es preciso remarcar que, en una época donde el analfabetismo femenino era elevado en ciertas zonas del país, el ingreso de estas primeras jóvenes a estudiar en establecimientos distintos de la escuela primaria fue una novedad absoluta y un verdadero hito en la historia de las mujeres.

Tabla 1

Fundaciones de escuelas femeninas públicas de enseñanza secundaria, normal y especial (Buenos Aires, 1880-1940)

Año de creación o de apertura	Escuelas Normales	Escuelas comerciales	Escuelas profesionales	Liceos de señoritas
1874	Normal N.º 1, creada por la provincia de Buenos Aires. En 1881 se nacionaliza y se hace Normal N.º 1 de Profesoras			
1895	Normal N.º 2. En 1904 es Normal de Profesoras en Lenguas Vivas y pierde el número 2.			
1897		Comercial N.º 1		
1900			Profesional N.º 1	
1902			Profesional N.º 2	
1905	Normal N.º 3			
1906			Profesional N.º 3	
1907				Liceo N.º 1
1907	Normal N.º 4			
1909	Normal N.º 5 y Normal N.º 6		Profesional N.º 4	
1910	Normal N.º 7 y Normal N.º 8		Profesional N.º 5	
1912			Profesional N.º 6	
1914	Normal N.º 9 y Normal N.º 10			
1924			Profesional N.º 7	
1926				Liceo N.º 2. Desde 1925 funcionaba anexo a la Normal N.º 4
1929		Comercial N.º 2		
1934				Liceo N.º 3. Desde 1932 funcionaba anexo a la Normal N.º 5

Nota: no se incluye el Profesorado en Jardín de Infantes para Mujeres, creado en 1939, y la tercera Escuela de Comercio de Mujeres, fundada en 1940. Elaborada a partir de Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1942).

Como se observa en la tabla 1, entre 1880 y 1940 los funcionarios crearon 10 Escuelas Normales femeninas, tres liceos de señoritas y dos escuelas comerciales para mujeres. En el mismo lapso, los ministros fundaron una sola Normal para varones, 10 colegios nacionales masculinos (uno pasó a la universidad) y cuatro escuelas comerciales de varones (una fue transferida a la universidad). Dentro de la formación en oficios, había 7 escuelas profesionales femeninas, 4 escuelas de artes y oficios masculinas y 2 escuelas industriales para varones.

Hacia 1940, en el resto del país había una mayoría de Escuelas Normales, colegios nacionales y escuelas de comercio que eran mixtas, aunque la proporción entre varones y mujeres era similar: en el curso de magisterio de las normales casi toda la matrícula era femenina y en los colegios y comerciales predominaban los varones, mientras que las escuelas que formaban en oficios y las industriales eran de un solo sexo. En el caso de los colegios, solamente cuando la matrícula femenina se volvía con el tiempo muy numerosa los ministros aceptaban fundar un liceo de señoritas, resultando muy pocos en general.

En este sentido, la ciudad de Buenos Aires era la única del país que carecía de establecimientos mixtos debido, sobre todo, a la alta densidad poblacional, que permitía tener instituciones de varones y mujeres, ambas con una gran cantidad de alumnos. Esta situación particular de la ciudad permitirá observar mejor en qué sentido las máximas autoridades intentaron orientar la inscripción de varones y mujeres.

Ahora bien, disponemos de interesantes estudios acerca del normalismo y la feminización del magisterio (Yannoulas, 1996; Morgade, 1997; Alliaud, 2007; Billorou, 2015; Fiorucci, 2016; Lionetti, 2018; Cammarota, 2021), pero son pocos los trabajos que hablan específicamente sobre las Escuelas Normales femeninas y, particularmente, de las ubicadas en Buenos Aires (Rodríguez, 2021c). Contamos con un conjunto de trabajos que indagan los orígenes de los colegios nacionales (Legarralde, 1999; Schoo, 2014; Ramallo, 2016), aunque son escasas o nulas las investigaciones referidas a los liceos de señoritas, las escuelas comerciales de mujeres y las escuelas profesionales.

Dada esta vacancia temática, en este artículo analizamos, a lo largo de cuatro apartados, el proceso de creación de las escuelas para mujeres situadas en la ciudad de Buenos Aires (Normal N.º 1, Comercial N.º 1, Profesional N.º 1 y Liceo N.º 1), con base en la lectura de los informes anuales que las primeras directoras y un director debían elevar a las autoridades entre 1880 y 1940. Observamos que los reportes tocaban diferentes tópicos referidos al propósito que tenían las escuelas, el número de inscritas y egresadas, las estudiantes, el estado de los edificios, mobiliario y materiales, y las actividades culturales y de ayuda social

que se organizaban, entre otras cuestiones. Nos interesa aquí poner el foco en tres cuestiones: (a) las características de cada escuela, (b) las trayectorias de las directoras y (c) los tipos de alumnas que concurrían. Cada apartado está dedicado a un tipo de establecimiento y fueron ordenados de forma cronológica, según el año de creación: Escuela Normal N.º 1 (1874, nacionalizada en 1881), Comercial N.º 1 (1897), Profesional N.º 1 (1900) y Liceo N.º 1 (1907).

En este sentido, desarrollamos tres hipótesis vinculadas. En cuanto a los tipos de escuela, mostramos que las distintas creaciones de establecimientos (Normales, comerciales, profesionales y liceos) no fueron neutrales en términos de género, dado que los funcionarios evitaron ofrecer las mismas oportunidades educativas a varones y mujeres, en el entendido que ambos estaban “naturalmente” mejor preparados para cursar en una u otra escuela, lo que arrojó como resultado que se destinaron para ellas mayormente Escuelas Normales y profesionales por sobre las comerciales y los liceos. En referencia a las primeras directoras, señalamos que las autoridades priorizaron la designación de las egresadas provenientes de la Escuela Normal más antigua de la ciudad. Sobre las alumnas, planteamos que las diferentes escuelas fueron recibiendo distintos tipos de estudiantes, de acuerdo con los cambios en la normativa. Asimismo, indicaremos que, en los inicios, una minoría de jóvenes se resistió activamente a que las excluyeran de ciertos establecimientos.

La Escuela Normal N.º 1 de Profesoras y sus egresadas

Luego de varios intentos fallidos de las autoridades de la provincia de Buenos Aires, de crear Escuelas Normales, en 1874 el Gobierno provincial decretó la fundación de dos escuelas que sí prosperaron: una de varones, con un plan de estudios de cuatro años, y otra de mujeres, con un plan más corto de tres años. Esta Normal comenzó a funcionar en 1875 con una escuela de aplicación anexa de seis grados, bajo la dirección de la maestra venida desde Estados Unidos, Emma Nicolay de Caprile. El Gobierno le destinó 100 becas que consistían en un estipendio mensual con el cual se suponía que debían pagar el alquiler (al principio hubo un internado, pero fue cerrado al poco tiempo), la comida y sus gastos personales. Desde el primer momento tuvo una gran cantidad de aspirantes de diversos orígenes sociales: 113 mujeres de 14 a 28 años, muchas de ellas maestras sin título, a las que se les hizo rendir un examen de nivelación para poder ubicarlas en los cursos correspondientes. Con el tiempo, las egresadas del sexto grado de la escuela de aplicación ingresaban directo a primer año de magisterio, y las que provenían de otras escuelas debían rendir un examen eliminatorio.

El propósito de crear Escuelas Normales femeninas, según el ministro nacional, era el de formar mujeres que, por su calidad de “madres”, resultaban ideales para trabajar de maestras, además de generar un importante ahorro al Estado al recibir salarios más bajos que los varones. A diferencia de los hombres, afirmaba, ellas no estaban distraídas con los “variados quehaceres de la vida civil”, ni con los “poderosos atractivos de la vida política”, ni con las “carreras más lucrativas y brillantes”, por lo que revelaban “un mayor apego a la labor paciente del magisterio” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1876, p. 207).

Como ocurrió en el nivel primario, en comparación con los planes de estudio de las Normales de varones, los primeros planes de estas Normales de mujeres tenían menos minutos de materias como Aritmética, Álgebra, Trigonometría, Química y Geometría, entre otras, para poder cursar Economía Doméstica y Labores. Luego de varias modificaciones, los planes se igualaron a partir de 1903, conservando solo las materias prácticas diferenciadas por sexo, es decir, en el horario de Economía Doméstica y Labores, ellos hacían Trabajo Manual (Rodríguez, 2021a). Unos años después se introdujo la asignatura Higiene y Puericultura. Los manuales de Economía Doméstica que circulaban en esos años se ocupaban de enseñar a las niñas la contabilidad doméstica y cómo realizar las tareas del hogar (Nari, 1995; Liernur, 1997; Aguilar, 2018). Estas últimas comprendían la limpieza general; la cocina y las propiedades de los alimentos; el cuidado de los enfermos y la preparación de remedios caseros; la costura, tejido y bordado; el lavado y el planchado; y la crianza de los niños. Así también, los manuales apuntaban a la educación de las emociones y la adquisición de los comportamientos adecuados, esto era, cómo debían controlar los sentimientos negativos, asumir como natural la subordinación, aprender a disfrutar de las actividades domésticas y del cuidado de la familia (Rodríguez, 2021d).

En 1881 esta Normal se nacionalizó y continuó Caprile como directora. Las autoridades añadieron al curso de magisterio de tres años un curso de profesorado (dos años más); así, pasó a llamarse un tiempo después: Escuela Normal N.º 1 de Profesoras. De acuerdo con las reglamentaciones vigentes, el título de profesor normal habilitaba para ejercer en la enseñanza normal, ser director de una Normal, desempeñar las funciones de inspector y para todo otro puesto relacionado con el servicio de la instrucción primaria y normal.

En 1883, la directora Caprile informaba a las autoridades que todos los años debían rechazar un gran número de niñas por falta de espacio. El año anterior, la Normal había funcionado con 340 alumnas y ese año con 492, entre el curso de magisterio y la primaria (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1884). Caprile falleció en 1884 y fue despedida con grandes honores.

Para esa época, la sucesora de Caprile, Máxima Lupo —egresada de la Normal N.º 1— explicaba que le habían llegado 400 pedidos para ingresar a la primaria y solo había podido admitir 182 niñas, debido a la carencia de aulas (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1887). En 1888 la directora inauguró el primer Jardín de Infantes normalista de la ciudad, bajo la dirección de las maestras argentinas María V. Campos y María D. Soto. Desde la creación de la Normal, informaba Lupo, habían egresado 507 docentes: 242 profesoras, 196 maestras y 68 subpreceptoras (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1895). En 1897, el ministro anexó a esta Normal el Profesorado de Jardín de Infantes, designando directora a la norteamericana Sara C. de Eccleston.

Ante los insistentes pedidos de la directora Lupo, a principios de 1895, se creó por decreto una segunda Normal de profesoras, con el excedente de la matrícula de aquella. A partir de ese momento y como puede observarse en la tabla 1, entre 1874 y 1914 se abrirían nueve Normales más, en parte para darle respuesta a la demanda de bancos que seguía teniendo la prestigiosa Normal N.º 1. Esta gran cantidad de Normales y egresadas, hizo que ya en 1916, un inspector se refiriera al “exceso” de maestras, advirtiendo que alrededor de 800 se iban a quedar sin empleo ese año y, las que quisieran trabajar, tendrían que trasladarse a otras ciudades (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1917).

En 1908, la nueva directora, egresada también de la casa, Eufemia Gramondo, informaba que había en total 1182 alumnas: 420 en el curso de magisterio, 54 en el de profesorado (2 años), 654 en la escuela primaria (6 grados) y 54 en Jardín (2 secciones). El inconveniente más marcado era el número excesivo de practicantes, que se había subsanado con “la multiplicación de los grados y aun por la división y subdivisión de los mismos que la amplitud del edificio ha permitido” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1908, p. 356). Esta Normal seguía recibiendo una partida del presupuesto para becas, aunque mucho menor que la del inicio.

En la presentación de la quinta directora a cargo, Susana Pons de White, se mencionaba que ya tenían 1648 alumnas, distribuidas entre el curso normal (891), la Primaria (648) y el Jardín (109) (*Memoria*, 1918). Este “excesivo número de alumnas”, decía, la convertía “en una muchedumbre” donde era “de una imposibilidad absoluta apreciar la enseñanza” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1919, p. 87). Reclamaba que era necesario desde todo punto de vista reducir la inscripción, y aseguraba que el material escolar era de una pobreza franciscana, e indigno de un establecimiento de esa índole: a los gabinetes de Anatomía, Física y Química le faltaban piezas o se habían roto. El estado del edificio era “lamentable”, necesitaba reparaciones urgentes y el horario era “abruma-

dor”: el turno mañana abandonaba la Escuela a las 12 horas y el turno de la tarde entraba a las 12:25 horas, lo que impedía la limpieza y arreglo de las aulas como era necesario.

Para alivio de la directora, los padres habían creado la Asociación Cooperadora en 1919 y financiaron a lo largo de este periodo los gastos de la copa de leche (leche, cacao, azúcar, té, café, sueldo de dos mucamas, reposición de vajilla, etc.), una clínica dental (instrumental, medicamentos, sueldo de la odontóloga y de la auxiliar), la compra de material de gabinetes, pintura y reparación del mobiliario escolar, adquisición de muebles como bibliotecas, escritorios, bancos, sillas, encuadernación de libros de la biblioteca y adquisición de libros nuevos, impresión de apuntes, ayuda social y otros gastos menores (Gez, 1974).

Más allá de estas dificultades, desde la Normal se organizaban numerosas actividades. En los años de 1930, su responsable informaba que las estudiantes hicieron visitas a museos de la ciudad, bibliotecas, archivos, colecciones particulares, a la catedral, al puerto, asistieron a conciertos, al teatro y a conferencias brindadas por especialistas, participaron de exposiciones nacionales de material didáctico y de una realizada en París, integraron el coro de la Escuela que interpretaba obras clásicas y folclóricas, y se involucraron activamente en los campeonatos intercolegiales de natación, pelota al cesto, tenis y vóley, obteniendo varios primeros premios (Gez, 1974).

En relación con las tituladas, la Escuela Normal N.º 1 de Profesoras fue la más importante en esos años, porque de ella egresó gran parte de las primeras directoras y profesoras de esa misma Normal, de las demás Normales de la ciudad, de las Normales ubicadas en las provincias y también de los otros establecimientos femeninos, al tiempo que varias estuvieron involucradas en los movimientos de mujeres de la época (Rodríguez, 2021c). Mencionaremos brevemente las trayectorias de algunas de ellas, como Cecilia Grierson, Bárbara y Ana Mauthe, Elvira y Ernestina A. López, María Atilia Canetti, Sara Justo, Alicia Moreau, Eusebia Rojas de Silveyra, Emilia M. C. Salzá y Elina González Acha de Correa Morales.

Grierson trabajaba de maestra mientras rendía libre las materias en el Colegio Nacional para obtener el título de bachiller, luego rindió el examen para ingresar a la carrera de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, transformándose en la primera médica de Argentina. En el año 1900 impulsó la fundación del Consejo Nacional de Mujeres, que estuvo bajo la presidencia de una representante de la élite porteña, Albina van Praet de Sala, y tuvo de asociadas a varias de estas normalistas. Los pasos de Grierson fueron seguidos por Bárbara Mauthe, quien resultó la tercera mujer egresada de Medicina en 1902. María Atilia Canetti, Ana Mauthe, Elvira y Ernestina López fueron las primeras en doctorarse (1901) en la

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ana Maute, Canetti, Moreau y Salzá fueron designadas profesoras en la Escuela Comercial de Mujeres N.º 1, mientras que Eusebia Rojas de Silveyra resultó la primera directora. Por su parte, Ernestina López fue la primera rectora del Liceo de Señoritas, trabajando con ella su hermana Elvira V. López, Grierson y Correa Morales. Estas normalistas tuvieron menos presencia en las escuelas profesionales, porque allí fueron designadas directoras vinculadas a la presidenta del Consejo Nacional de Mujeres. De todos modos, hubo una de este grupo, Sara Justo, que fue la primera directora de la Escuela Profesional de Mujeres N.º 7.

En esos años las vemos nucleadas alrededor del Centro Socialista Femenino de Buenos Aires, la Asociación de Universitarias Argentinas y el Centro Feminista. En 1910, la Asociación de Universitarias Argentinas, bajo la presidencia de Salzá —que llegó a ser la vicedirectora de la Comercial N.º 1—, decidió organizar en Buenos Aires el Primer Congreso Femenino Internacional. Entre otras cuestiones, en el encuentro se propuso aumentar el número de escuelas técnicas del hogar y de escuelas profesionales para formar en oficios a las mujeres pobres, se defendió la escuela laica y, de la mano de las socialistas, se adoptó una postura a favor del sufragio femenino. Para esa época, las universitarias terminaron rompiendo con la presidenta del Consejo Nacional de Mujeres y su grupo, quienes inauguraron, también en 1910, el Primer Congreso Patriótico de Señoras, que contó con apoyo de los sectores de la Iglesia católica y sus participantes se pronunciaron en contra del voto de la mujer (Barrancos, 2001). Con el tiempo, estas universitarias y normalistas fueron fundando e integrando distintas asociaciones como la Liga para los Derechos de la Mujer y el Niño, el Club de Madres, organizaron los Congresos Nacionales del Niño, la Semana del Nene y Exposiciones de Puericultura, entre otros.

La escuela comercial de Mujeres

En 1890 se creó en la ciudad la primera escuela de comercio para varones y el 13 de julio de 1897 se dio a conocer el decreto de fundación de la primera escuela comercial de mujeres, que abrió sus puertas al año siguiente. En la norma se afirmaba que era necesario otorgarle a la mujer la instrucción práctica que requería el desempeño de los “cargos subalternos” del comercio, teniendo en cuenta que el sostenimiento de dicho establecimiento importaría una erogación relativamente insignificante (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1897).³ A diferencia del establecimiento masculino, que había sido pensado con el turno de la mañana, el de mujeres se diseñó inicialmente como una escuela de oficios

3 Una excelente revisión de todas las instituciones privadas que ofrecían cursos comerciales está en Queirolo (2018).

nocturna donde se ingresaba a partir de los 12 años, rindiendo un examen equivalente al cuarto grado. Los estudios duraban dos años y al finalizarlos se les otorgaba un certificado de competencia como “Dependiente Idóneo de Comercio”.

Se designó directora a la maestra normal egresada de la Normal N.º 1, Eusebia Silveyra de Rojas. Esa escuela funcionó unos meses como anexa a la Normal N.º 2 pero a poco de comenzar se debió alquilar un local, dado el crecido número de alumnas: 101 cursaban la escuela comercial y 41 hacían un curso de Telegrafía anexo. El horario era de lunes a sábado de 18:00 a 21:30 horas, y se impartían Idioma Nacional, Caligrafía, Máquina de Escribir, Aritmética, Contabilidad, Francés e Inglés (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1899). Aun cuando era un establecimiento femenino, no se habían incluido las materias de Economía Doméstica ni Labores. Esta omisión no deja de llamar la atención, dado que los discursos hegemónicos de género suponían que estas jóvenes, una vez empleadas, aspiraban a dejar el trabajo cuando se casaran (Queirolo, 2018).

En uno de sus primeros informes, la directora afirmaba que las alumnas habían mostrado competencia, laboriosidad y buena conducta y las primeras 10 egresadas ya estaban trabajando en casas de comercio y oficinas como ayudantes contables (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1901). En 1901 se resolvió exigir a las aspirantes que mostraran tener los conocimientos correspondientes al sexto grado. Rojas advertía que, debido al crecimiento de la matrícula, el local resultaba estrecho y faltaban máquinas de escribir. Creía necesario aumentar el plan de estudio de dos años a tres, para permitirles a las alumnas aspirar a algo más que el modesto certificado de idoneidad que recibían (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1902). Hacia 1902 informaba que habían egresado 14 alumnas de la comercial y 13 del curso de Telegrafía, se había ofrecido un curso de alemán y ensayado una clase de fonografía (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1903).

En 1905 se clasificaron estas escuelas en superiores, medias y elementales, dejando a esta en la última categoría, con la posibilidad de dictar un curso diurno de Dependientes Idóneos de Comercio de tres años de duración y uno nocturno de dos años con la misma certificación. En ambos, seguía sin haber alguna asignatura femenina en los planes. En estas escuelas comerciales elementales se ingresaba al turno de las mañanas con 13 años, la aprobación de un examen de sexto grado y para los cursos nocturnos se podía comenzar con 14 años y la aprobación de un examen correspondiente al cuarto grado.

La directora se quejaba porque el ministro había dispuesto que en esos establecimientos se pagara matrícula y derecho a examen, igual que en las Normales y colegios nacionales. Explicaba que numerosas alumnas

debieron dejar la escuela por no tener el dinero suficiente, dado que eran jóvenes pobres que hacían verdaderos sacrificios para asistir. Sugería que se redujeran los montos a 10 pesos moneda nacional, pagaderos en dos cuotas (*Memoria*, 1906). Al poco tiempo, se solucionaron las dificultades presupuestarias y se pudo regularizar la situación del curso diurno y tuvo más alumnas (139) que el curso nocturno (86), sumadas a las 26 que hacían telegrafía (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1910). Rojas admitía que, si bien no habían desaparecido por completo los prejuicios de la sociedad respecto a la mujer empleada de comercio como ayudante contable, algo se había adelantado en ese sentido. Expresaba que los empleadores le hacían saber que las jóvenes egresadas exhibían excelentes resultados. Sin embargo, creía que esto no era suficiente: se necesitaba que el Estado hiciese que la carrera del Comercio fuese para la mujer, tan honrosa y lucrativa como lo era para el hombre. Con este fin, debía permitirse que las alumnas, además de los puestos que podían obtener en el comercio, tuviesen también acceso a los cargos públicos compatibles con sus conocimientos y aptitudes (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1910).

En 1911 se logró el traslado a un local más amplio, lo que favoreció el aumento de la inscripción. Rojas aseguraba que las alumnas egresadas habían obtenido buenos empleos en importantes casas de comercio de la ciudad, y se distinguían por su excelente preparación y buena conducta (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1912). Al año siguiente, el establecimiento subió a una categoría similar a la que tenía la escuela masculina: pasó a denominarse Escuela Superior Comercial de Mujeres e incorporó un nuevo plan de estudios donde se podían obtener los títulos de Dependientes Idóneos de Comercio (tres años), Peritos Mercantiles (cuatro años, luego pasó a cinco años) y Contador Público (tres años). El primero debía cursarse en el turno nocturno, se ingresaba con 14 años y la aprobación de un examen equivalente al cuarto grado. Para el curso diurno de Peritos se debía tener 13 años y rendir un examen de las materias correspondientes al sexto grado. El curso de Contadores funcionaba en el turno nocturno, había que tener 19 años y rendir un examen correspondiente al curso de Peritos. Igual que antes, los planes de estudio no contemplaban materias femeninas. En relación con el curso nocturno, la directora solicitaba reducirlo a dos años, dado que las inscriptas eran todas niñas pobres que trabajaban durante el día en talleres o desempeñando modestos empleos. Indicaba que se encontraban debilitadas casi todas por el exceso de trabajo y difícilmente podían cumplir los deberes escolares, de lo cual resultaba que se retiraban antes de terminar o finalizaban los cursos en forma deficiente (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1913).

Un tiempo después, Rojas advertía que, como la matrícula crecía año tras año, el material escolar resultaba incompleto y deficiente, faltaban bancos, escritorio, sillas, máquinas de escribir, mapas e ilustraciones, ya que los que había se hallaban en pésimo estado. El edificio era incómodo, las aulas carecían de ventilación, faltaban patios para recreos y un salón de actos públicos. Era necesario crear el cargo de regente, reponer el puesto de jefe de celadoras y nombrar a una ayudante de gabinete. Más allá de estas carencias, la directora aseveraba que la escuela era conocida por los excelentes resultados que las alumnas egresadas estaban demostrando en los puestos que desempeñaban. Numerosas casas de comercio y oficinas le solicitaban todos los años el personal que necesitaban (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1918).

En 1924 se aprobó un nuevo plan de estudios donde se podía adquirir el certificado de Secretaria Comercial (tres primeros años), Tenedor de Libros (cuatro años) y Peritos Mercantiles (cinco años), para cuyo ingreso se requería lo mismo que en los colegios nacionales, es decir, el certificado de sexto grado y la aprobación de un examen. En el quinto año se introdujo por primera vez una asignatura considerada femenina como Puericultura.

Para esa época, distintos funcionarios creían necesario incrementar el número de comerciales femeninas, con el fin de otorgarles a las mujeres alternativas de estudio diferentes al magisterio. Sin embargo, recién en 1929 los gobernantes decidieron fundar una segunda escuela comercial para mujeres (véase tabla 1). Fue nombrada directora Ángela Bernasconi, quien era egresada de la Comercial N.º 1; había continuado sus estudios en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, y fue la primera mujer en obtener el título de doctora en esa casa de estudios. En los años de 1930 había un total de 6 establecimientos públicos en la ciudad (dos de mujeres y cuatro de varones) y 49 comerciales privadas, siendo esta cantidad mayor que las Normales, colegios y liceos privados. Ante esta realidad, los inspectores elaboraron un informe donde consideraban que era urgente aumentar sustancialmente el número de este tipo de establecimientos —masculinos y femeninos— y evitar así que los interesados siguiesen concurriendo a las academias privadas que ofrecían cursos cortos y de poca calidad (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1936).

La escuela profesional

La primera escuela profesional pública de mujeres se creó en 1900. Estos establecimientos tenían por objetivo principal formar especialistas en las llamadas artes domésticas referidas al bordado, la guantería y la costura, entre otras. Los equivalentes masculinos eran las escuelas de artes y oficios, donde los preparaban en carpintería, mecánica, herrería, lapidarios y

conducción de motores agrícolas, entre otros. Solo para los varones existía, además, la escuela industrial. En general, las escuelas profesionales fueron impulsadas por mujeres de la élite nucleadas alrededor de la Sociedad de Beneficencia o el Consejo Nacional de Mujeres, que veían en ellas una manera de ofrecerles a las niñas y jóvenes pobres un oficio con el que poder insertarse en el mercado de trabajo. Estas instituciones también recibieron los apoyos de importantes líderes del movimiento de universitarias, feministas y socialistas. Como puede apreciarse en la tabla 1, de 1900 a 1924 se fundaron en la capital unas siete escuelas profesionales.

La directora de esta primera escuela profesional fue una mujer emparentada con la élite porteña, Laura Rosende Mitre de Mendonça, hija de la hermana del expresidente Bartolomé Mitre. Comenzó a funcionar con seis talleres: bordado en oro, bordado en blanco, aparado de calzado, flores artificiales y plumas, guantería y planchado. Una parte de las primeras mujeres artistas de Buenos Aires pudo mantenerse económicamente dando clases en estas escuelas (Gluzman, 2021).

Para ingresar, las aspirantes debían tener 13 años como mínimo, haber cursado el tercer grado de las escuelas comunes nacionales y presentar, entre otras cosas, un certificado de aptitud física para seguir el oficio que habían elegido. En los inicios, varias de estas escuelas ofrecían asignaturas correspondientes a la instrucción primaria (Dibujo, Economía Doméstica y Ejercicios Físicos), quedando eximidas de cursarlas quienes habían aprobado el quinto o el sexto grado. Desde el Ministerio se buscaba que a estas escuelas pudiesen concurrir las jóvenes más humildes, por lo que no se cobraba matrícula ni derecho de examen y solo se les exigía una solicitud en papel sellado de 50 centavos. La asistencia a los cursos era obligatoria, podían realizar uno por vez, no se admitían alumnas libres y al finalizar los estudios recibían un certificado de competencia. Según el reglamento, las directoras debían encargarse de buscarles trabajo a las egresadas.

Al año siguiente se iniciaron las clases con 70 inscritas. Dado el éxito de convocatoria, la directora pedía que se trasladaran a un mejor edificio, más amplio y adecuado. Consideraba que la misión de la escuela era proporcionar a la mujer los medios conducentes a bastarse consigo misma, levantando al mismo tiempo su nivel moral e intelectual (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1902). En las mesas examinadoras se hacían presentes la presidenta del Consejo Nacional de Mujeres, Praet de Sala y su grupo (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1906).

De acuerdo con el reglamento, los trabajos prácticos realizados por las alumnas en las clases se debían poner a la venta a fin del año. Del producto de las ventas, la directora depositaba un 50 % del beneficio en la caja de ahorro de cada alumna en el Banco de la Nación Argentina, y el otro 50 % en la cuenta corriente a orden de la escuela. Cada alumna

recibía una libreta en la que se anotaba el trabajo que realizaba, el material empleado, el precio y el monto que le correspondía. En general, los productos que más ganancias daban eran los de bordado en blanco y los que más inversión requerían eran los de lencería y bordados en oro. Los que no se vendían quedaban en los depósitos para el año siguiente, aunque en ocasiones resultaba difícil conservar algunos como los de flores, porque se deterioraban, o vender luego los de confección, debido a las variaciones de la moda (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1914).

Según el reglamento, el propósito era estimular la dedicación de las alumnas y principalmente, que cada una pudiese acumular un pequeño capital, una suerte de “peculio industrial” que, entregado al finalizar los estudios, le permitiese hacer frente a las primeras exigencias materiales de la profesión elegida (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1912). Si la estudiante era expulsada o no concluía sus cursos, perdía el derecho a ese porcentaje y quedaba para la escuela. Además de los trabajos realizados en los cursos, las estudiantes estaban habilitadas para tomar pedidos de particulares —que en general eran de parientes, vecinas y amigas—, lo que generaba muy buenos ingresos, especialmente en los talleres de corte y confección donde elaboraban modelos especiales para las clientas que les acercaban las telas. En suma, la gestión de estas escuelas implicaba para las directoras sostener una compleja tarea de rendición de cuentas, es decir, tener al día el presupuesto, contabilizar cuánto se gastó en materiales para cada taller, cuánto se ganó con la venta o con los servicios brindados, como los de planchado o arreglos de ropa que se sucedían a lo largo del año.

En el marco de los festejos del Centenario de la Revolución de Mayo, el Ministerio destinó una partida especial para que las alumnas preparasen trabajos destinados a la Exposición Industrial, lo que recargó de tareas a las estudiantes y al personal, debiendo trabajar por fuera del horario escolar (*Memoria*, 1910). En otra de las escuelas, se mencionaba que concurrían 27 alumnas de distintas nacionalidades (españolas, italianas, alemanas, cubanas, uruguayas y holandesas) y había profesoras italianas (3), españolas (2), uruguaya (1) y chilena (1) (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1912). La directora Mendonça reportaba que en 1916 hubo 50 egresadas de los siguientes talleres: confección (16), bordado en blanco (11), bordado en sedas y oro (10), lencería (5), flores y frutas (4), guantes (3) y planchado (1) (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1917). Comunicaba que varias de las egresadas estaban trabajando en la industria o dando clases particulares.

En 1924 se creó por decreto la cátedra de Puericultura en todas las escuelas profesionales y en todo instituto de educación femenina que hasta ese momento no tuviese dicha cátedra, como en la escuela comercial y el liceo; no así en las Normales de mujeres, que la tenían de

antes. Igual que sucedía en los otros tipos de escuelas, los informes de las responsables remarcaban la gran convocatoria que tenían, cuya inscripción se incrementaba año tras año, lo cual dificultaba las posibilidades de aceptarlas a todas porque los edificios resultaban estrechos; los salones estaban mal iluminados; faltaban aulas, sillas, mesas, telas y máquinas Singer de bobina para bordar. En los años 1930, la Escuela N.º 5 tenía una organización distinta a las otras, destinada a la enseñanza exclusiva de artes aplicadas a las industrias femeninas. El resto de las escuelas ofrecía talleres de corte y confección, lencería, bordado en blanco, bordado en fantasía, bordado a máquina, sombreros y fantasías, tejidos de punto, tejidos en telares, encajes, cocina y planchado (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1936). Algunas brindaban cursos nocturnos de mecanografía o de secretaria de comercio que competían abiertamente con la oferta privada.

El liceo de señoritas

Hemos reseñado que el primer colegio nacional se fundó en 1863 y en marzo de 1907 se dio a conocer el decreto de creación del primer Liceo de Señoritas del país, que era equivalente a aquel establecimiento y parte de la enseñanza secundaria. De acuerdo con la norma, el propósito de su creación fue concentrar en un solo instituto la población escolar femenina que estaba inscrita en los colegios nacionales de la ciudad capital. Si bien se suponía que los colegios eran masculinos, es decir, no tenían las materias de Economía Doméstica y Labores, y tampoco infraestructura adecuada como baños para mujeres, hubo una minoría que se resistió a ser excluida. La primera que solicitó permiso ante el Ministerio para cursar en el colegio nacional fue Élide Passo en 1881. El rector le negó la posibilidad pero debió habilitarla para que pudiese rendir las materias en forma libre, igual que lo hicieron luego las egresadas de las Normales ya mencionadas.⁴ A principios del siglo xx comenzaron a ingresar mujeres como estudiantes regulares.⁵ El plan de estudios del Liceo debía complementar “la cultura general femenina”, sin que esto implicara diferencias sustanciales con el plan vigente en los colegios nacionales: regía el mismo reglamento, condiciones de ingreso y sistema de promociones, por lo que las estudiantes que estaban cursando en los colegios podían pasarse al Liceo automáticamente. En adelante, se aclaraba, los colegios de varones

4 Finalmente, Passo obtuvo el título de bachiller, se inscribió en la universidad y resultó la primera egresada de la carrera de Farmacia de la Universidad de Buenos Aires.

5 Como ya mencionamos, lo mismo sucedió en el resto de los colegios nacionales y escuelas de comercio del país: en teoría eran escuelas masculinas, pero por la presión de las familias los funcionarios debieron recibir mujeres como alumnas libres y regulares. A principios del siglo xx comenzaron a crearse colegios que fueron mixtos desde el primer año.

de la ciudad tenían prohibido matricular niñas en sus cursos y las alumnas que seguían estudios libres debían en todos los casos presentarse a examen en el Liceo.

En el mencionado plan de estudios se incluían Labores y Ciencias Domésticas. Esta última denominación había sido propuesta en reiteradas ocasiones por Cecilia Grierson —por ejemplo, en el Primer Congreso Femenino Internacional—, quien sostenía que dicha asignatura debía tomar un cariz más “científico” que la tradicional Economía Doméstica que se daba en las Normales. Grierson fue la docente a cargo de Ciencias Domésticas y diseñó el programa, al que dividió en dos grandes bloques de contenidos: Higiene de la Habitación e Higiene de la Alimentación, resultando bastante diferente a Economía Doméstica, igual que los manuales que circularon en los años 1930 (Rodríguez, 2023a).

Como ya mencionamos, la primera rectora fue Ernestina A. López. La inauguración del establecimiento recibió la atención de una importante revista donde se mostraban fotos de las “futuras bachilleras”. En la nota se aseguraba que “los colegios nacionales reclutaban escaso contingente femenino, no obstante el crecido número de niñas que ansiaban dedicarse a las carreras liberales”, como lo evidenciaba el alto número de inscritas. Por ello, el periodista reclamaba que se fundaran más liceos en la ciudad (Liceo de Señoritas, *Caras y Caretas*, 1907, p. 60).

La rectora reclamaba porque la casa donde funcionaba el Liceo no era del todo adecuada y faltaban patios cubiertos, aulas, oficinas y laboratorios. Las alumnas inscritas fueron 217 y se concentraban en primer año (81), siendo 13 en quinto año. De este grupo, explicaba, 90 provenían de los colegios de varones y las restantes eran jóvenes que habían abandonado hacía mucho la escuela primaria y no tenían vocación para el magisterio sino para las profesiones liberales.

Respecto a Ciencias Domésticas, la directora advertía que no se pudieron impartir las correspondientes clases prácticas de cocina debido a las condiciones reducidas del local, por lo que resultaba urgente destinar instalaciones más amplias y completas. Afirmaba López que esta educación específicamente femenina debía favorecerse “para bien de la instrucción secundaria de nuestras mujeres, que podría llevarlas a un concepto falso de lo que de ellas se espera y que están en la obligación moral de dar” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1910, p. 127).

La rectora reiteraba que aquel establecimiento único en la ciudad permitía a las jóvenes aspirar a carreras liberales, dado que, hasta el presente, la mujer argentina se dedicó casi exclusivamente al magisterio primario y aunque esa profesión era por todos conceptos digna y provechosa para el país, no era posible, a la altura a que había llegado “nuestro pueblo, limitar con ella las aspiraciones y tendencias femeninas” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1912, p. 129).

En 1911 las inscritas ya eran 315, unas 216 en primer año y 43 en quinto (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1912). Dada la alta demanda, la directora opinaba que en breve el Ministerio tenía que crear otro liceo que cumpliera el objetivo compartido de “preparar a la mujer argentina para que pueda hacer frente con más conciencia a sus múltiples deberes en el hogar y en la sociedad” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1912, p. 107).

En marzo de 1912, la directora López contrajo enlace con el educador Ernesto Nelson, dejó la rectoría, pero continuó siendo profesora. Ese año fue designado Leopoldo Herrera en su reemplazo, quien elogió enfáticamente la gestión de su predecesora. Herrera advertía sobre las diversas situaciones de acoso que vivían las niñas a la entrada y salida de la escuela, por causa de los “excesos de la galantería imbécil” de los mozos del café, empleados de comercios, “parroquianos de *trattoria*, peones de registro y hasta de estudiantes secundarios” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1913, p. 140). Había madres que acompañaban diariamente a sus hijas y fueron a ver al director para denunciar horrorizadas aquella insolencia callejera. Herrera le pidió a la policía que interviniese, pero no había logrado detener a los acosadores. Era urgente, pues, dotar al Liceo de un edificio mejor ubicado, en tanto recibían alumnas distribuidas en un inmenso radio que comprendía distintas localidades de la provincia de Buenos Aires. De las 353 matriculadas, 171 eran extranjeras de origen, entre quienes predominaban las italianas y las rusas, que se destacaban “por su voluntad e inteligencia”. En este sentido, afirmaba que el Liceo no había conseguido despertar el interés de las familias de clases altas, que preferían que las niñas se quedaran con una instrucción primaria precaria o cursaran en las escuelas privadas católicas.

Herrera aconsejaba agregar otras enseñanzas en el plan de estudios que cultivasen la “exquisita sensibilidad de la mujer para la emoción estética” o iluminasen “sus instintos maternales” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1913, p. 143). En relación con la cantidad de egresadas que había desde la creación del Liceo, estas eran: 22 (1907), 12 (1908), 15 (1909), 19 (1910), 41 (1911), 31 (1912) y 43 (1913). De estas 183 egresadas, la mayoría —alrededor de 147— estaba inscrita en la universidad, en las carreras de Farmacia: 46; Doctorado en Filosofía y Letras: 26; Profesorado Secundario: 19; Doctorado en Ciencias Médicas: 16; Doctorado en Química: 14; Odontología: 12; Educación Física: 5; Doctorado en Ciencias Naturales: 4; Derecho: 3; una cursaba Ingeniería y otra Arquitectura (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1914).

El director reflexionaba acerca del porcentaje de señoritas que egresaba pero que luego no podía costearse una carrera universitaria. Como el diploma de bachiller no las habilitaba para ningún oficio ni profesión específica, sugería que se anexaran dos años más al Liceo para que

podiesen diplomarse como profesoras de instrucción secundaria. De esta forma, concluía, podrían trabajar dando clases y sostenerse económicamente para poder ingresar a la universidad. Cabe indicar que esta propuesta no fue aceptada. Mencionaba que dentro del Liceo se instituyó la Alcancía del Compañerismo que recogía donaciones espontáneas y anónimas de maestros y estudiantes para ayudar con discreción a estas buenas estudiantes que luchaban penosamente con la escasez de recursos (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1917). También se había creado la Asociación de Bachilleres del Liceo para ayudar a niños menesterosos proveyéndolos de ropa y enseñándoles a leer.

Remarcaba que las niñas se portaban en general bien, y buscaba formarlas para que fuesen “bondadosas, ecuanímes y justicieras” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1918, p. 136). Para esa época, la cantidad de alumnas había crecido exponencialmente: estaban funcionando con 15 divisiones en los turnos de mañana y tarde. En los años de 1920 tenían 23 divisiones y las alumnas eran 825.

De manera similar a lo que ocurría en la Normal, desde el Liceo se promovían excursiones y paseos a los museos de la capital y de otras ciudades, a ciertas dependencias de la universidad, a diarios y fábricas y se apoyaban obras altruistas como las realizadas por la Casa del Niño y el Club de Madres (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1928). Se había formado un importante coro, se organizaron jornadas para conocer mejor la obra de los músicos clásicos y se prepararon conjuntos de trabajos realizados en Labores y Dibujo para exposiciones en Italia, México y Japón (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1928). Recibían con frecuencia visitas de personalidades extranjeras. Por su parte, la Asociación Bachilleres del Liceo patrocinó un festival deportivo y financió la construcción y el mantenimiento de canchas de tenis, organizó viajes con sus asociadas y ciclos de conferencias (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1928). El Liceo era el único de toda la ciudad capital que poseía un campo de deportes y desde 1926 tenía una editorial propia con varias publicaciones en su haber.

A pesar de los insistentes pedidos de distintos funcionarios de crear más liceos, recién en 1925 se organizó desde el Ministerio un liceo anexo a la Normal N.º 4 que pasó a ser Liceo N.º 2 en 1926; y se fundó el tercero en 1932 como una sección del liceo anexa a la Normal N.º 5, que en 1933 fue el Liceo N.º 3 (véase tabla 1). Años después, un inspector afirmaba que existía un excesivo número de Normales en la ciudad de Buenos Aires, por lo que sugería convertir la Normal N.º 8 en un liceo y la Normal N.º 10 en una escuela comercial femenina, sin éxito (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memoria*, 1933).

Reflexiones finales

En este trabajo analizamos el origen y desarrollo de los primeros establecimientos públicos femeninos de enseñanza secundaria, normal y especial fundados en la ciudad de Buenos Aires (Escuelas Normales, comerciales, profesionales y liceos), a través del estudio de los informes que escribieron las directoras y un director. Cabe destacar que la apertura de estas escuelas marcó un hito en la historia de las mujeres, por cuanto el Estado les ofreció por primera vez oportunidades de estudio y de trabajo impensadas hasta ese momento.

A continuación, resumiremos nuestros principales hallazgos. En relación con los tipos de escuelas, mostramos que los ministros buscaron orientar la matrícula de unas y otros, bajo el argumento de “respetar” las “vocaciones naturales”. A diferencia del resto del país, en la ciudad capital los establecimientos fueron de un solo sexo, por lo que esta desigualdad en la oferta educativa estuvo mucho más expuesta: entre 1880 y 1940 se crearon para ellas más Normales (10) y escuelas profesionales (7) que liceos (3) y comerciales (2), a pesar de los numerosos reclamos de la prensa, directores y funcionarios que pedían que se abrieran más liceos y comerciales. Nada de esto fue escuchado y Buenos Aires pasó a ser el distrito de Argentina que concentró la mayor cantidad de Normales de mujeres, contribuyendo decisivamente a la consolidación del proceso de feminización de la profesión y al incremento sin pausa del número de egresadas, que los inspectores consideraban, ya en la década de 1910, como “excesivo”. Al contrario, para los varones se crearon mayoritariamente colegios nacionales (10) y una sola Normal.

Señalamos que, de las cuatro, las primeras tres (Normal, comercial y profesional) se crearon con el propósito de formar a las mujeres en una profesión (maestra y profesora) y en oficios (dependiente de comercio y trabajadora en artes domésticas). En cambio, en el Liceo, el objetivo era prepararlas para que pudieran ingresar a la universidad a cursar carreras liberales. Las condiciones iniciales de ingreso fueron también diferentes: se requería tener el sexto grado aprobado para la Normal y el Liceo (más un examen) y en la de comercio, al principio se podía entrar con la primaria incompleta pero después se exigió el sexto grado. En las profesionales se siguió aceptando alumnas con algunos grados de la primaria aprobados. Desde el principio, en las Normales y liceos se daban materias consideradas femeninas como Economía Doméstica, Labores e Higiene y Puericultura (Normales) y Ciencias Domésticas y Labores (liceos), en la idea que las mujeres debían prepararse, tanto para una profesión o el ingreso a la universidad, como para ser buenas amas de casa. En las escuelas profesionales, estas materias eran optativas para las que no habían terminado la escuela primaria. La única escuela que no tuvo en el plan

de estudios estas materias fue la de Comercio hasta 1924 que se incluyó Puericultura en todos los establecimientos femeninos (liceos, profesionales y comerciales). Observando la cantidad de comerciales que se fundaron en la ciudad de Buenos Aires y el gran número de establecimientos privados, se infiere que los ministros no las consideraban estratégicas para la inversión pública, ya que dejaron que esta demanda se cubriera sobre todo con la oferta particular. Por otro lado, los insistentes reclamos de todas las directoras sobre los edificios, la falta de personal, el material y el mobiliario, fueron una preocupación compartida por la gran mayoría de los directores de los distintos niveles educativos.

En referencia a las primeras directoras y profesoras, vimos que gran parte del personal fue reclutado de la escuela más antigua y prestigiosa, la Normal N.º 1, al tiempo que ese grupo de profesoras tuvo una activa participación en los movimientos de mujeres de esos años. Tuvieron menos presencia como directoras de las escuelas profesionales, quienes en general, provenían de otros círculos. En relación con lo sucedido en el Liceo, donde se nombró a un varón como rector, se deduce que los funcionarios aplicaban para el nivel medio dos reglas de género no escritas: las mujeres nunca eran designadas para dirigir establecimientos de varones y ellos sí eran nombrados para estar al frente de instituciones femeninas.

Como el Estado le dio propósitos diferentes a cada escuela, a ellas ingresaron distintos tipos de alumnas: a las Normales se matriculaban jóvenes que necesitaban hacer una carrera más corta que el bachillerato, con la posibilidad de recibir una beca del Gobierno. Indicamos que hubo una porción de estas egresadas que tuvo doble titulación, es decir, mientras trabajaba hizo libre el bachillerato e ingresó a la universidad. En el liceo predominaban jóvenes cuyas familias no tenían urgencia de que se emplearan y podían sostenerlas económicamente si querían empezar, además, una carrera en la facultad. En los inicios, la escuela de comercio recibió a trabajadoras que solamente podían cursar a la noche. Posteriormente se instauró el turno mañana y se dispusieron mayores exigencias para ingresar, por lo que se fueron inscribiendo jóvenes de familias más acomodadas. En las profesionales, hubo una mayoría de inscriptas provenientes de las clases trabajadoras que necesitaban un certificado de competencia para mejorar sus condiciones de empleo o fundar sus propios talleres. En las tres primeras escuelas se pagaba matrícula y derecho a examen, pero no así en las profesionales, que tenían un sistema diferente a las demás: con el objetivo de que pudiesen iniciar algún emprendimiento propio, a las estudiantes que egresaban se les otorgaba un monto de dinero en una cuenta bancaria a su nombre, producto de la venta de sus trabajos. Vale añadir que en todos los establecimientos se destacaba la presencia de alumnas —y a veces de profesoras— de origen inmigratorio muy variado.

Cabe indicar que decidimos registrar hasta 1940 el periodo de esta investigación, porque estas escuelas comenzaron a transitar una gran transformación a partir de 1941 con la reforma aplicada por el ministro de Instrucción Pública, Guillermo Rothe. Dicha reforma unificó los contenidos de las Normales y los liceos para los tres primeros años, extendió los años de estudio a cinco en las Normales y creó un segundo ciclo —cuarto y quinto año— con los contenidos específicos correspondientes al magisterio o al bachillerato. Con estos cambios, los normalistas quedaron habilitados para ingresar a la universidad en las mismas condiciones que los bachilleres, lo que benefició especialmente a las mujeres. Además, igual que en otros países, la matrícula del nivel medio comenzó a crecer progresivamente y en este incremento, las jóvenes tuvieron un rol protagónico.

En suma, desde el Ministerio Nacional se privilegió la fundación de establecimientos en la ciudad de Buenos Aires destinados a formar maestras y trabajadoras especializadas en oficios femeninos. En simultáneo, se evitó invertir los dineros públicos en liceos y comerciales, en el entendido que las carreras liberales y la actividad como ayudantes contables no eran las más aptas según su “naturaleza”.

Referencias

- Aguilar, P. (2018). *El hogar como problema y solución*. Centro Cultural de la Cooperación.
- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Granica.
- Barrancos, D. (2001). *Inclusión/exclusión. Historia con mujeres*. Fondo de Cultura Económica.
- Billorou, M. (2015). Mujeres que trabajan. Las maestras pampeanas en la primera mitad del siglo xx. *Anuario Facultad de Ciencias Humanas*, (12), 1-18.
- Cammarota, A. (2021). *Malas maestras: educación, género y conflicto en el sistema escolar argentino*. Grupo Editor Universitario.
- Fiorucci, F. (2016). País afeminado, proletariado feminista. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa, 1900-1920. *Anuario de Historia de la Educación*, (2), 120-137.
- Gez de G., M. (1974). *Escuela Normal N.º 1 de Profesoras 'Presidente Roque Sáenz Peña'*. Colombo.
- Gluzman G. (2021). Ex céntricas. En G. Gluzman et al. (coord.), *El canon accidental. Mujeres artistas en Argentina (1890-1950)* (pp. 8-19). Museo Nacional de Bellas Artes.
- Legarralde, M. (1999). La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862 y 1887. *Propuesta Educativa*, (21), 1-15.

- Liceo de Señoritas. (20 de abril de 1907). *Caras y Caretas*, (446), 60-61.
- Liernur, J. F. (1997). El nido de la tempestad. La formación de la casa moderna en la Argentina a través de manuales y artículos sobre economía doméstica (1870-1910). *Entrepasados*, (13), 7-36.
- Lionetti, L. (2018). Revisitando la tradición normalista. Diálogos entre el peso de la formación y la perspectiva de género. En L. G. Rodríguez y G. Soprano (eds.), *Profesionales e intelectuales de Estado. Análisis de perfiles y trayectorias en la salud pública, la educación y las fuerzas armadas* (pp. 69-94). Prohistoria.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1880-1940). *Memoria presentada al Congreso Nacional por el ministro de Justicia e Instrucción Pública*. Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1942). *Digesto de segunda enseñanza*. Taller de la Penitenciaría.
- Morgade, G. (1997). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina (1870-1930)*. Miño y Dávila.
- Nari, M. (1995). La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar pañales a su bebé de manera científica). *Revista Mora*, (1), 31-45.
- Queirolo, G. (2018). *Mujeres en las oficinas*. Biblos.
- Ramallo, F. (2016). Los colegios nacionales y sus estudiantes: mujeres, gringos e hijos de inmigrantes en la primera mitad del siglo xx (Mar del Plata, 1919-1929). *Páginas*, (17), 140-154.
- Rodríguez, L. G. (2021a) ¿Economía doméstica o labores? La educación femenina en las escuelas: programas y libros de texto (Argentina, 1870- 1920). *Historia y Memoria de la Educación*, (14), 615-641.
- Rodríguez, L. G. (2021b). Maestros y maestras y la cuestión de género: planes de estudio, salarios y feminización (Argentina, 1870-1914). *Descentrada: Revista Interdisciplinaria de Feminismos y Género*, 5(1), 1-17.
- Rodríguez, L. G. (2021c). Buenos Aires, ciudad de maestras: las Escuelas Normales de mujeres y la formación de una élite profesional femenina (1874-1914). *Resgate: Revista Interdisciplinaria de Cultura*, (29), 1-30.
- Rodríguez, L. G. (2021d). Los manuales de economía doméstica en la escuela: contabilidad hogareña, educación de las emociones y enseñanza práctica para el hogar (Argentina, fines del siglo xix y principios del xx). *Estudios del ISHIR*, 11(30), 1-25.
- Rodríguez, L. G. (2023). La educación de las mujeres según Domingo F. Sarmiento y Juana P. Manso: de la costura y el bordado a la escuela graduada (Buenos Aires, 1858-1878). *Saberes y Prácticas: Revista de Filosofía y Educación*, 8(1), 1-21.

- Rodríguez, L. G. (2023a). Mujeres y salud en la escuela: clases de cocina, medicina casera, higiene de la alimentación y puericultura (Argentina, fines del siglo XIX a principios del siglo XX). *Revista Iberoamericana Patrimonio Histórico-Educativo*, 9, 1-23.
- Schoo, S. (2014). Conflictos y acuerdos en el proceso de nacionalización de la educación secundaria en Argentina en el siglo XIX. El caso de la provincia de Buenos Aires. *Espacio, Tiempo y Educación*, (2), 113-131.
- Yannoulas, S. (1996). *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Kapeluz.



Habilidades tecnológicas para el aprendizaje. Experiencias del estudiantado chileno

Technological Skills for Learning. Experiences of Chilean students

Competências tecnológicas para a aprendizagem. Experiências de estudantes chilenos

Laura Jiménez- Pérez* 
Marcelo Careaga-Butter** 
Regner Muñoz-Barahona*** 

Para citar este artículo: Jiménez- Pérez, L., Careaga-Butter, M. y Muñoz-Barahona, R. (2024). Habilidades tecnológicas para el aprendizaje. Experiencias del estudiantado chileno. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 188-208. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17116>



Recibido: 04/08/2022
Evaluado: 22/08/2023

* Doctor en Educación, Universitat Ramon Llull, Barcelona, España. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile. ljimenez@ucsc.cl
** Doctor en Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile. mcareaga@ucsc.cl
*** Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile. Colegio Concepción. Concepción, Chile. reguss@gmail.com.

Resumen

La sociedad se encuentra en una transición sociocultural provocando la aceleración del desarrollo de habilidades tecnológicas. La pandemia por covid-19 y post pandemia generó nuevos escenarios educativos en el mundo. Desarrollar Habilidades tecnológicas es lo que permite al estudiante desenvolverse de manera eficaz en los nuevos contextos de aprendizaje. Esta investigación tuvo como objetivo analizar las *habilidades tecnológicas para el aprendizaje* (HTPA) que posee el estudiante de 6.º año de primaria y 2.º año de secundaria para establecer relaciones entre la percepción sobre HTPA, el tipo de establecimiento, el nivel educativo y el desarrollo de actividades prácticas mediante dichas habilidades. El enfoque es cuantitativo, no experimental, descriptivo- correlacional. Los instrumentos fueron aplicados a una muestra de 665 estudiantes. Se aplicó un cuestionario que evaluó la percepción que tiene el estudiante respecto de sus HTPA, y una actividad práctica para demostrar habilidades tecnológicas en un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). Ambos instrumentos fueron creados con las siguientes dimensiones: Información, Comunicación y Colaboración, Convivencia Digital y Tecnológica. Los principales resultados indican que los estudiantes tienen diferentes percepciones y que algunas no son coherentes con las acciones prácticas realizadas.

Palabras clave

habilidades; tecnologías; estudiantes; enseñanza primaria; enseñanza secundaria

Keywords

skills; technologies; students; primary school teaching; secondary school teaching

Abstract

Society is undergoing a socio-cultural transition leading to an acceleration in the development of technological skills. The Covid-19 pandemic and post pandemic, generated new educational scenarios in the world. Developing technological skills is what enables students to function effectively in new learning contexts. The aim of this research was to analyse the Technological Skills for Learning (HTPA) possessed by students in the 6th year of primary and 2nd year of secondary school, in order to establish relationships between the perception of HTPA, the type of establishment, the educational level and the development of practical activities using these skills. The approach is quantitative, non-experimental, descriptive-correlational. The instruments were applied to a sample of 665 students. A questionnaire assessing the students' perception of their HTPA and a practical activity to demonstrate technological skills in a Virtual Learning Environment (VLE) were applied. Both instruments were created with the following dimensions: Information, Communication and Collaboration, Digital and Technological Coexistence. The main results indicate that students have different perceptions and that some of them are not coherent with the practical actions performed.

Resumo

A sociedade está a passar por uma transição sociocultural que conduz à aceleração do desenvolvimento de competências tecnológicas. A pandemia e o pós-pandemia da covid-19 geraram novos cenários educativos no mundo. O desenvolvimento de competências tecnológicas é o que permite aos estudantes funcionar eficazmente em novos contextos de aprendizagem. O objetivo desta investigação foi analisar as Competências Tecnológicas para a Aprendizagem (HTPA) possuídas pelos alunos do 6.º ano do ensino básico e do 2.º ano do ensino secundário, de forma a estabelecer relações entre a percepção das HTPA, o tipo de estabelecimento, o nível de ensino e o desenvolvimento de atividades práticas utilizando estas competências. A abordagem é quantitativa, não-experimental, descriptivo-correlacional. Os instrumentos foram aplicados a uma amostra de 665 alunos. Foi aplicado um questionário que avalia a percepção dos alunos sobre as suas HTPA e uma actividade prática de demonstração de competências tecnológicas num Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Ambos os instrumentos foram criados com as seguintes dimensões: Informação, Comunicação e Colaboração, Convivência Digital e Tecnológica. Os principais resultados indicam que os alunos têm percepções diferentes e que algumas de las não são coerentes com as acções práticas realizadas.

Palavras-chave

competências; tecnologias; alunos; ensino fundamental; ensino médio

Introducción

Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) irrumpieron en las aulas y provocaron que los profesores las integren en su quehacer cotidiano.

La humanidad ha sufrido constantes cambios debido al descubrimiento de diversas tecnologías. Sin embargo, en el primer cuarto del siglo XXI, la tecnología digital se apropia de la cultura, sociedad y economía, esta fase posmoderna se denomina *transición cultural* (Careaga y Avendaño, 2017).

La escuela es la institución social para formar y adaptar las características y necesidades de los estudiantes, y por ello es lógico pensar que deben ser preparados para desenvolverse en ella. La escuela del siglo XIX respondía a las demandas de la industria, trabajadores con competencias en lectoescritura y cálculo matemático, capaces de manejar las maquinarias avanzadas. A diferencia de la sociedad de la información que requiere otra serie de demandas, como lo son las habilidades de pensamiento crítico, creatividad, innovación, alfabetismo digital, entre otras, para lo cual las instituciones de educación deben responder de manera eficiente y concreta.

Actualizar la enseñanza obedece a la realidad contextual. Para Del Giorgio *et al.* (2018), la sociedad cambió raudamente por el desarrollo de las TIC y los sistemas educativos necesitan una revisión. Es necesario un cambio de paradigma. Esto demanda estrategias que permitan centrarse en el educando y adecuarse a esta nueva sociedad (Juca, 2018).

Lo anterior se logra promoviendo experiencias de aprendizaje con sentido, que ofrezcan libertad y consideren los intereses y necesidades, con las que el estudiante demuestre sus habilidades en actividades académicas mediante tecnologías (Montanero, 2019). Experiencias demuestran la importancia del desarrollo de habilidades TIC del estudiante de diferentes niveles (Daquilema *et al.*, 2019; Fernández *et al.*, 2021). Sin embargo, se relacionan solo con la percepción, y dejan de lado la demostración en actividades contextualizadas. Esto requiere identificar cómo el estudiante usa las TIC y su capacidad de integrarlas en actividades académicas (Lugo e Ithurburu, 2019, p. 14).

Utilizar las TIC demanda nuevas habilidades, conocimientos y actitudes. No obstante, autores como Garrell y Guilera (2019) y Quiñones *et al.* (2020) mencionan que trabajar con estos recursos debe darse de una manera racional y eficiente. Estos cambios requieren de nuevas contribuciones al conocimiento educativo.

Identificar las habilidades TIC del siglo XXI (Unesco, 2019) a través de definiciones claras y evaluaciones precisas, permite orientar la acción de los diferentes actores educativos hacia su desarrollo, que pueden ser un aporte si se promueve su uso a nivel educativo.

Esta investigación buscó analizar las *habilidades tecnológicas para el aprendizaje* (HTPA) que posee el estudiantado de 6.º año de Primaria y 2.º año de Secundaria, para establecer relaciones entre la percepción sobre HTPA, el tipo de establecimiento, el nivel académico y el desarrollo de acciones para estas habilidades. Por tanto, las hipótesis planteadas fueron las siguientes:

1. H1: la percepción del estudiantado sobre sus HTPA varía según el tipo de establecimiento, nivel educativo y género.
2. H2: existe relación entre la percepción del estudiantado sobre sus HTPA y el tipo de establecimiento, nivel educativo y género.
3. H3: existe correlación entre la percepción del estudiantado sobre sus HTPA y el desarrollo de acciones para estas habilidades.

Contextualización

La integración de tecnologías abre diversas puertas (Cobo, 2016), y, a la vez, significa retos en el planteamiento de nuevos paradigmas que transformen y enriquezcan la educación escolar y superior.

A nivel global, estamos en un periodo de transformación en el acceso a la información y el uso de herramientas digitales, las cuales son una necesidad tanto en la sociedad, la cultura y la educación. Además, se ha presenciado una innovación a gran escala debido a la proliferación de la red y los alcances de la circulación de información (Grajales y Osorno, 2019).

Al comienzo, en Chile las TIC se orientaban a la formación del estudiante para que estuviese calificado para su utilización en el mercado laboral, hecho que dio paso a la primera política pública concebida como “Microcomputadores para las Escuelas (1981)”, del Ministerio de Comercio e Industria. Luego, se cambió al énfasis técnico, y su utilización se integró como herramientas didácticas de enseñanza; así, en 1987, surgió el programa Nuevas Tecnologías para Nuevas Escuelas, desarrollado por el Ministerio de Educación. Para Popescu *et al.* (2019), los centros educativos forman a la denominada *generación Z*, lo cual resulta un desafío, pues deben cambiar sus paradigmas educativos por modalidades innovadoras.

A partir de la consideración de que deben incorporarse mejoras en las formas de enseñar y aprender, las escuelas no disponen de un proyecto consensuado; en consecuencia, muchas de las prácticas didácticas que se llevan a cabo con tecnologías digitales no representan una innovación o mejora con respecto a las prácticas tradicionales de enseñanza (Shelly y Anuradha, 2014).

Los contextos de pandemia y pospandemia hicieron que el panorama educativo cambiara las formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Ya no solo se puede concebir el aprendizaje situado, sino más bien el currículum distribuido (Siemens, 2004), donde todos tienen acceso a la información. Esto hace necesario que el estudiante desarrolle habilidades que le permitan seleccionar información relevante y que los diversos recursos digitales que se encuentran disponibles sean utilizados eficientemente, no solo como una entretención.

El covid-19 provocó que los sistemas educativos reemplazaran las salas de clases por ambientes virtuales, tanto sincrónicas como asincrónicas; en consecuencia, se evidenció la adaptación de los profesores a una forma de trabajo que no estaban acostumbrados ni preparados, lo cual también afecta al estudiante.

Chile ha realizado diversos esfuerzos por sistematizar información respecto de las HTPA. Por ello, en 2011 y 2013 se aplicó la prueba estandarizada Simce TIC (dirigida por la Fundación País Digital, 2013), que evaluó al estudiante de 6.º año de Primaria y 2.º año de Secundaria, con resultados muy bajos, sin tomar acciones que permitieran mejorar. Es relevante mencionar que dicha evaluación no ha sido aplicada de manera sistemática, por lo que no se cuenta con información actualizada.

Las habilidades TIC se relacionan con destrezas de búsqueda, recuperación, procesamiento y transferencia de información, manejo de acceso a fuentes de información, uso de soportes tecnológicos y lenguaje multimedia (García *et al.*, 2017).

Un primer concepto surgido a fines del siglo XX fue la *alfabetización digital* (Gilster, 1997), definida como “la capacidad de comprender y usar la información en múltiples formatos, de un amplio rango de fuentes, cuando se presenta vía computadora” (p. 1). El autor propuso tres competencias básicas, pensando en computadoras conectadas a internet: búsqueda, integración del conocimiento y evaluación del contenido.

Si analizamos el término planteado, podemos inferir que alude a elementos más conceptuales que técnicos. Al respecto, Lankshear y Knobel (2008) señalan que esto se relaciona no solamente con un dominio operacional, sino más bien con aspectos cognitivos y socioemocionales.

Para esta investigación, se consideró el concepto de *habilidades TIC*, propuesto por el Ministerio de Educación de Chile (2013), entendidas como las capacidades para resolver problemas, y las clasificó en dimensiones: (a) informática, que contempla las habilidades de búsqueda, selección, evaluación, organización, procesamiento, transferencia y seguridad de la información digital, y las de construcción de conocimientos y de nuevos productos informáticos; (b) comunicación efectiva y colaborativa, que

engloba las habilidades sociales (compartir, intercambiar y transferir conocimientos con los demás, así como la habilidad para interactuar y contribuir con sus conocimientos al desarrollo del grupo o sociedad); y (c) tecnológica, que la constituyen habilidades de conocimiento de las TIC y su implementación en la solución de tareas cotidianas y resolución de problemas más complejos.

Estado del arte

La revisión de la literatura constata estudios sobre la inclusión de las TIC en las aulas y sobre cómo desarrollar habilidades del estudiante (Gutiérrez y Torrego, 2018; Hernández y Torrijos, 2019). Se demuestra la necesidad de coordinación tecnopedagógica como factor esencial en los procesos de integración (Morales *et al.*, 2018; Fernández y Fernández, 2018). Estos elementos son esenciales al momento de plantearse la educación del futuro, ya que los equipos directivos son esenciales en proponer y hacer propios nuevos paradigmas educativos.

Tejada y Pozos (2018) determinaron la influencia de las competencias del profesorado en TIC en la percepción que tiene el alumnado sobre los nuevos escenarios de aprendizaje. Esto permite destacar que el fortalecimiento de las competencias digitales de los docentes pasa a ser un elemento clave en el desarrollo de habilidades digitales del estudiante, pues son ellos quienes promueven los procesos educativos.

Respecto de las habilidades, las experiencias confirman que existe una brecha digital observada entre segmentos socioeconómicos en términos de acceso y apropiación de las tecnologías; la evidencia de los resultados empíricos por autores como Granda *et al.* (2019) señalan que la escuela les restringe participar y protagonizar la utilización de herramientas tecnológicas (Granda *et al.*, 2019), ya que los profesores son quienes las utilizan para apoyar sus clases. Podríamos señalar que el estudiante construye su vínculo con las TIC desde espacios ajenos a la escuela; en este sentido, privilegian usos no académicos, de entretenimiento y comunicación con sus pares, en una experiencia guiada por el autodidactismo (Pérez *et al.*, 2018)

Se desprende la necesidad de que profesores y estudiante conozcan cuáles son sus habilidades, e incorporen las TIC en el ámbito escolar, así les otorgan sentido a las tecnologías y al aporte de estas en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Metodología

La investigación se abordó a través de un estudio cuantitativo con un diseño no experimental, descriptivo-correlacional (Field, 2018). Se utilizaron dos métodos de recolección de datos: (a) un cuestionario y (b) una actividad práctica evaluada con una rúbrica.¹

La muestra por conveniencia (Arias *et al.*, 2016) consideró 665 estudiantes seleccionados intencionalmente (Black, 2010), donde 367 fueron mujeres (55,2 %) y 298 hombres (44,8 %). En relación al nivel escolar, 355 (53,4 %) pertenecían a 6.º año de Primaria y 310 (46,6 %) a 2.º año de Secundaria. Es de señalar que se consideraron estudiantes de 6.º año de Primaria y 2.º año de Secundaria debido a que en Chile se habían aplicado instrumentos (Simce TIC) de percepción respecto de HTPA y con niveles prioritarios para potenciar dichas habilidades. Aunque esta evaluación solo hizo referencia a las opiniones del estudiante respecto de sus habilidades tecnológicas, en ningún momento tuvieron que demostrar en acciones concretas académicas si efectivamente dominaban las habilidades. En cuanto al tipo de establecimiento, 168 (25 %) pertenecían a *colegios privados* y 497 (75 %) a *colegios subvencionados*. En Chile, los establecimientos se clasifican en: (a) *públicos*, aquellos financiados al 100 % por el organismo público (Estado) correspondiente. No son creados por personas físicas si no por la propia administración; (b) *subvencionados*, aquellos que se financian con aportes del Estado y de los padres, madres y apoderados, a través del pago de una mensualidad; y, (c) *privados*, aquellas instituciones educativas establecidas, dirigidas y apoyadas principalmente por entidades no gubernamentales, lo que significa que no reciben dineros estatales, federales o locales para ser financiadas (Ministerio de Educación, Chile).

Los instrumentos aplicados fueron dos: un cuestionario con 4 dimensiones y 46 indicadores, que tuvo por objetivo identificar su percepción respecto de las HTPA. La validación del instrumento fue mediante *juicio de experto* (Escobar y Cuervo, 2008) y (Martínez *et al.*, 2014) *análisis factorial confirmatorio*. Este último registra índices de ajuste adecuados: $\chi^2_{SB} = 0,969$; $p = .001$; $CFI = 1,000$; $IFI = 1,002$, $RMSEA = .000$. Del mismo modo, el índice de confiabilidad de esta versión resultó apropiado, alfa de Cronbach ($\alpha = .93$) (Hu y Bentler, 1999). El segundo instrumento fue una actividad práctica en un entorno virtual de aprendizaje (EVA). Los instrumentos se aplicaron de forma colectiva, organizada y calendarizada para no afectar las actividades académicas. Cabe señalar que la recolección de datos tuvo una duración de 5 meses (julio a noviembre del 2022).

1 Los instrumentos pueden consultarse en los correos electrónicos de los autores ljimenez@ucsc.cl; reguss@gmail.com; mcareaga@ucsc.cl

El análisis consideró dos momentos. Primero, para el cuestionario se aplicaron tres tipos de análisis: *descriptivo de las medias, de diferencias y correlaciones* según variables sociodemográficas (género, nivel, tipo de establecimiento). Segundo, para la actividad, se efectuaron dos tipos de análisis: *descriptivo de frecuencia y de correlaciones* respecto a la percepción sobre sus HTPA y el desarrollo de acciones para estas habilidades, por medio del *software SPSS v. 21* y paquete estadístico *EQS 6.0*.

Resultados

En los análisis descriptivos ($N = 665$) y considerando los ítems de cada dimensión, se observa que la valoración más alta se encuentra en la dimensión “información” ($M = 51,93$; $SD = 12,65$). Según estos resultados, los estudiantes manejan todos los indicadores que contempla esta dimensión. Por ejemplo, son capaces de buscar información en ambientes digitales, seleccionar palabras clave en la búsqueda de información, entre otras. La siguiente valoración alta corresponde a la dimensión “convivencia digital” ($M = 25,90$; $SD = 8,29$). Lo que evidencia que mantienen una conducta ética responsable respecto al acceso a fuentes de información digital, la autoría intelectual y el concepto de plagio.

La dimensión con menor valoración corresponde a “comunicación y colaboración” ($M = 17,77$; $SD = 5,99$), que muestra debilidades respecto a utilizar ambientes de trabajo colaborativo, compartir información con grupos de trabajo y combinar recursos digitales.

Respecto a los análisis descriptivos de las medias de la muestra total, y considerando las posibles diferencias de las respuestas según el género, se evidenció que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las cuatro dimensiones.

En cuanto a las HTPA, el análisis muestra que existen diferencias estadísticamente significativas respecto al nivel educativo en todas las dimensiones analizadas. En este contexto, el estudiante de 6.º año de Primaria obtuvo las puntuaciones más altas en las cuatro dimensiones examinadas (tabla 1).

Tabla 1

Diferencias entre las dimensiones de habilidades TIC respecto al nivel educativo

DIM	6to. año Primaria		2do. año Secundaria		t	Sig.
	M	DE	M	DE		
DIM 1	54,421	12,4242	49,341	12,387	5,149	.000
DIM 2	19,723	5,6695	15,541	5,567	9,569	.000
DIM 3	28,050	8,5913	23,454	7,205	7,413	.000
DIM 4	25,464	7,2634	21,712	6,548	6,955	.000

Los resultados de medias respecto al tipo de establecimiento, muestran diferencias estadísticamente significativas en dos de las dimensiones analizadas (“información” y “comunicación y colaboración”). Los puntajes más altos corresponden a los estudiantes de *colegios privados*. Por ejemplo, la dimensión “información” de *colegio privado* ($M = 54,53$; $SD = 11,72$), y respectivamente de colegios subvencionados ($M = 51,14$; $SD = 12,82$), $t(665) = -2,84$; $p < .05$; en cuanto a la dimensión “comunicación y colaboración” de *colegio privado* ($M = 19,23$; $SD = 5,59$) y de colegios subvencionados ($M = 17,36$; $SD = 6,04$), $t(665) = -3,37$; $p < .05$.

Se destacan cuatro hallazgos relevantes: (a) consideran que dominan mejor las dimensiones “información” y “comunicación y colaboración”; sin embargo, muestran debilidad en convivencia digital y tecnológica. De acuerdo con las directrices propuestas por el Ministerio de Educación chileno y evaluadas en el Simce TIC de 2013, los estudiantes no desarrollan las habilidades en el nivel propuesto, principalmente porque son poco trabajadas en el contexto educativo; (b) la variable “género” evidencia que no existe diferencia significativa entre ambos. Sin embargo, se considera un dato relevante, ya que, históricamente hay diferencias entre género, y en este caso, mujeres y hombres han tenido el mismo acceso y preparación, lo que fomenta la igualdad tanto en educación como en el desarrollo de habilidades transversales utilizadas para el aprendizaje futuro; (c) respecto del nivel educativo, el estudiante de 6.º año de Primaria registra una mejor percepción respecto de sus habilidades TIC, en comparación con los de niveles superiores; (d) el tipo de establecimiento muestra que los estudiantes pertenecientes a *colegios privados* tienen una mayor percepción de sus HTPA en comparación con los de *colegios subvencionados*. Estos datos coinciden con la literatura que demuestra que los establecimientos pagados tienen mejor acceso a tecnología y mayor capital económico, cultural y educacional (Green y Kynaston, 2019).

El análisis de correlación de Pearson estableció la relación entre HTPA y las variables sociodemográficas. En este contexto se observa que existe una correlación elevada entre los niveles educativos y las cuatro dimensiones. Esto se observaría de forma negativa respecto a la dimensión “comunicación y colaboración” ($r = -.348$, $p < .001$). Del mismo modo, se evidencia una correlación entre tres de las dimensiones del instrumento y el tipo de establecimiento, a saber: “información” ($r = .113$, $p < .001$); “comunicación y colaboración” ($r = .130$, $p < .001$); y “tecnológica” ($r = .089$, $p < .005$). Finalmente, se observa una correlación entre género y la dimensión “comunicación y colaboración” ($r = .086$, $p < .005$).

Tabla 2*Correlación entre distintas variables examinadas*

	Género	Nivel	Tipo-est.	D.1	D.2	D.3	D.4
Género	--	-.066	.063	.056	.086*	.065	.044
Nivel	--	--	-.037	-.201**	-.348**	-.277**	-.261**
Tipo de est.	--	--	--	.113**	.130**	.072	.089*
D.1	--	--	--	--	.680**	.612**	.666**
D.2	--	--	--	--	--	.623**	.677**
D.3	--	--	--	--	--	--	.607*
D.4	--	--	--	--	--	--	--

El análisis de la actividad práctica, se realizó mediante un análisis descriptivo y correlacional, presentando por separados el nivel educativo, diferencias significativas entre ambos niveles y resultados por tipo de establecimiento, lo que evidencia las habilidades tecnológicas en acciones concretas.

En cuanto a los análisis descriptivos, se observó que las valoraciones más altas fueron por parte de los estudiantes de 6.º año de Primaria en lo referido a buscar información en internet (Act. 1) ($M = 4,50$, $SD = 1,18$), incluir apartados propuestos como estructura para infografía (Act. 5) ($M = 5,56$, $SD = .90$) y descargar infografía y compartirla con compañeros (Act. 7) ($M = 5,00$, $SD = .05$). En cambio, las puntuaciones más bajas se encuentran en crear una carpeta (Act. 2) ($M = 1,01$, $SD = .21$), diseñar gráfica con datos estadísticos (Act. 6) ($M = 1,00$, $SD = .00$), realizar aportes a compañeros (Act. 8) ($M = 1,00$, $SD = .00$) y comprimir carpeta y añadir contraseña (Act. 9) ($M = 1,00$, $SD = .00$).

En cuanto a los estudiantes de 2.º año de Secundaria, se obtuvieron mayores puntuaciones en: buscar información en internet (Act 1) ($M = 5,00$, $SD = .00$) y descargar infografía y compartirla con compañeros (Act. 7) ($M = 5,00$, $SD = .00$). Sin embargo, las acciones menos observadas se relacionan con diseñar gráfica con datos estadísticos (Act. 6) ($M = 1,00$, $SD = .00$) y realizar aportes a compañeros (Act. 8) ($M = 1,44$, $SD = 1,24$).

Los análisis descriptivos del nivel educativo evidenciaron que ambos niveles demuestran dominio en la búsqueda de información (Act. 1), y descargar y compartir archivos o carpetas (Act. 7). En contraposición, demuestran debilidades en diseñar gráfica con datos estadísticos utilizando *Microsoft Excel* (Act. 6) y en realizar aportes a pares en un entorno virtual de aprendizaje (Act. 8).

En cuanto a las diferencias estadísticamente significativas entre ambos niveles, las actividades en las que los estudiantes de 2.º año de Secundaria obtuvieron puntuaciones más altas y significativamente diferentes a los de 6.º año de Primaria fueron: buscar información en

internet (Act 1), crea una carpeta (Act. 2), seleccionar información relevante (Act. 3), realizar infografía a partir de información seleccionada (Act. 4), incluir apartados propuestos como estructura para infografía (Act. 5), realizar aportaciones a compañeros (Act. 8) y comprimir carpeta y añadir contraseña (Act 9) (tabla 3).

Tabla 3

Diferencias entre el estudiantado de 6.º año de primaria y 2.º año de Secundaria respecto a las actividades realizadas

Actividades	6.º Primaria		2.º Secundaria		t	Sig.
	m	de	m	DE		
Act. 1	4.50	1.186	5.00	.000	7.467	.000
Act. 2	1.01	.219	1.99	1.727	10.215	.000
Act. 3	3.62	1.259	4.35	.728	8.908	.000
Act. 4	3.80	.811	4.22	.742	6.886	.000
Act. 5	4.56	.905	4.81	.395	4.425	.000
Act. 6	1.00	.000a	1.00	.000a	---	---
Act. 7	5.00	.055	5.00	.000	.968	.333
Act. 8	1.00	.000	1.44	1.248	6.372	.000
Act. 9	1.00	.000	2.05	1.763	10.879	.000

El análisis descriptivo de la actividad práctica muestra que, los estudiantes de 2.º año de secundaria, tienen mayor dominio al momento de realizar actividades asociadas a las HTPA en las dimensiones “convivencia digital” y “tecnológica”. Sin embargo, desarrollan las habilidades de manera parcial en “información” y “comunicación y colaboración”.

En cuanto al análisis correlacional entre las percepciones sobre sus habilidades TIC declaradas y la actividad práctica, los resultados consideraron el grupo total ($N = 665$) y, el nivel educativo por tipo de establecimiento.

El análisis de correlación evidenció relaciones en algunas de las variables examinadas. Se observa que existen correlaciones elevadas, pero inversas, entre crear una carpeta con el nombre “Infografía” y guardar en ella los diferentes recursos a utilizar (Act. 2) con la dimensión “información” ($r = -.078, p < .005$). Además, entre realizar aportaciones, al menos, a dos productos de tus compañeros (Act. 8) con la dimensión “comunicación y colaboración” ($r = -.106, p < .001$); y entre comprimir carpeta y añadir contraseña (Act. 9) con la dimensión “convivencia digital” ($r = -.140, p < .001$). Esto indica que los estudiantes tienen una mayor percepción de sus HTPA en relación a lo que realmente efectúan en actividades prácticas.

Respecto a los resultados de las variables examinadas y las acciones realizadas por los estudiantes de 6.º año de Primaria de *colegios subvencionados*, se observaron relaciones significativas, pero inversas, entre

crear carpeta (Act. 2) y las dimensiones “comunicación y colaboración” ($r = -.157, p < .001$), y “convivencia digital” ($r = -.141, p < .005$); entre realizar aportes (Act. 8) y la dimensión “convivencia digital” ($r = -.138, p < .005$); y entre comprimir carpeta, añadir contraseña y enviar archivo (Act. 9) y las dimensiones “comunicación y colaboración” ($r = -.172, p < .001$), “convivencia digital” ($r = -.155, p < .001$) y “tecnológica” ($r = -.117, p < .005$). Los estudiantes desarrollan la actividad, aunque su percepción de dicha habilidad es menor.

Tabla 4

Correlación entre distintas variables examinadas y las acciones ejecutadas por el estudiantado de 6.º año de Secundaria de colegios subvencionados

	Act.1	Act.2	Act.3	Act.4	Act.5	Act.6	Act.7	Act.8	Act.9
D.1	-.016	-.086	-.060	-.054	.073	.a	.a	-.042	-.088
D.2	-.040	-.157**	-.086	-.048	.057	.a	.a	-.101	-.172**
D.3	-.052	-.141*	-.107	-.101	-.003	.a	.a	-.138*	-.155**
D.4	-.058	-.108	-.084	-.041	.048	.a	.a	-.039	-.117*

En cuanto a los análisis de los estudiantes de 2.º año de Secundaria de *colegios subvencionados*, se advierten relaciones significativas y positivas entre seleccionar la información encontrada que se considere más relevante (Act. 3) y las cuatro dimensiones de habilidades TIC, “información”: $r = .244, p < .001$; “comunicación y colaboración”: $r = .135, p < .005$; “convivencia digital”: $r = .206, p < .001$, y “tecnológica”: $r = .135, p < .005$. Del mismo modo, se evidenciaron relaciones positivas entre incluye los diferentes apartados propuestos como estructura para la infografía (Act. 5) con las cuatro dimensiones examinadas, “información”: $r = .149, p < .001$; “comunicación y colaboración”: $r = .120, p < .005$; “convivencia digital”: $r = .214, p < .001$; y “tecnológica”: $r = .111, p < .005$). Por el contrario, se evidencia una relación significativamente inversa entre buscar información en internet (Act. 1) y la dimensión “comunicación y colaboración”: $r = -.136, p < .005$. Esto demuestra que los estudiantes realizan la acción de acuerdo con su percepción de las HTPA. Sin embargo, esto no se evidencia de la misma forma en buscar información (Act. 1) y la dimensión “comunicación y colaboración”.

Tabla 5

Correlación entre distintas variables examinadas y las acciones ejecutadas por los estudiantes de 2.º año de Secundaria de colegios subvencionados

	Act.1	Act.2	Act.3	Act.4	Act.5	Act.6	Act.7	Act.8	Act.9
D.1	-.112	-.022	.244**	.072	.149**	.a	-.082	-.060	-.022
D.2	-.136*	-.009	.135*	.005	.120*	.a	-.091	-.043	-.009
D.3	.021	.005	.206**	.037	.214**	.a	-.075	-.038	.005
D.4	-.048	-.044	.135*	-.016	.111*	.a	-.069	-.046	-.044

Los resultados de correlaciones entre las variables examinadas y las acciones ejecutadas por los estudiantes de 6.º año de Primaria de *colegios privados* muestran la existencia de relaciones positivas y significativas entre seleccionar información (Act. 3) e incluir los diferentes apartados propuestos (Act. 5) con la dimensión “información”: ($r = .115, p < .001$; $r = .103, p < .005$, respectivamente); y entre incluir los diferentes apartados propuestos como estructura para la infografía (Act. 5) y la dimensión “convivencia digital” ($r = .127, p < .001$). También se evidenciaron relaciones significativas pero inversas entre buscar información en internet (Act. 1) y las dimensiones “información” y “comunicación y colaboración” ($r = -.105, p < .005$; $r = -.149, p < .001$), respectivamente; entre crear una carpeta con el nombre “Infografía” y guardar en ella los diferentes recursos a utilizar (Act. 2) y las dimensiones “comunicación y colaboración” y “convivencia digital” ($r = -.152, p < .001$; $r = -.132, p < .001$) respectivamente; entre realizar aportes (Act. 8) y las dimensiones “comunicación y colaboración” y “convivencia digital” ($r = -.103, p < .005$; $r = -.119, p < .001$) y entre comprimir carpeta, añadir contraseña y enviar archivo (Act. 9) con las dimensiones “comunicación y colaboración”, “convivencia digital” y “tecnológica” ($r = -.163, p < .001$; $r = -.137, p < .001$; y $r = -.084, p < .005$, respectivamente). Es evidente que los estudiantes no siempre son capaces de realizar la acción práctica que perciben ser capaces de realizar.

Tabla 6

Correlación entre distintas variables examinadas y las acciones ejecutadas por el estudiantado de 6.º año de Primaria de colegios privados

	Act.1	Act.2	Act.3	Act.4	Act.5	Act.6	Act.7	Act.8	Act.9
D.1	-.105*	-.068	.115**	.015	.103*	.a	-.066	-.047	-.071
D.2	-.149**	-.152**	.015	-.046	.073	.a	-.075	-.103*	-.163**
D.3	-.029	-.132**	.048	-.043	.127**	.a	-.067	-.119**	-.137**
D.4	-.064	-.076	.045	-.022	.069	.a	-.059	-.035	-.084*

Los resultados de correlaciones de las HTPA y las acciones realizadas por estudiantes de 2.º año de Secundaria de *colegios privados* evidencian que existen relaciones significativas entre buscar información en internet (Act. 1) y la dimensión “comunicación y colaboración”: $r = .260, p < .005$; entre seleccionar información (Act. 3) y las dimensiones “comunicación y colaboración”: $r = .247, p < .005$; y “tecnológica”: $r = .285, p < .001$; y entre incluir diferentes apartados propuestos (Act. 5) y las cuatro dimensiones de la escala, “información”: $r = .354, p < .001$; “comunicación y colaboración”: $r = .302, p < .001$; “convivencia digital”: $r = .315, p < .001$; y “tecnológica”: $r = .365, p < .001$. Por tanto, existe coherencia entre las acciones realizadas por los estudiantes y su percepción de las HTPA.

Tabla 7

Correlación entre distintas variables examinadas y las acciones ejecutadas por los estudiantes de 2.º año de Secundaria de colegios privados

	Act.1	Act.2	Act.3	Act.4	Act.5	Act.6	Act.7	Act.8	Act.9
D.1	.194	-.074	.188	.088	.354**	.a	.a	.a	.a
D.2	.260*	-.028	.247*	.202	.302**	.a	.a	.a	.a
D.3	.183	.094	.250*	.105	.315**	.a	.a	.a	.a
D.4	.207	-.119	.285**	.125	.365**	.a	.a	.a	.a

Conclusiones y discusión

La investigación consideró tres hipótesis: la primera, “percepción de los estudiantes sobre sus HTPA, varía según el tipo de establecimiento, nivel educativo y género”, se respalda parcialmente, ya que la percepción varía según el tipo de establecimiento (*colegio subvencionado* o *colegio privado*) y nivel educativo (6.º año de Primaria o 2.º año de Secundaria). Sin embargo, la variable género no tiene incidencia en la percepción sobre sus HTPA. Los estudiantes pertenecientes a *colegios privados* tienen una mejor percepción de sus HTPA. Este resultado se corroboró mediante una comparación con los estudiantes de colegios subvencionados, lo que comprobó que aquellos que tienen un mayor acceso a las tecnologías tienen mayor apropiación de los recursos disponibles, aunque sean relacionados a un ámbito lúdico y no necesariamente educativo (Cañon *et al.*, 2016). El tipo de establecimiento genera, solo por su esencia, una diferencia significativa tanto en las percepciones como en el resultado de sus HTPA.

En Chile, pertenecer a colegios privados significa una diferencia en el capital económico y cultural de los estudiantes, debido al mayor acceso a las tecnologías (Francis y David, 2019). En relación al nivel educativo, los estudiantes de 6.º de Primaria tienen una mejor percepción de sus HTPA que los estudiantes de 2.º año de Secundaria. Por consiguiente, el nivel educativo no tiene directa relación con una mejor percepción. Los estudiantes de menor edad (6.º año de Primaria) tienen acceso más tempranamente a la tecnología, lo que les ayudaría a tener cierta cercanía y facilidad para utilizarla (Broadbent *et al.*, 2017).

Si bien la variable género no tiene incidencia directa —aunque es importante en el aspecto sociocultural e intercultural que caracteriza las aulas chilenas—, sí demuestra que la brecha entre género comienza a disminuir en relación con habilidades tecnológicas (Espinoza y Taut, 2016). De esta manera, la formación escolar se desarrolla sin tomar en consideración las diferencias culturales, sociales, religiosas y políticas que influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

La segunda predicción, “existe relación entre la percepción de los estudiantes sobre sus HTPA y el tipo de establecimiento, nivel educativo y género”, se respalda parcialmente. La principal relación se da entre el nivel educativo y las cuatro dimensiones analizadas. Según Arias *et al.* (2012) y la Royal Society for Public Health (2017), la economía, la educación, la relación social, el entretenimiento, entre otras actividades humanas, se encuentran vinculadas con el uso de la informática y las telecomunicaciones, lo que vuelve a estas tecnologías indispensables, tendencia que se acentúa en los jóvenes de la denominada *generación APP*, nativos digitales, *millennials* y *centennials*, quienes están vinculados con las tecnologías y se les observa siendo más hábiles. Esto no se refleja en su uso con fines pedagógicos, ya que solo son consideradas herramientas de entretención. Esto se potencia aún más cuando los profesores no las integran de forma regular en el aula. Por tanto, la utilización de las TIC puede facilitar la adquisición de habilidades, competencias y experiencias para los profesores (Lordache *et al.*, 2017). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos puestos en la formación inicial el uso de las TIC integradas en el currículum no es habitual (Aesaerta *et al.*, 2015), debido a la existencia de barreras que impiden integrarlas en el aula como las actitudes y creencias de los profesores sobre la utilidad de las tecnologías en la enseñanza (Tapia, 2018; Arancibia *et al.*, 2020; Mejía *et al.*, 2018).

Otro de los aspectos considera las formas en que los estudiantes utilizan diversos recursos. Al respecto, Berrett *et al.* (2012) afirman que contar con gran cantidad de herramientas y recursos TIC en la escuela no guarda una estrecha correlación con el uso de tecnologías en el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que la cultura dominante en educación es contraria a cualquier innovación y aprendizaje con tecnologías.

Finalmente, la tercera hipótesis, “existe correlación entre la percepción de los estudiantes sobre sus HTPA y el desarrollo de acciones para estas habilidades”, se evidenció en la actividad práctica. Al respecto, el análisis muestra una correlación fuerte y significativa de las HTPA respecto al nivel educativo y sus cuatro dimensiones, obteniendo las relaciones más altas en la dimensión “comunicación y colaboración”. En el ámbito comunicativo, es relevante para los estudiantes trabajar con recursos digitales en sus procesos de aprendizaje, basado principalmente en la retroalimentación y en el trabajo colaborativo que realizan con sus pares, pues ello modifica la distribución, la exhibición de resultados y la difusión de la información, de las que surgen nuevos escenarios de producción, interacción, construcción social y cultural (Marta y Gabelas, 2016). Se debe mencionar que las tecnologías, los recursos existentes para comunicarse y realizar trabajo en equipo, por sí solas no garantizan procesos comunicativos adecuados, son instrumentos que requieren una planificación (Contreras y Campa, 2017; García y Lorente, 2017).

Las correlaciones existentes de acciones realizadas y las dimensiones examinadas mostraron una relación significativa, pero inversa en la actividad 2, “crea una carpeta con el nombre ‘Infografía’ y guarda en ella los diferentes recursos que vayas a utilizar”, con todas las dimensiones de habilidades TIC. Igualmente, se observó que la actividad 9, “comprime la carpeta ‘Infografía’ y añade una contraseña”, tendría una relación significativa pero inversa con las cuatro dimensiones. Solo en la actividad 5, “incluye diferentes apartados propuestos”, se evidencia una relación directa y significativa con todas las dimensiones, especialmente, con la dimensión “nociones básicas TIC”. Los estudiantes registran que, a pesar de realizar actividades que muestran sus habilidades tecnológicas, estas siguen siendo a nivel usuario, y presentan dificultades para ejecutar acciones vinculadas con actividades escolares, donde es poca la información sistematizada existente respecto a ellas (Sánchez *et al.*, 2019; Bossolasco *et al.*, 2020).

La alfabetización, en el ámbito digital, es un derecho y una condición necesaria para un desarrollo social y democrático en el siglo XXI (Casas *et al.*, 2015).

Se destacan como conclusiones relevantes:

- » Los estudiantes son vistos como una generación hábil y competente en el área de las tecnologías digitales. No obstante, los resultados muestran que operan y las manipulan, pero no en todo contexto ni actividad.
- » Es oportuno proporcionar al estudiante experiencias que les permitan aprender a través de tecnologías, de manera sincrónica y asincrónica mediante entornos virtuales. Esto requiere que las universidades formen a los futuros profesionales de la educación en la integración TIC y así potenciar sus habilidades.
- » El desarrollo de HTPA y competencias del siglo XXI debe ser un eje en los diferentes niveles educativos, mediante la realización de un trabajo progresivo donde los estudiantes se familiaricen desde los primeros niveles con las tecnológicas educativas.
- » Es necesario diagnosticar las HTPA y hacer un seguimiento del desarrollo de estas, además de indagar sobre la existencia de distintas perspectivas como la disminución de la brecha digital y el desarrollo de habilidades del siglo XXI.

Referencias

- Aesaerta, K., Braaka, J., Van Nijlenb, D. y Vanderlindea, R. (2015). Primary school pupils' ICT competences: Extensive model and scale development. *Computers & Education*, 81, 32-34. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.021>
- Arancibia, M., Cabero, J. y Marín, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Revista Formación Universitaria*, 13(3). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300089>
- Arias, O., Gallego, V., Rodríguez, M. J. y Del Pozo, M. (2012). Adicción a las nuevas tecnologías. *Revista Psicología de las Adicciones*, 1, 2-6. <https://n9.cl/aq6jv>
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. A. y Miranda-Novales, M. (2016). The research protocol III. Study population. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. <https://doi.org/10.29262/ram.v63i2.181>
- Berrett, B., Murphy, J. y Sullivan, J. (2012). Administrator insights and reflections: Technology integration in schools. *The Qualitative Report*, 17(1), 200-221. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2012.1815>
- Black, K. (2010). *Business statistics: toma de decisiones contemporánea*. (6.ª ed.). John Wiley & Sons.
- Bossolasco, M., Chiecher, C. y Dos Santos, D. (2020). Perfiles de acceso y apropiación de TIC en ingresantes universitarios. Estudio comparativo en dos universidades públicas argentinas. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (57), 151-172. <https://bit.ly/3m881DE>
- Broadbent, E., Gougoulis, J., Lui, N., Pota, V. y Simons, J. (2017). *Generation Z: Global Citizenship Survey*. Varkey Foundation. <https://www.varkeyfoundation.org/media/4487/global-young-people-report-single-pages-new.pdf>
- Cañón R., R., Grande de Prado, M. y Cantón Mayo, I. (2016). Brecha digital: Impacto en el desarrollo social y personal. Factores asociados. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 115-132. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.009>
- Careaga Butter, M. y Avendaño Veloso, A. (2017). *Currículum cibernético y gestión del conocimiento*. RIL Editores.
- Casas, M., Mendiola, C., Hernández, I., Caballero, A., Elías, M., Barba, M. y Buenfil, M. (2015). El ejercicio responsable de la ciberciudadanía. *Revista Opción*, 31(5), 219-238. <http://200.74.222.178/index.php/opcion/article/view/20649>
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal; Debate.

- Contreras, C. y Campa, R. (2017). Caracterización del perfil de los estudiantes de secundarias en el acceso y uso de Internet a partir de las TIC. *EduTec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 61, 28. <https://doi.org/10.21556/edutec.2017.61.941>
- Daquilema Cuásquer, B., Benítez Flores, C. y Jaramillo Alba, J. (2019). Desarrollo de las habilidades TIC en los estudiantes. *Sociedad & Tecnología*, 2(2), 36-44. <https://doi.org/10.51247/st.v2i2.48>
- Del Giorgio, H., Aubin, V., Blautzik, L., Videla, L., Guatelli, R., Cabrera, J., Sánchez, C. y Goitea, A. (2018). Influencia del uso de la gamificación y las herramientas de evaluación continua en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En *XX Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación* (pp. 425-429). Universidad Nacional del Nordeste. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/67496>
- Escobar Pérez, J. y Cuervo Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36. <https://bit.ly/3teRVfd>
- Espinoza, A. y Taut, S. (2016). El rol del género en las interacciones pedagógicas de aulas de matemática chilenas. *Psykhé*, 25(2), 1-18. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.858>
- Fernández, F. y Fernández, M. (2018). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos madrileños. *Educación XXI*, 21(2), 395-416. <https://doi.org/10.5944/educXX1.17907>
- Fernández Morales, K., Reyes Angona, S. y López-Ornelas, M. (2021). Apropiación tecnológica, habilidades digitales y competencias digitales de los estudiantes universitarios: Mapeo sistemático de la literatura. *Revista Conocimiento Online*, 2, 46-72. <https://doi.org/10.25112/rco.v2i0.2493>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. North American Edition.
- Francis, G. y David, K. (2019). *Engines of privilege: Britain's private school problem*. Bloomsbury Publishing.
- Fundación País Digital. (2013). *Desarrollo de habilidades digitales para el siglo XXI en Chile ¿Qué dice el Simce TIC?* (pp. 1-260). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2130/mono-951.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, E. y Lorente, R. (2017). De receptor pasivo a protagonista activo del proceso de enseñanza-aprendizaje: redefinición del rol del alumnado en la Educación Superior. *Opción*, 33(84), 20-153. <http://www.redalyc.org/pdf/310/31054991006.pdf>
- García, L., Pernet, A. y Cano, J. (2017). Estudio exploratorio de usabilidad para niños de Colombia. *Zona Próxima*, (26), 12-30. <https://doi.org/10.14482/zp.26.10198>

- Garrell, A. y Guilera, Ll. (2019). *La industria 4.0 en la sociedad digital*. Marge Books.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley.
- Grajales, J. y Osorno, Y. (2019). La globalización y la importancia de las TIC en el desarrollo social. *Revista Reflexiones y Saberes*, (11), 2-9. <http://34.231.144.216/index.php/RevistaRyS/article/view/1133>
- Granda Asencio, L., Espinoza Freire, E. y Mayon Espinoza, S. (2019). Las TIC como herramientas didácticas del proceso de enseñanza aprendizaje. *Conrado*, 15(66), 104-110. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000100104
- Green, F. y Kynaston, D. (2019). *Engines of privilege: Britain's private school problem*. Bloomsbury Publishing.
- Gutiérrez, A. y Torrego, A. (2018). Educación mediática y su didáctica. Una propuesta para la formación del profesorado en TIC y medios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(1), 15-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6441409>
- Hernández, J. P. y Torrijos, P. (2019). Percepción del profesorado universitario sobre la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las modalidades docentes. Influencia del género y la edad. *Edmetic: Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(1), 128-146. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.10537>
- Hu, L. y Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A multidisciplinary journal, United States*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- lordache, C., Mariën, I. y Baelden, D. (2017). Developing digital skills and competences: A quick-scan analysis of 13 digital literacy models. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 6-30. <http://dx.doi.org/10.14658/pupj-ijse-2017-1-2>
- Juca, F. (2018). Los juegos serios y el uso de dispositivos hápticos para una experiencia multisensorial. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 12(19), 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1809-98232013000400007>
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. Peter Lang.
- Lugo, M. T. e Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 11-31. <https://doi.org/10.35362/rie7913398>
- Marta, C. y Gabelas, J. (2016). *Comunicación digital un modelo basado en el factor relacional*. Editorial uoc.

- Martínez, M. A., Sánchez, A., Toledo, E. y Faulin, J. (2014). *Bioestadística amigable*. (3.ª ed.). Elsevier.
- Mejía Jálabe, A., Villarreal Mora, C., Silva Giraldo, C., Suárez Suárez, D. y Villamizar Niño, C. (2018). Estudio de los factores de resistencia al cambio y actitud hacia el uso educativo de las TIC por parte del personal docente. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 53-63. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/428>
- Ministerio de Educación Chile (Mineduc). (2013). *Matriz de habilidades TIC para el Aprendizaje*. <https://bit.ly/3cHLhJ6>
- Montanero, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo. ¿Qué hay realmente de innovación? *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 31(1), 5-34. <https://doi.org/10.14201/teri.19758>
- Morales, P., Escandell, M. y Castro, J. (2018). Formación del profesorado en TIC y su pensamiento acerca de la integración de la Tecnología en la enseñanza de adultos. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(1), 541-560. <https://bit.ly/3PS4NBs>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/marco-competencias-docentes>
- Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M., Mena, E. y Partida, J. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 1-24. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>
- Popescu, D., Mariana, D. y Cotet, B. (2019). Preparando a los estudiantes para la generación Z: consideraciones sobre el currículo de impresión 3D. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 240-268. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.280>
- Quiñones, S., Zapata, A. y Canto, P. (2020). Digital competences of children in basic education in southeastern Mexico. *RICSH: Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 9(17), 289-311. <https://doi.org/10.23913/ricsh.v9i17.199>
- Royal Society for Public Health. (2017). *Social media and young people's mental health and wellbeing*. <https://bit.ly/3900QKR>
- Sánchez, A., Gisbert, M. y Esteve, F. (2019). La competencia digital de los estudiantes universitarios de primer curso de grado. *Innoeduca: International Journal of Technoly and Educational Innovation*, 5(2), 104-113. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2019.v5i2.5598>
- Shelly, C. y Anuradha, M. (2014). ICT education: Socio-Learning issues faced by international students. En *Proceedings of the Thirty Fifth*

International Conference on Information Systems (pp. 1-9). <https://bit.ly/3NiLjEy>

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.87.3793&rep=rep1&type=pdf>

Tapia, H. (2018). Actitud hacia las TIC y hacia su integración didáctica en la formación inicial docente. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34437>

Tejada, J. y Pozos, K. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: Hacia la profesionalización docente con TIC. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 25-51. <https://bit.ly/3cTC7cz>



Motivación y autorregulación en el desempeño en matemáticas en estudiantes de Educación Secundaria

Motivation and Self-Regulation in Mathematics Achievement in Secondary School Students

Motivação e autorregulação no desempenho em matemática de alunos do Ensino Médio

Daniel Trías Seferian* 

Helena Sastre Abreu** 

Olga Elena Cuadros-Jiménez*** 

Para citar este artículo: Trías Seferian, D., Sastre Abreu, H. y Cuadros-Jiménez, O. E. (2024). Motivación y autorregulación en el desempeño en matemáticas en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 209-232. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17121>



Recibido: 06/08/2022
Evaluado: 27/04/2023

* Doctor en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguay. gtrias@ucu.edu.uy

** Magíster en Intervención Psicopedagógica, Universidad Católica del Uruguay. Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguay. helenasastre74@gmail.com

*** Doctora en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile. ocuadros@ucsh.cl

Resumen

Contar con modelos que abran posibilidades de mejora de los desempeños en matemáticas constituye un desafío vigente para educadores e investigadores, particularmente en Latinoamérica. Este estudio se propone analizar las relaciones entre el desempeño en matemáticas, variables motivacionales, la autorregulación en el aprendizaje, la regulación emocional y el estatus socioeconómico. Se considera una muestra representativa que está constituida por 5344 adolescentes de tercer año de educación secundaria en Uruguay, procedente de datos secundarios obtenidos de la evaluación nacional de desempeño del sistema educativo uruguayo (INEED, 2020). Mediante análisis de ecuaciones estructurales se obtuvieron dos modelos con buenos niveles de ajuste, en los que el desempeño en matemáticas recoge incidencia directa del estatus socioeconómico y autoeficacia, mientras la motivación por la tarea, el sentido de pertenencia y la regulación emocional aportan fundamentalmente de modo indirecto; la autorregulación metacognitiva cumple un papel mediador, con baja incidencia directa. Los modelos recogen un conjunto de variables motivacionales y estrategias de autorregulación que son susceptibles de intervención educativa. Se discute sobre su consideración y abordaje en la enseñanza de las matemáticas en educación secundaria.

Palabras clave

aprendizaje; motivación; matemáticas; enseñanza secundaria; psicología de la educación

Keywords

learning; motivation; mathematics; secondary education; educational psychology

Abstract

Having models that open up possibilities for improving mathematics achievement is a current challenge for educators and researchers, particularly in Latin America. This study aims to analyze the relationships between mathematics achievement, motivational variables, self-regulated learning, emotional regulation and socioeconomic status. A representative sample is considered that is made up of 5,344 adolescents in their third year of secondary education in Uruguay, from secondary data obtained from the national performance evaluation of the Uruguayan educational system (INEED, 2020). Using structural equation model, two models with good level of fit were obtained, in which mathematics achievement reflects a direct incidence of socioeconomic status and self-efficacy, while task motivation, school connectedness and emotional regulation contribute in an indirect pathway; metacognitive self-regulation plays a mediating role, with low direct incidence. The models include a set of motivational variables and self-regulation strategies that are amenable to educational intervention. Its consideration and approach in the teaching of mathematics in secondary education is discussed.

Resumo

Ter modelos que abram possibilidades para melhorar o desempenho em matemática é um desafio constante para educadores e pesquisadores, especialmente na América Latina. Este estudo tem como objetivo analisar as relações entre o desempenho em matemática, as variáveis motivacionais, a autorregulação da aprendizagem, a regulação emocional e o status socioeconômico. Foi considerada uma amostra representativa de 5.344 adolescentes do terceiro ano do ensino médio no Uruguai, a partir de dados secundários obtidos da avaliação nacional de desempenho do sistema educacional uruguayo (INEED, 2020). A análise de equações estruturais produziu dois modelos com bons níveis de ajuste, nos quais o desempenho em matemática é diretamente afetado pelo status socioeconômico e pela autoeficácia, enquanto a motivação para a tarefa, o senso de pertencimento e a regulação emocional contribuem principalmente de forma indireta. A autorregulação metacognitiva desempenha um papel mediador, com baixo impacto direto. Os modelos incluem um conjunto de variáveis motivacionais e estratégias de autorregulação que são suscetíveis à intervenção educacional. Discutimos sua relevância e aplicação no ensino de matemática na educação secundária.

Palavras-chave

aprendizagem; motivação; matemática; ensino médio; psicologia educacional

Introducción

El aprendizaje de las matemáticas constituye un gran desafío para los sistemas educativos de Latinoamérica y el Caribe, donde se constata que gran parte de los estudiantes no alcanzan los niveles mínimos deseables de desempeño (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2021). La relevancia de aprender matemáticas para la sociedad en su conjunto se asocia al hecho de considerarlas como área vital del desarrollo integral de las personas, dado que contribuyen directamente a desarrollar la capacidad del individuo para utilizar conceptos que le permiten interpretar y comprender el mundo, a la par que desarrolla un pensamiento crítico que potencia la formación de un ciudadano autónomo que pueda criticar, justificar y validar resultados (Rodríguez, 2013). Por esta razón, su enseñanza y aprendizaje concitan el interés de docentes, investigadores y autoridades. Parte de los esfuerzos se centran en la identificación de los factores asociados a los mejores desempeños en matemáticas sobre los que se puede incidir educativamente, y con ello contribuir a mejorar la equidad y calidad del aprendizaje. Sin embargo, aún es escaso el conocimiento sobre procesos vinculados a la motivación, emoción y autorregulación en estudiantes latinoamericanos, que posibilitan este aprendizaje y desempeño (López Vargas *et al.*, 2012; Sáez-Delgado *et al.*, 2022). Avanzar en ello no solo implica conocer sobre los estudiantes y sus procesos de aprendizaje, sino que puede contribuir significativamente a revisar las prácticas de enseñanza de las matemáticas (Cázares Balderas *et al.*, 2020).

El desempeño en matemáticas se vincula con una extensa serie de factores de diversa naturaleza, entre los que pueden reconocerse: contexto socioeconómico, género, expectativas de familias y docentes, variables cognitivas, variables afectivo-motivacionales (Cerdeña y Vera, 2019; Koçak *et al.*, 2021; Skaalvik *et al.*, 2015). Algunas de esas variables van más allá de la incidencia de los centros educativos, y se podría asumir el contexto socioeconómico de ese modo. Mientras que otras variables pueden ser objeto de intervención educativa y consideradas tanto por las políticas educativas como en prácticas de enseñanza de las matemáticas en el aula.

Por otra parte, estos desempeños se distribuyen desigualmente si se tiene en cuenta el contexto socioeconómico (Kim *et al.*, 2019), y los desempeños académicos se ven afectados negativamente por la situación de pobreza (Hair *et al.*, 2015). Así lo señala la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2019) a partir del estudio PISA 2018, en el que participaron 79 países/economías del mundo, las cuales mostraron una marcada incidencia del contexto socioeconómico del individuo y del centro en el desempeño en matemáticas. En Latinoamérica, los estudiantes muestran bajos desempeños en matemáticas y la distribución de

sus aprendizajes es poco equitativa (Medina, 2018). Estos datos sugieren seguir indagando en la interrelación con otros factores que permitan mayor comprensión de los desempeños de los estudiantes, así como el diseño de intervenciones educativas para reducir las brechas generadas por el contexto socioeconómico (Dietrichson *et al.*, 2017).

Asumiendo que el aprendizaje de las matemáticas tiene un fuerte componente cognitivo, parte de esa búsqueda se ha enfocado crecientemente en factores vinculados a la motivación (Abín *et al.*, 2020; Cleary y Chen, 2009), entre los que se destacan: autoeficacia, motivación por la tarea y sentido de pertenencia. Estos se reiteran en la investigación y son moldeables por la acción educativa. Es decir, son susceptibles de intervención en el aula por parte del docente, ya sea mediante la enseñanza directa, el moldeamiento por parte del docente, así como el establecimiento de un entorno propicio y adecuado para este fin (Schukajlow *et al.*, 2017).

La autoeficacia es una creencia relevante para el aprendizaje que se asocia al desempeño académico en diversos ámbitos (Bandura *et al.*, 1996; Zimmerman, 2000). Entendida como la competencia y la confianza percibida en las propias posibilidades, constituye uno de los mejores predictores del rendimiento en matemáticas (Abín *et al.*, 2020; Usher y Pajares, 2009), ya sea medido por las calificaciones o en pruebas estandarizadas (Grigg *et al.*, 2018). A su vez, puede observarse una interacción recíproca entre ambas variables (Du *et al.*, 2021), y es posible incidir en la autoeficacia académica a partir del trabajo en el aula (Grigg *et al.*, 2018; Talsma *et al.*, 2018). Estudios realizados en aula con grupos testigo muestran que la resolución de problemas contextualizados en la vida real, en un entorno de aprendizaje colaborativo, con un enfoque de aprendizaje autónomo, con consignas abiertas (muchas soluciones posibles al problema) y guiados por el docente mediante un *feedback* personalizado promueven la autoeficacia (Schukajlow *et al.*, 2017). Por otra parte, la autoeficacia académica se vincula con estrategias de autorregulación, según la cual se asumen variaciones de acuerdo a la cultura (Wu *et al.*, 2019).

Otro factor es la motivación por la tarea en matemática, entendida como el conjunto de factores internos que orientan e impulsan al estudiante a la concreción de la tarea, como el valor, la utilidad y el interés por la tarea. Niveles bajos de motivación se asocian a bajos desempeños académicos (Hirt *et al.*, 2021), mientras que los estudiantes motivados obtienen mejores logros en general y particularmente en matemáticas. El docente cumple un rol importante, ya que puede diseñar experiencias motivadoras centradas en el estudiante, configurar un ambiente estimulante en el aula y seleccionar campos de aplicación de las matemáticas ligados a los intereses de los estudiantes (Calle *et al.*, 2020). A su vez, se ha observado que la motivación del docente por enseñar matemáticas incide directamente también en la motivación por la tarea de los estudiantes (Schukajlow *et al.*, 2017).

El tercer factor es el sentido de pertenencia, que expresa el relacionamiento positivo con los pares, docentes y el centro escolar; este se ha asociado con los resultados académicos, el bienestar de los estudiantes, variables motivacionales como la autoeficacia y la motivación por la tarea (Han, 2021; Sampasa-Kanyinga, 2019). Se trata de una variable que tiene un papel importante en la vida escolar (Korpershoek *et al.*, 2020) y reviste particular interés en el periodo de la adolescencia, dada la relevancia del relacionamiento social en esta etapa (Allen *et al.*, 2018).

Con foco en el aprendizaje, las estrategias de autorregulación han sido factores que inciden en el desempeño en matemáticas (Trías *et al.*, 2021a). La autorregulación del aprendizaje se refiere al conjunto de procesos implicados en la planificación, supervisión y evaluación de la propia actividad orientada hacia metas. Si bien se trata de un constructo multidimensional, el foco ha estado particularmente en las estrategias metacognitivas (Zimmerman, 2013). Tradicionalmente, se atribuye a la autorregulación un papel modulador entre variables personales y de contexto, con el desempeño académico (Pintrich y Zusho, 2007). Un mayor desarrollo de estrategias de autorregulación se asocia a mayores niveles de desempeño académico en matemáticas (Cleary *et al.*, 2021). Esta asociación puede variar en función de la asignatura, las estrategias evaluadas, los instrumentos de evaluación utilizados y el nivel educativo (Dent y Koenka, 2016). Existe un claro vínculo entre el ciclo de aprendizaje autorregulado propuesto por Zimmerman (2013) y el propuesto por Polya para la resolución de problemas en matemáticas (Alfaro, 2006), lo que ha llevado a indagar cómo el trabajo en resolución de problemas en el aula incide en el desarrollo de la autorregulación metacognitiva en los estudiantes. Existen estudios que establecen un efecto positivo en el desarrollo de habilidades de autorregulación metacognitiva de la enseñanza a través de la resolución de problemas, en ambientes colaborativos, en enseñanza media (Dignath y Büttner, 2008; Schukajlow *et al.*, 2017; Wang y Sperling, 2020).

La regulación emocional es una variable de reciente incorporación en modelos de análisis de aprendizaje de áreas curriculares, que buscan indagar en el papel de las emociones en ámbitos académicos y, particularmente, en la educación matemática (Schukajlow *et al.*, 2017). Si bien no ha recibido aún suficiente atención, se perfila una relación positiva entre la regulación emocional y el desempeño académico en matemáticas (Andrés *et al.*, 2017). Por otro lado, puede que estudiantes con distintos niveles de rendimiento deban afrontar diversas demandas de regulación emocional (Hirt *et al.*, 2021). Por ejemplo, estudiantes de bajo desempeño pueden verse expuestos a mayor carga de estrés (Trías *et al.*, 2021b). La agenda de investigación señala la necesidad de seguir profundizando en la

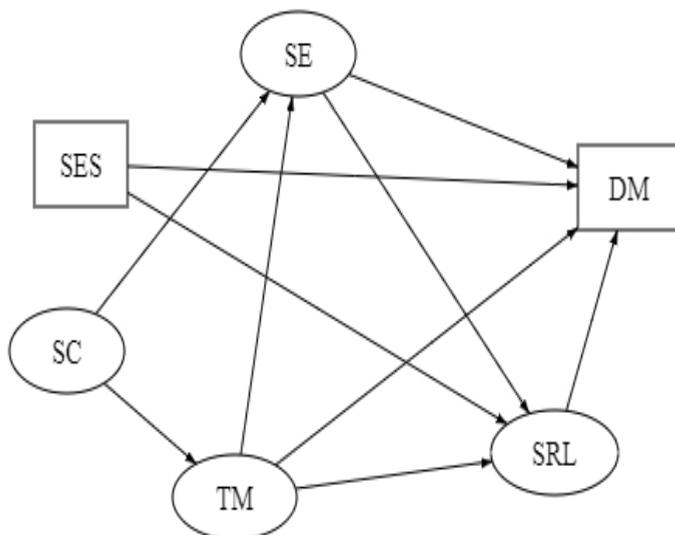
relación entre variables como regulación emocional, motivación, estrategias cognitivas, metacognitivas y desempeño académico (Martínez-López *et al.*, 2021; Schukajlow *et al.*, 2017).

Hasta el momento son escasos los estudios que incluyen creencias motivacionales y conductas de autorregulación como mediadores al mismo tiempo (Abín *et al.*, 2020; Musso *et al.*, 2019), y menos los que lo hacen con estudiantes latinoamericanos (López Vargas *et al.*, 2012; Sáez-Delgado *et al.*, 2022). En particular, Cleary y Kitsantas (2017) vincularon la autoeficacia, el sentido de pertenencia, el interés por la tarea, el conocimiento previo y el contexto socioeconómico, y determinaron su influencia en el rendimiento académico en matemáticas, en una muestra de 331 estudiantes de educación secundaria en Estados Unidos. Mediante un modelo de ecuaciones estructurales, observaron la incidencia significativa de la autoeficacia y de las estrategias de autorregulación, así como una gran contribución del conocimiento previo a las calificaciones en matemáticas. A partir de su trabajo, destacan la necesidad de seguir explorando estas relaciones en otros contextos y con otras medidas, y señalan la importancia de evaluar el desempeño en matemáticas en vez de tomar las calificaciones en la asignatura.

El presente estudio se propone analizar las relaciones entre el desempeño en matemáticas, autorregulación en el aprendizaje, regulación emocional, variables motivacionales (autoeficacia, valor de la tarea, sentido de pertenencia) y el contexto socioeconómico, en estudiantes de Educación Media. Asumiendo el aporte de cada una de las variables al desempeño en matemáticas, se espera dar cuenta de sus interacciones al considerarlas conjuntamente en un modelo que las vincule (figura 1). Se partió del modelo propuesto por Cleary y Kitsantas (2017), con la idea de explorar un modelo similar que considera las mismas variables del estudio antecedente, a excepción del desempeño previo en matemáticas. Por otra parte, la muestra considera adolescentes que cursan educación secundaria en el contexto latinoamericano, quienes se encuentran subrepresentados en la investigación sobre la temática (Sáez-Delgado *et al.*, 2022). Se espera que el conocimiento sobre este conjunto de variables permita revisar las prácticas de enseñanza orientadas al aprendizaje de las matemáticas y contribuir a mejores desempeños de los estudiantes.

Figura 1

Primer modelo



Nota: DM = desempeño en matemáticas; SE = autoeficacia en matemáticas; SRL = autorregulación metacognitiva; TM = motivación por la tarea; SC = sentido de pertenencia al centro; SES = estatus socioeconómico y cultural.

Metodología

Participantes

Esta muestra corresponde a 5462 adolescentes, entre hombres (48,4 %) y mujeres (51,6 %), con 14 (43,72 %) y 15 (56,32 %) años. Se trata de una muestra representativa nacional del tercer año de Enseñanza Media en Uruguay. Se trabajó con datos secundarios provenientes de las bases de datos que ofrece de forma pública el Instituto Nacional de Evaluación Educativa¹ (INEED, 2020), relativas a la evaluación nacional de desempeño del sistema educativo.

Instrumentos

Las medidas consideradas dentro de este estudio se han seleccionado entre las utilizadas en la evaluación nacional estandarizada Aristas en Educación Media en Uruguay (INEED, 2020). Esta prueba recoge información sobre los desempeños en matemáticas y lectura, las habilidades socioemocionales

1 Base de datos pública, disponible en <https://www.ineed.edu.uy/>

de los estudiantes y sus opiniones respecto al clima escolar, la convivencia y la participación en los centros. Se trata de escalas creadas, validadas y estandarizadas por el INEED, cuya fundamentación se encuentra con más detalle en INEED (2019) y se han venido utilizando con estudiantes de educación primaria y secundaria (Panizza *et al.*, 2020).

Tabla 1

Desempeño en matemáticas

	Media	Desviación estándar
Desempeño en matemáticas (DM) no estandarizada	306.5	46.7
Desempeño en matemáticas (DM) estandarizada	-0.03	0.89

Nota: N = 5344.

1. *Desempeño en matemáticas (DM)*. Describe el nivel de logro alcanzado en la prueba estandarizada de matemáticas. Recoge información sobre cuatro ejes temáticos contemplados en el currículum oficial: magnitudes y medidas, estadística y probabilidad, geometría, álgebra y aritmética. Se administra en formato digital con preguntas de múltiple opción, durante una hora y media. Su diseño se fundamenta en la metodología de *test* basado en evidencias y pruebas matriciales, donde los ítems y estimación de puntajes obtenidos se trabajaron a partir de la *teoría de respuesta al ítem* con una escala de 0 a 600 (INEED, 2020). La tabla 1 presenta los valores netos y estandarizados de esta variable. Estos últimos fueron los utilizados para este estudio.
2. *Estatus socioeconómico y cultural (SES)*. Se trata de un indicador construido por INEED (2019) que considera una batería de 12 preguntas que consultan por: la zona geográfica de la vivienda, la composición del hogar, el número de perceptores de ingreso y la atención a la salud del principal sostenedor del hogar, características de la vivienda y elementos del confort del hogar y variables que relevan el nivel cultural familiar, como la cantidad de libros con que cuentan en el hogar y el nivel educativo del padre y la madre. A esta variable le asignan valores de -2 a 2, correspondiendo con los quintiles de ingreso de modo que -2 equivale a Q1 y 2 equivale a Q5 (INEED, 2019).
3. *Autorregulación metacognitiva (SRL)*. Corresponde a una variable latente construida a partir de seis ítems que evalúan procesos de planificación, supervisión y control implicados en la autorregulación del aprendizaje (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2013). Los ítems están formulados en términos generales, sin referirse a asignaturas o tareas específicas. Por ejemplo: "Reviso mis tareas para

- estar seguro de que las hice bien”. Se evaluaron con una escala de Likert del 1 al 4 (1 “nunca o casi nunca”, 2 “pocas veces”, 3 “muchas veces”, 4 “siempre o casi siempre”). La fiabilidad de la escala es de .76, tanto en la prueba alfa de Cronbach como en McDonald’s Omega.
4. *Autoeficacia en matemáticas (se)*. Es una variable latente construida a partir de cinco ítems que consideran la autovaloración de las habilidades y aptitudes para dominar una tarea académica específicamente en el campo de las matemáticas (Bandura *et al.*, 1996; INEED, 2020). Por ejemplo: “Me siento capaz de aprender lo que nos enseñan en matemáticas”. Se evaluaron con una escala de Likert, puntuando del 1 al 4 según el grado de acuerdo (1 “Muy en desacuerdo”, 2 “En desacuerdo”, 3 “De acuerdo”, 4 “Muy de acuerdo”). La fiabilidad de la escala alcanza un valor de .87 en la prueba alfa de Cronbach y en McDonald’s Omega.
 5. *Motivación por la tarea en matemáticas (tm)*. Está definida como las percepciones de los estudiantes sobre la importancia e interés en las tareas (basado en Pintrich y De Groot, 1990). Es una variable latente que se construye a partir de cinco ítems, cuyas preguntas son referidas a la valoración de la tarea en la clase de matemáticas. Por ejemplo: “Para mí es importante saber matemáticas”. Las opciones de respuesta varían del 1 al 4, siguiendo un criterio de frecuencia igual al de la escala de SRL. La fiabilidad de la escala presenta un valor de .86 en la prueba alfa de Cronbach y en McDonald’s Omega.
 6. *Sentido de pertenencia (sc)*. Es una variable latente que se construye a partir de cinco indicadores cuyas preguntas refieren al sentido de pertenencia al centro, se refieren a la conexión afectiva del estudiante con el centro educativo, con sus pares y los referentes adultos en el centro (INEED, 2020; Han, 2021). Por ejemplo: “Me siento parte de este centro educativo”. Estos ítems se responden en una escala Likert que varía de 1 a 4, en grado de acuerdo creciente, usando la misma escala que para SRL. La fiabilidad de la escala es de .76 de alfa de Cronbach y en McDonald’s Omega.
 7. *Regulación emocional (er)*. Refiere a estrategias cognitivas para el manejo de la información emocional interna y la regulación de la expresión emocional. Las estrategias remiten a recursos como la capacidad de desviar la atención, de tomar perspectiva o de reformular la reacción emocional (Gross, 2013). Es una variable latente que se construye a partir de seis indicadores, con preguntas del estilo “Cuando estoy enojado, hago cosas que me ayudan a calmarme”. Estos indicadores se evaluaron con una escala de Likert

de cuatro opciones, en grado creciente de frecuencia similar a la utilizada para SRL, con una fiabilidad de .77 según la prueba alfa de Cronbach y .78 en McDonald's Omega.

Procedimiento

Se partió de la base de datos ofrecida públicamente por el INEED (2020), de la prueba Aristas 2018. En su página web, el INEED (2023) expresa que

las bases de datos son públicas y forman parte de los cometidos del INEED, el cual declara seguimiento de las obligaciones relativas a la reserva y confidencialidad de la información, según lo establecen la Ley de Acceso a la Información Pública (n.º 18.381), la Ley de Protección de Datos Personales y Acción de Habeas Data (n.º 18.331) y sus decretos reglamentarios 484/009 y 232/010, a partir de las cuales resguardan la desidentificación de los registros como forma de respaldar la confidencialidad de los participantes.

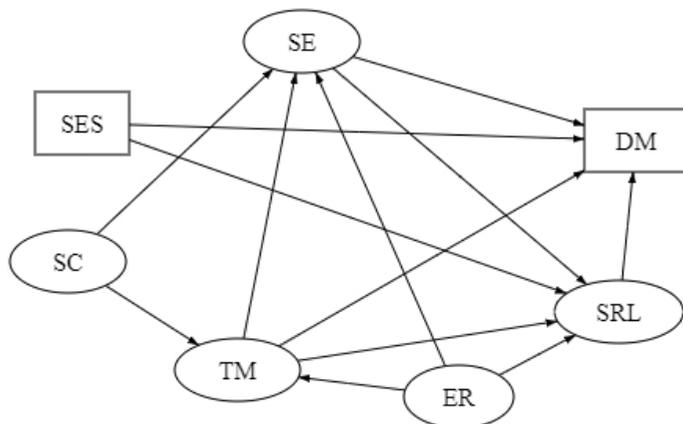
Inicialmente, la base de datos utilizada contenía 9060 casos, cuyos datos estaban sin identificar, para proteger la confidencialidad de los participantes. Se incluyeron solamente aquellos con la edad esperada para tercer año de Ciclo Básico (14 a 15 años). Depurada por edad, la muestra quedó constituida por 5462 casos.

Se analizaron los casos con puntuaciones extremas en algunas variables como potenciales *outliers*, debido a evidentes errores de registro (puntuaciones arbitrarias no compatibles con los valores de respuesta indicados por los instrumentos). Se procedió a su eliminación, previo análisis de comparación de igualdad de varianzas (*prueba de Levene*) en las demás variables, para identificar y evitar posibles sesgos de medición a partir de esta eliminación de casos, basados en el supuesto de homocedasticidad (Parra-Frutos, 2013). La *prueba de Levene* indicó igualdad de varianzas ($F > .20$; $p > .05$) para cada uno de los ítems incluidos en el estudio, al comparar entre las muestras de *outliers* y sin *outliers*. Por tanto, se procedió a eliminar estos valores extremos y así utilizar la variable desempeño en matemáticas, conservando aquellos datos comprendidos entre -2,5 y 2,5 desviaciones estándar. Los registros mostraron una tasa de datos *outliers* correspondiente a 2,2 %, lo que se considera en un nivel tolerable. La muestra final quedó constituida por 5344 casos.

Se estudió asimetría y curtosis para cada ítem de las variables latentes y variables observadas, a los efectos de comprobar que estas se comportan similar a una variable de distribución normal. En todos los casos se encontraron excelentes valores de asimetría (entre 1,00 y -1,00) y valores adecuados de curtosis (entre 1,6 y -1,6). Se verificó mediante histogramas que efectivamente las distribuciones mostraban forma de campana. Por

tanto, se comprobó que las distribuciones de los distintos ítems son de tipo normal, lo que permite realizar un análisis de ecuaciones estructurales (Cupani, 2012).

Figura 2
Segundo modelo



Nota: DM = desempeño en matemáticas; SE = autoeficacia en matemáticas; SRL = autorregulación metacognitiva; TM = motivación por la tarea; SC = sentido de pertenencia al centro; SES = estatus socioeconómico y cultural; ER = regulación emocional.

El análisis de ecuaciones estructurales se llevó a cabo con el programa *IBM AMOS SPSS* versión 23. Los indicadores de bondad de ajuste utilizados fueron *CMIN/DF*, que indica la relación entre la *ji* al cuadrado y los grados de libertad. Este estadístico está sugerido como aceptable con valores inferiores a 2, siendo sensible al tamaño de la muestra, en particular de muestras grandes como es el caso de este estudio; *CFI* (índice de bondad de ajuste comparativo) aceptable con valores $\geq .95$ y *RMSEA* (raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación) aceptable con valores $< .08$ (Escobedo *et al.*, 2016; Medrano y Muñoz-Navarro, 2017; Ruiz *et al.*, 2010).

Para empezar, como se observa en la figura 1, se procuró emular el modelo propuesto por Cleary y Kitsantas (2017). Sin embargo, hay algunas variaciones en la naturaleza de las variables que cabe mencionar. En este caso, la base de datos disponible no contaba con una variable de “desempeño previo en matemáticas” incluida por los autores mencionados. En el estudio de Cleary y Kitsantas (2017), la variable correspondiente a desempeño en matemáticas utilizó la calificación otorgada por los docentes a los estudiantes; en el caso del presente estudio se consideró el resultado de los estudiantes en una prueba estandarizada. La variable autorregulación metacognitiva procede del cuestionario que responden los estudiantes, mientras que en el estudio de Cleary y Kitsantas (2017) era una medida

que recogía la percepción de los docentes respecto de cada estudiante. posteriormente, se propuso un segundo modelo que incorporó la variable regulación emocional (ER), que se observa en la figura 2.

Resultados

Inicialmente, se realizó un análisis descriptivo de cada variable latente, y estas se construyeron como la media de los valores de cada uno de sus indicadores (tabla 2).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos

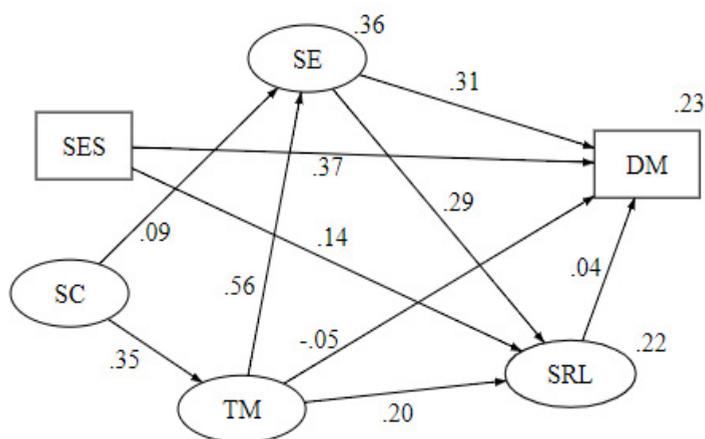
	Media	Mediana	Desviación estándar
Autorregulación metacognitiva (SRL)	2,91	3,00	.61
Autoeficacia en matemáticas (SE)	3,00	3,00	.66
Motivación por la tarea (TM)	3,05	3,00	.65
Sentido de pertenencia (SC)	2,75	2,80	.62
Regulación emocional (ER)	2,59	2,67	.66

Nota: n = 5344; mín. = 1; máx. = 4.

El primer modelo, que vincula el desempeño en matemáticas con las variables motivacionales, la autorregulación en el aprendizaje y el estatus socioeconómico, mostró buenos indicadores de ajuste ($\chi^2 = 1899$, $gl = 196$, $p = .00$; CFI = 0.95; RMSEA = 0,04, IC = .01 - .09; PNFI = .81) (figura 3).

Figura 3

Primer modelo. Resultados



Nota: DM = desempeño en matemáticas; SE = autoeficacia en matemáticas; SRL = autorregulación metacognitiva; TM = motivación por la tarea; SC = sentido de pertenencia al centro; SES = estatus socioeconómico y cultural.

La tabla 3 muestra los efectos directos e indirectos de cada variable considerada sobre las demás en este primer modelo. En general, se observaron efectos positivos sobre el DM, tanto directos como indirectos de las distintas variables consideradas; con excepción de TM, cuyo efecto directo fue negativo. Sin embargo, al considerar el efecto indirecto mediado por la autoeficacia terminó resultando un efecto total positivo. Así mismo, se observó que TM tiene un efecto directo positivo importante en la SE (.56) y en la SRL (.20). Por su parte, la SC aporta también positiva y directamente a la TM (.35), directa e indirectamente a la SE (.29), e indirectamente a la SRL (.16) mediada por TM y SE. SES tiene efecto directo (.14) sobre SRL y directo e indirecto (.38) sobre DM. Se puede observar un efecto directo de SE (.29) sobre SRL y efectos directos e indirectos (.32) sobre DM. Por último, se observó un efecto directo (.04) de SRL sobre DM. En la tabla 4 se muestran estos resultados en comparación con los reportados por Cleary y Kitsantas (2017).

Tabla 3

Efectos del modelo simple

	SC			TM			SES			SE			SRL			
	D	I	T	D	I	T	D	I	T	D	I	T	D	I	T	
TM	.35			.35												
SE	.09	.20	.29	.56		.56										
SRL		.16	.16	.20	.17	.37	.14		.15	.29		.29				
DM		.08	.08	-.05	.19	.14	.37	.01	.38	.31	.01	.32	.04			.04

Nota: D = efecto directo, I = efecto indirecto, T = efecto total. SC = sentido de pertenencia; TM = motivación por la tarea; SES = estatus socioeconómico y cultural; SE = autoeficacia en matemáticas; SRL = autorregulación metacognitiva; DM = desempeño en matemáticas.

Como se observa en la tabla 4, para esta muestra, el modelo explicó un 23 % de la varianza del desempeño en matemáticas, un porcentaje menor al reportado en Cleary y Kitsantas (2017) que era del 51 %. Sin embargo, las tendencias en cuanto a la dirección y magnitud de los coeficientes de los senderos entre las variables se mantuvieron similares en ambos estudios; con excepción del coeficiente de relación entre TM y DM, que en el estudio original no era significativo, mientras que en el estudio actual mostró un coeficiente negativo muy bajo (cerca a cero) significativo. Otra diferencia se encuentra en la magnitud del coeficiente en la relación entre SRL y DM del estudio actual, alcanzando un valor de .04 comparado con el observado en el estudio original, que correspondió a .25.

El segundo modelo (figura 4), que incorpora ER, también mostró buenos indicadores de ajuste ($\chi^2 = 2753$, $gl = 334$, $p = .000$; CFI = 0.95; RMSEA = 0.037, IC = .01 - .09; PNI = .81). En este modelo consideramos el efecto de ER sobre DM de forma indirecta, siendo mediada por SE, SRL y TM.

Tabla 4

Comparación de resultados del presente estudio con los obtenidos por Cleary y Kitsantas (2017)

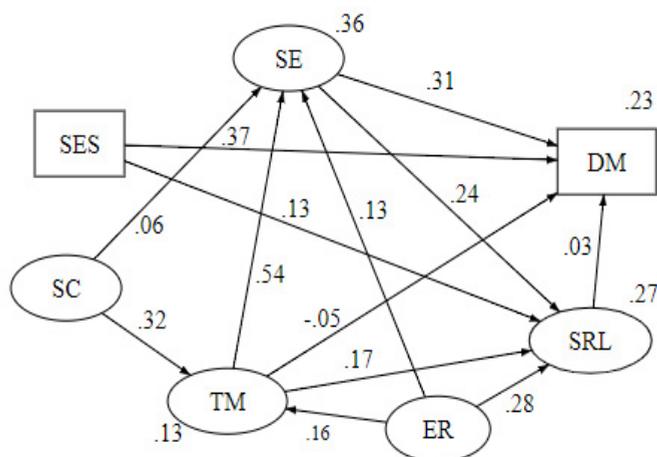
	Primer modelo	Antecedente
% que explica el modelo	23	51
SRL → DM	.04*	.25***
SE → DM	.31***	.26**
TM → DM	-.05*	.01
SES → DM	.37***	.14***
SES → SRL	.14***	.13***
SE → SRL	.29***	.22***
SC → SE	.09***	.22***
TM → SE	.56***	.60***
SC → TM	.35***	.50***

Nota: SRL = autorregulación metacognitiva; DM = desempeño en matemáticas; SE = autoeficacia en matemáticas; TM = motivación por la tarea; SES = estatus socioeconómico y cultural; SC = sentido de pertenencia. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

La tabla 5 muestra los efectos directos e indirectos de cada variable considerada sobre las demás de acuerdo con el modelo elegido. Al incorporar la ER, los efectos se mantienen positivos en su mayoría, salvo el efecto directo de TM sobre DM que aquí también aparece negativo, aunque se sigue mostrando un efecto total positivo (.13) de TM sobre DM. Este modelo, ER tiene efecto directo positivo (.13) sobre SE y también efecto indirecto (.09) mediado por TM. También se registra un efecto directo (.28) y uno indirecto (.08) sobre SRL mediado por SE. A su vez, se observa un efecto directo (.16) sobre TM y un efecto indirecto (.07) sobre DM. Al incluir ER en el modelo, pasa a formar parte de la explicación del DM incidiendo en el nivel de explicación de SRL que pasa de .22 en el primer modelo a .27 en el modelo actual.

Figura 4

Segundo modelo. Resultados



Nota: DM = desempeño en matemáticas; SE = autoeficacia en matemáticas; SRL = autorregulación metacognitiva; TM = motivación por la tarea; SC = sentido de pertenencia al centro; SES = estatus socioeconómico y cultural; ER = regulación emocional.

Tabla 5

Efectos del modelo completo

	ER			SC			TM			SES			SE			SRL			
	D	I	T	D	I	T	D	I	T	D	I	T	D	I	T	D	I	T	
TM				.16	.16	.32	.32												
SE				.13	.09	.22	.06	.17	.23	.54		.54							
SRL				.28	.08	.36	.11	.11	.17	.13	.30	.13	.13	.24		.24			
dm				.07	.07	.07	.07	-.05	.18	.13	.37	.01	.38	.31	.01	.32	.03	.03	

Nota: D = efecto directo, I = efecto indirecto, T = efecto total. ER = regulación emocional SC = sentido de pertenencia; TM = motivación por la tarea; SES = estatus socioeconómico y cultural; SE = autoeficacia en matemáticas; SRL = autorregulación metacognitiva; DM = desempeño en matemáticas.

Conclusiones

El objetivo del presente estudio se centró en analizar las relaciones entre el desempeño en matemáticas, variables motivacionales (autoeficacia, motivación por la tarea, sentido de pertenencia), la autorregulación en el aprendizaje, la regulación emocional y el estatus socioeconómico, en estudiantes de Educación Media. Para ello se trabajó a partir de los datos de una muestra representativa de estudiantes uruguayos de tercer año de Educación Media recogidos en la evaluación nacional de desempeños (INEED, 2020).

Los modelos considerados en este estudio contemplan una serie de variables que impactan en el desempeño en matemáticas, y sobre las que el profesorado puede incidir significativamente en sus prácticas de aula, ya sea de forma presencial, híbrida o virtual (Valencia Serrano y Caicedo Tamayo, 2017). Se aporta evidencia sobre la relación de las variables motivacionales, autorregulación y contexto socioeconómico con el desempeño en matemáticas, al que afectan significativamente, de modo directo e indirecto. Los dos modelos mostraron buenos valores de ajuste, manteniendo la direccionalidad de las relaciones entre las variables en sintonía con el modelo propuesto por Cleary y Kitsantas (2017), aunque con pesos relativos distintos. La incidencia conjunta de estas variables sobre el desempeño en matemáticas sugiere la necesidad de considerarlas tanto a la hora de analizar resultados de los estudiantes, como de revisar y ajustar las propuestas de enseñanza en el aula. Muchas veces los docentes centran su atención en aspectos cognitivos ligados a la epistemología de la asignatura, relegando en su planificación las variables motivacionales, afectivas y de autorregulación (Almeida y Salcedo, 2012; Brito y Souza, 2015). Los resultados del estudio señalan la relevancia que puede tener la consideración de dichas variables en la actividad docente para el aprendizaje de las matemáticas. Por tanto, mayor conocimiento y consideración en sus actividades de enseñanza puede ser bienvenido si se espera contribuir a aprendizajes de calidad en matemáticas y mayores niveles de desempeño de los estudiantes.

Del conjunto de variables consideradas, el SES es una de las variables de mayor incidencia directa sobre DM , y también sobre SRL . Este resultado es esperable y está en sintonía con los estudios que señalan el papel del contexto socioeconómico (Hair *et al.*, 2015; Medina, 2018; OECD, 2019). En este caso se trata de una muestra representativa a nivel nacional en un país de Latinoamérica, una región particularmente afectada por la inequidad de los resultados educativos (Kim *et al.*, 2019). Reconociendo la incidencia del SES, se vuelve relevante analizar el papel de otras variables en busca de intervenciones educativas más eficaces y que puedan atenuar sus efectos en términos de desigualdad educativa (Dietrichson *et al.*, 2017).

La SE en matemáticas es otra de las variables con mayor incidencia directa en DM y sobre SRL , y que muestra un peso explicativo importante de DM (Abín *et al.*, 2020; Cleary y Kitsantas, 2017). Se puede considerar una percepción positiva en cuanto a su autoeficacia en los estudiantes que participaron del estudio, con independencia del contexto socioeconómico. Por otra parte, SE recoge el efecto fundamentalmente de TM y de ER , lo que da pistas para pensar intervenciones motivacionales orientadas a mejorar el desempeño en matemáticas. La importancia de promover instancias pedagógicas que incrementen la autoeficacia queda nuevamente de manifiesto (Grigg *et al.*, 2018). El profesorado en su actividad de enseñanza,

y sin distraerse de sus propósitos, puede incidir significativamente en la autoeficacia académica, atendiendo las vías para su desarrollo: el dominio percibido, la persuasión, el modelado y los estados afectivos (Usher y Pajares, 2009). Es particularmente importante contribuir desde la enseñanza con las experiencias de logro de los estudiantes, mediante una adecuada calibración de las tareas, diversificar los niveles de desafío y comunicar expectativas de resultados (Schukajlow *et al.*, 2017; Talsma *et al.*, 2018). La evaluación formativa y la retroalimentación orientada al aprendizaje pueden redundar en el desarrollo de la autoeficacia académica (Brito y Souza, 2015). Por otra parte, la construcción de la autoeficacia interpela la propia experiencia docente pues docentes que se consideran autoeficaces contribuyen con mayores niveles de autoeficacia en sus estudiantes (Giaconi *et al.*, 2018).

En cuanto a la TM en matemáticas, los resultados del estudio indican que para los estudiantes las actividades asociadas al desempeño matemático son importantes, sobre todo si se considera la relevancia que da el contexto escolar a estas actividades (Rodríguez, 2013). En cuanto a la motivación por la tarea, es señalada como un factor importante para la mejora del desempeño en general y particularmente en matemática (Hirt *et al.*, 2021). Para su desarrollo se sugiere, por ejemplo: uso de TIC, uso del juego, graduación de las tareas, dar rol principal al estudiante, tener en cuenta sus intereses al momento de elegir los ámbitos de aplicación de las matemáticas, utilizar la matemática para modelar problemas de la vida real (Calle *et al.*, 2020). En el estudio, la TM maximiza su aporte al estar mediada por la SE y las estrategias de autorregulación. Parece razonable atender la TM al tiempo que incrementar la SE . Es decir, no alcanza con estar motivado por la tarea, es necesario creer en las propias posibilidades de resolver con éxito las tareas y tener a disposición estrategias para hacerlo. Por otra parte, el SC aparece como uno de los factores que incide en TM , siendo un factor sobre el que se puede incidir desde la relación docente/alumno y más allá del aula y la asignatura, con acciones coordinadas entre el hogar, la escuela y la comunidad (Allen *et al.*, 2018).

En cuanto a las estrategias, SRL aparece con una incidencia directa que es baja y significativa, pero cumple un rol importante como mediador tanto para TM como para SE , ambas variables con una incidencia significativa en DM . A la hora de comprender los desempeños de los estudiantes y procurar su mejora, es necesario incluir variables como SRL (Cleary *et al.*, 2021). Las estrategias de SRL por sí solas no parecen tener mayor incidencia; es pertinente vincularlas con SE , TM y ER . Los efectos totales de otras variables incluidas en el estudio aumentan al ser mediados por la SRL , tal como se ha postulado tradicionalmente (Pintrich y Zusho, 2007). Volviendo al escaso peso de la variable SRL en cuanto a su efecto directo, que baja sensiblemente en relación al estudio de Cleary y Kitsantas (2017), vale

tener presente que esta variable se ha medido utilizando un cuestionario de autorreporte por parte de los estudiantes, no vinculado a matemáticas, ni a los dominios que se están evaluando. Es decir que los estudiantes reportan sobre un conjunto de estrategias sin considerar específicamente las que el aprendizaje de las matemáticas requiere. Para una mejor aproximación parece necesario considerar las estrategias en un contexto de dominio específico, en este caso matemáticas, tanto a la hora de evaluar como al proponer intervención (Dent y Koenka, 2016; Dignath y Büttner, 2008). A la hora de la intervención en general se recomienda combinar la enseñanza de estrategias con componentes motivacionales y emocionales (Wang y Sperling, 2020).

La ER incide significativa e indirectamente en el desempeño en matemáticas, mediada por las variables SE, TM y SRL. El análisis confirma la incidencia positiva de la ER en el DM, lo que se configura en otra clave a tener en cuenta para el diseño del currículum y las experiencias de aprendizaje. Se trata de un aspecto sobre el que se deberá seguir profundizando dado lo reciente que es su consideración en la investigación (Andrés *et al.*, 2017; Martínez-López *et al.*, 2021; Schukajlow *et al.*, 2017), las estrategias que emplean estudiantes con distintos niveles de rendimiento (Trías *et al.*, 2021b) y los cambios en los abordajes de la enseñanza.

En este estudio, el desempeño en matemáticas se explica por el conjunto de variables consideradas en una proporción interesante, aunque menor a la observada por Cleary y Kitsantas (2017). Estas diferencias en la varianza pueden estar vinculadas a diversos factores: tamaño y representatividad de la muestra; instrumentos y medidas utilizadas; consideración del desempeño previo en matemáticas. Este último factor tiene mayor incidencia directa en el desempeño en matemáticas (Cleary y Kitsantas, 2017) y no se ha incluido en el presente estudio por no contar con datos sobre ello. El tamaño y carácter representativo de la muestra considerada en este estudio puede ofrecer una mejor aproximación al conjunto de las variables contempladas. En cuanto a las medidas consideradas, el estudio propuesto por Cleary y Kitsantas (2017) apelaba a la visión de los docentes para determinar el desempeño académico y el desarrollo de la autorregulación metacognitiva, lo que probablemente aumenta la varianza compartida de estas medidas. Mientras que en el presente estudio se consideró el desempeño que resulta de una prueba estandarizada y el autorreporte de los estudiantes sobre sus procesos de autorregulación. Sin duda, esto vuelve sobre la necesidad de analizar las relaciones entre las variables y cómo se están midiendo (Dent y Koenka, 2016).

Trabajar con datos secundarios permitió acceso a una muestra representativa de estudiantes de educación secundaria a nivel nacional de un país latinoamericano, lo cual supone un avance en la investigación en la región sobre la SRL y factores motivacionales (Sáez-Delgado *et al.*, 2022).

Sin embargo, condiciona algunas decisiones metodológicas, como no contar con medida de conocimientos previos en matemáticas y particularmente de los instrumentos de medida. Se ha recurrido a medidas de autorreporte, sabiendo de las limitaciones que tienen a la hora de evaluar estrategias, pero posibilitando el acceso a una muestra numerosa. Particularmente, al evaluar SRL se requeriría una mayor aproximación al contexto de las matemáticas. Serán bienvenidos en el futuro estudios que profundicen en esa evaluación.

Otro límite que debe señalarse es que se trata de un estudio transversal, por lo que deben interpretarse con cautela las hipótesis de direccionalidad entre las variables, mientras se avanza en la posibilidad de contar con estudios longitudinales.

En definitiva, los modelos obtenidos permiten avanzar en la comprensión de factores implicados en el desempeño en matemáticas y la compleja interrelación entre ellos, en escenarios de transformación con creciente presencia de las tecnologías digitales (Monsalve-Lorente y Aguasanta-Regalado, 2020). La consideración de aspectos motivacionales y las estrategias de autorregulación metacognitiva y emocional parece un camino imprescindible para quien quiera contribuir a que los estudiantes alcancen mejores desempeños en matemáticas, ya sea en el aula, en los centros y en las políticas educativas.

Referencias

- Abín, A., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Cueli, M., García, T. y Rosário, P. (2020). Predicting mathematics achievement in secondary education: The role of cognitive, motivational, and emotional variables. *Frontiers in Psychology, 11*, 876. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00876>
- Alfaro, C. (2006). Las ideas de Pólya en la resolución de problemas. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática, 1*(1). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/6967>
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J. y Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*(1), 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Almeida, B. A. y Salcedo, I. M. (2013) La autorregulación en la actividad de estudio, procedimientos que pueden emplearse para su desarrollo en la clase de matemáticas. *Atenas, 1*(21),17-33. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478048957002.pdf>
- Andrés, M. L., Stelzer, F., Canet Juric, L., Introzzi, I., Rodríguez-Carvajal, R. y Navarro Guzmán, J. I. (2017). Regulación emocional y desempeño

académico: revisión sistemática de sus relaciones empíricas. *Psicología em Estudo*, 22(3), 299. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v22i3.34360>

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x>
- Brito, M. R. y Souza, L. (2015). Autoeficácia na solução de problemas matemáticos e variáveis relacionadas. *Temas em Psicologia*, 23(1), 29-47. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2015.1-03>
- Calle, L. P., García, D. G., Ochoa-Encalada, S. C. y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). La motivación en el aprendizaje de la matemática: perspectiva de estudiantes de básica superior. *Koinonía*, v(Especial Educación), 488-507. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.794>
- Cázares Balderas, M. de J., Páez, D. A. y Pérez Martínez, M. G. (2020). Discusión teórica sobre las prácticas docentes como mediadoras para potencializar estrategias metacognitivas en la solución de tareas matemáticas. *Educación Matemática*, 32(1), 221-240. <https://doi.org/10.24844/EM3201.10>
- Cerda Etchepare, G. y Vera Sagredo, A. (2019). Rendimiento en matemáticas: rol de distintas variables cognitivas y emocionales, su efecto diferencial en función del sexo de los estudiantes en contextos vulnerables. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 331-346. <https://doi.org/10.5209/RCED.57389>
- Cleary, T. J. y Chen, P. P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology*, 47(5), 291-314. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.04.002>
- Cleary, T. J. y Kitsantas, A. (2017). Motivation and self-regulated learning influences on middle school mathematics achievement. *School Psychology Review*, 46(1), 20. <https://doi.org/10.1080/02796015.2017.12087607>
- Cleary, T. J., Slempp, J. y Pawlo, E. R. (2021). Linking student self-regulated learning profiles to achievement and engagement in mathematics. *Psychology in the Schools*, 58(3), 443-457. <https://doi.org/10.1002/pits.22456>
- Cupani, M. (2012). Análisis de ecuaciones estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis*, (1), 186-199.
- Dent, A. L. y Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425-474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>

- Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T. y Klint Jørgensen, A.-M. (2017). Academic interventions for elementary and middle school students with low socioeconomic status: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 87(2), 243-282. <https://doi.org/10.3102/0034654316687036>
- Dignath, C. y Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231-264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- Du, C., Qin, K., Wang, Y. y Xin, T. (2021). Mathematics interest, anxiety, self-efficacy and achievement: Examining reciprocal relations. *Learning and Individual Differences*, 91, 102060. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102060>
- Escobedo, M. T., Hernández, J. A., Estebané, V. y Martínez, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia & Trabajo*, 18(55), 16-22. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004>
- Giaconi, V., Perdomo-Díaz, J., Cerda, G. y Saadati, F. (2018). Prácticas docentes, autoeficacia y valor en la relación con la resolución de problemas en matemáticas: Diseño y validación de un cuestionario. *Enseñanza de las Ciencias*, 36(3). <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2351>
- Grigg, S., Perera, H. N., McIlveen, P. y Svetleff, Z. (2018). Relations among math self-efficacy, interest, intentions, and achievement: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 73-86. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.007>
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion*, 13(3), 359-365. <https://doi.org/10.1037/a0032135>
- Hair, N. L., Hanson, J. L., Wolfe, B. L. y Pollak, S. D. (2015). Association of child poverty, brain development, and academic achievement. *JAMA Pediatrics*, 169(9), 822. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.1475>
- Han, K. (2021). Students' well-being: The mediating roles of grit and school connectedness. *Frontiers in Psychology*, 12, 787861. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.787861>
- Hirt, C. N., Karlen, Y., Merki, K. M. y Suter, F. (2021). What makes high achievers different from low achievers? Self-regulated learners in the context of a high-stakes academic long-term task. *Learning and Individual Differences*, 92, 102085. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102085>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED). (2019). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en tercero de Educación Media*. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/>

Aristas-Marco-de-habilidades-socioemocionales-en-tercero-de-educacion-media.pdf

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED). (2020). *Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de Educación Media*. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2018/Aristas-2018-Informe-de-resultados.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED). (2023). *Publicaciones del INEED*. <https://www.ineed.edu.uy/taxonomy/term/11>
- Kim, S. W., Cho, H. y Kim, L. Y. (2019). Socioeconomic status and academic outcomes in developing countries: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 89(6), 875-916. <https://doi.org/10.3102/0034654319877155>
- Koçak, Ö., Göksu, İ. y Göktaş, Y. (2021). The factors affecting academic achievement: A systematic review of meta-analyses. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(1), 454-484.
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M. y De Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641-680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- López Vargas, O., Hederich-Martínez, C. y Camargo Uribe, A. (2012). Logro en matemáticas, autorregulación del aprendizaje y estilo cognitivo. *Suma Psicológica*, 19(2), 39-50.
- Martínez-López, Z., Villar, E., Castro, M. y Tinajero, C. (2021). Autorregulación de las emociones académicas: investigaciones recientes y prospectiva. *Anales de Psicología*, 37(3), 529-540. <https://doi.org/10.6018/analesps.415651>
- Medina Gual, L. (2018). La desigualdad de los resultados educativos en Latinoamérica: un análisis desde PISA. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(2), 45-70. <https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.2.46>
- Medrano, L. A. y Muñoz-Navarro, R. (2017). Aproximación conceptual y práctica a los modelos de ecuaciones estructurales. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 219-239. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.486>
- Monsalve-Lorente, L. y Aguasanta-Regalado, M. E. (2020). Nuevas ecologías del aprendizaje en el currículo: la era digital en la escuela. *Relatec: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 19(1), 139-154. <https://doi.org/10.17398/1695-288x.19.1.139>
- Musso, M. F., Boekaerts, M., Segers, M. y Cascallar, E. C. (2019). Individual differences in basic cognitive processes and self-regulated

- learning: Their interaction effects on math performance. *Learning and Individual Differences*, 71, 58-70. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.03.003>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *PISA 2018 results: Where all students can succeed* (vol. II). <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Evaluación del logro de los estudiantes. Resumen ejecutivo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380257>
- Panizza, M. E., Cuevasanta, D. y Mels, C. (2020). Development and validation of a socio-emotional skills assessment instrument for sixth grade of Primary Education in Uruguay. *Estudios de Psicología*, 37, e190066. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e190066>
- Parra-Frutos, I. (2013). Testing homogeneity of variances with unequal sample sizes. *Computational Statistics*, 28(3), 1269-1297. <https://doi.org/10.1007/s00180-012-0353-x>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pintrich, P. R., y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Pintrich, P. R. y Zusho, A. (2007). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. En R. P. Perry y J. C. Smart (eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based practice* (pp. 731-810). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-5742-3_16
- Rodríguez, M. E. (2013). La educación matemática en la conformación del ciudadano. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 15(2), 215-230.
- Ruiz, M., Pardo, A. y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45.
- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Yanaray, Arias-Roa, N. y Mella-Norambuena, J. (2022). Revisión sistemática sobre autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 61(2), 167-191. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1247>
- Sampasa-Kanyinga, H., Chaput, J.-P. y Hamilton, H. A. (2019). Social media use, school connectedness, and academic performance among adolescents. *The Journal of Primary Prevention*, 40(2), 189-211. <https://doi.org/10.1007/s10935-019-00543-6>

- Schukajlow, S., Rakoczy, K. y Pekrun, R. (2017). Emotions and motivation in mathematics education: Theoretical considerations and empirical contributions. *ZDM*, 49(3), 307-322. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0864-6>
- Skaalvik, E. M., Federici, R. A. y Klassen, R. M. (2015). Mathematics achievement and self-efficacy: Relations with motivation for mathematics. *International Journal of Educational Research*, 72, 129-136. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.06.008>
- Talsma, K., Schütz, B., Schwarzer, R. y Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 136-150. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.015>
- Trías, D., Mels Auman, C. y Huertas Martínez, J. A. (2021a). Teaching to Self-regulate in mathematics: A quasi-experimental study with low-achieving elementary school students. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, 1-13. <https://doi.org/10.24320/revie.2021.23.02.2945>
- Trias, D., Huertas, J. A., Mels, C., Castillejo, I. y Ronqui, V. (2021b). Auto-regulación en el aprendizaje, desempeño académico y contexto socioeconómico al finalizar la escuela primaria. *Revista Interamericana de Psicología*, 2, 21. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v55i2.1509>
- Usher, E. L. y Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 89-101. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.09.002>
- Valencia Serrano, M. y Caicedo Tamayo, A. M. (2017). Diseño de tareas apoyadas en TIC para promover aprendizaje autorregulado. *Pensamiento Psicológico*, 15(2), 15-28. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI15-2.dat>
- Wang, Y. y Sperling, R. A. (2020). Characteristics of effective self-regulated learning interventions in mathematics classrooms: A systematic review. *Frontiers in Education*, 5, 58. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00058>
- Wu, Y.-J., Kiefer, S. M. y Chen, Y.-H. (2019). Relationships between learning strategies and self-efficacy: A cross-cultural comparison between Taiwan and the United States using latent class analysis. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(supl. 1), 91-103. <https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1566104>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>



Percepciones de las familias campesinas sobre retos, necesidades y expectativas en la educación

Peasant Families' Perceptions of Challenges, Needs, and Expectations in Education

Percepções das famílias camponesas sobre os desafios, necessidades e expectativas na educação

Iván Darío Moreno-Acero* 

Camila Cooper Vanegas** 

Ruth Dary Giraldo-Holguín*** 

Alejandra Valero-Bejarano**** 

Para citar este artículo: Moreno-Acero, I. D., Cooper Vanegas, C., Giraldo-Holguín, R. D. y Valero-Bejarano, A. (2024). Percepciones de las familias campesinas sobre retos, necesidades y expectativas en la educación. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 233-257. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17126>



Recibido: 08/08/2022

Evaluado: 21/06/2023

* Doctor en Estudios Sociales, Universidad Externado de Colombia. Profesor-Investigador de la Universidad de La Sabana. ivanma@unisabana.edu.co

** Magíster en Asesoría Familiar y en Gestión de Programas para la Familia, Universidad de La Sabana. Directora de la Fundación Fruto Bendito. camila.cooper@unisabana.edu.co

*** Magíster en Asesoría Familiar y en Gestión de Programas para la Familia, Universidad de La Sabana. Universidad de La Sabana. ruthgiho@unisabana.edu.co

**** Magíster en Asesoría Familiar y en Gestión de Programas para la Familia, Universidad de La Sabana. Universidad de La Sabana. alejandravabe@unisabana.edu.co

Resumen

El artículo de investigación tiene como objetivo conocer, a través de la voz de las familias rurales de algunas veredas de los municipios de Cóbbita y Sotaquirá (Boyacá, Colombia), los retos, expectativas y necesidades que vivencian en su cotidianidad frente a la educación formal e informal de sus hijos. La metodología es de corte cualitativa en perspectiva fenomenológica, se aplican entrevistas semiestructuradas a 8 familias campesinas biparentales, las cuales se codificaron e interpretaron según el análisis crítico del discurso. Como resultado, se evidencia que las familias campesinas reconocen que es importante brindar apoyo moral y económico a la educación de sus hijos, ya que, para ellos, es un medio para la construcción de futuro y de una mejor calidad de vida. En conclusión, se encontró que las familias desean que se fortalezca el trabajo entre ellos y los profesores, un mejoramiento de la calidad educativa de la escuela y colegios de sus hijos, un aumento de la oferta educativa formal e informal, técnica y tecnológica, así como de los ingresos económicos con los que puedan asegurar una mayor calidad de vida y de bienes y servicios a sus hijos.

Palabras clave

educación formal; educación informal; familias; familia rural

Keywords

formal education; informal education; families; rural family

Abstract

The research article aims to understand, through the voice of rural families in some hamlets in the municipalities of Cóbbita and Sotaquirá (Boyacá, Colombia), the challenges, expectations, and needs they experience in their daily lives regarding the formal and informal education of their children. The methodology is qualitative with a phenomenological perspective; semi-structured interviews are applied to 8 biparental peasant families, which were coded and interpreted according to critical discourse analysis. The results show that peasant families recognize the importance of providing moral and economic support to their children's education, viewing it as a means to build a better future and improve their quality of life. In conclusion, it was found that families desire to strengthen collaboration between them and the teachers, improve the educational quality of their children's schools, increase the offerings in formal and informal, technical and technological education, and enhance the income with which they can ensure a higher quality of life and goods and services for their children.

Resumo

O artigo de pesquisa tem como objetivo compreender, por meio da voz de famílias rurais de algumas aldeias dos municípios de Cóbbita e Sotaquirá (Boyacá, Colômbia), os desafios, expectativas e necessidades que vivenciam em seu cotidiano em relação à educação formal e informal de seus filhos. A metodologia adotada é qualitativa, sob uma perspectiva fenomenológica, com a aplicação de entrevistas semiestructuradas a 8 famílias camponesas biparentais, as quais foram codificadas e interpretadas de acordo com a análise crítica do discurso. Como resultado, evidencia-se que as famílias camponesas reconhecem a importância de fornecer apoio moral e econômico à educação de seus filhos, pois para elas é um meio de construir um futuro melhor e uma melhor qualidade de vida. Em conclusão, verificou-se que as famílias desejam fortalecer o trabalho entre elas e os professores, melhorar a qualidade educacional das escolas e colégios de seus filhos, aumentar a oferta de educação formal e informal, técnica e tecnológica, bem como a renda econômica, para garantir uma melhor qualidade de vida e acesso a bens e serviços para seus filhos.

Palavras-chave

educação formal; educação informal; famílias; família rural

Introducción

Son muchas y complejas las situaciones a las que se enfrentan las familias campesinas en la actualidad; uno de los retos, según Díaz *et al.* (2009), es la complejidad para acompañar los procesos académicos de los hijos de forma adecuada, debido a la poca preparación académica de los padres. Lastre *et al.* (2018) afirman, por ejemplo, que el analfabetismo se acentúa significativamente en esta población, lo que afecta la motivación de los padres para acompañar el desarrollo de las actividades propuestas por los docentes. De entrada, esto representa un reto considerable para la calidad de los logros académicos.

Pese a las dificultades a las que se enfrentan las familias campesinas, Azaola (2010) y Villarroel y Sánchez (2002) resaltan que los padres le apuestan a un objetivo principal, y es la terminación de los estudios secundarios y la continuación de la educación superior y o profesionalización de sus hijos; a lo que Tapia y Weiss (2013) refieren que los padres cumplen un papel importante en la visualización de futuro con posibilidades distintas a sus propias experiencias. Asimismo, Azaola (2010) refiere que el valor principal para que los padres le atribuyan a la educación un significado importante radica en que no se repitan procesos intergeneracionales de deserción escolar; además, el mismo autor es congruente en afirmar que la esperanza está fundamentada en la posibilidad de una mejor calidad de vida. Díaz *et al.* (2009) argumentan que la principal motivación de los padres en impulsar logros académicos en sus hijos está directamente relacionada con un mejor futuro y posición socioeconómica, en aras de una “superación de la pobreza” (Azaola, 2010, p. 69).

En cuanto a las expectativas con respecto a la educación, vale la pena resaltar el bagaje sociocultural atribuido por los padres; al respecto, Pino *et al.* (2017) hablan del mundo de significados que se tejen al interior de las familias que dan las bases necesarias para desenvolverse en sociedad. Según Bueno y Torres (2018), se evidencia un interés particular de los padres al acogimiento de la norma y la inclusión de las diferentes formas de pensamiento, así como el deseo de que sus hijos tengan la libertad de escoger lo que ellos deseen ser y hacer con respecto al futuro de sus vidas.

Sin embargo, para Díaz *et al.* (2009), los anhelos están condicionados por el alcance o no de una beca que les posibilite avanzar; autores como Ortega *et al.* (2014) consideran que la carente oferta educativa para las poblaciones rurales limita las condiciones de vida, así como la participación en la toma de decisiones, las cuales quedan condicionadas a lo que los recursos les permitan alcanzar.

La realidad de las necesidades de las familias rurales de los municipios de Cóbbita y Sotaquirá, relacionadas con la educación formal e informal, es clara; es una población con falencias en recursos económicos,

servicios públicos, vivienda, modelos educativos, acompañamiento psicopedagógico y orientación familiar, acceso vial, soporte tecnológico, logístico y ampliación de la malla académica con asignaturas deportivas y artísticas, empleo incierto y, además, inclusión de políticas públicas que acompañen la ideología del bienestar familiar y escolar. Las anteriores necesidades impiden el desarrollo integral de la relación familia/escuela, además que dificultan el nivel de calidad de vida de estos; en especial de los niños, niñas y adolescentes en función a su proceso de cuidado, crianza y socialización (Ospina, 2019).

La cobertura de educación formal en las zonas rurales ha cambiado en los últimos años; la infancia y adolescencia de quienes hoy son padres estuvo relacionada con la deserción escolar para suplir necesidades básicas de la familia. Ahora, desde el lugar de padres y madres se valora el nivel de bienestar de la educación informal impartida en sus familias, las cuales comprenden la importancia de la culminación de estudios de la educación formal, puesto que es considerado un canal para la transformación y mejoría de la calidad de vida. Es decir, en la actualidad las familias campesinas han incluido en sus propósitos comunes la profesionalización académica de sus hijos y, en algunos casos, los padres acuden a la reinserción escolar en etapa adulta; así, mantienen el vínculo familiar y el apoyo económico. En síntesis, el factor económico es la mayor dificultad para estas familias. Así lo expresan Díaz *et al.* (2009) cuando refieren que “las principales dificultades son económicas asociadas a la precariedad e inestabilidad de ingresos” (p. 447).

Para la construcción de sujetos que vivan en sociedad es importante la convergencia entre la familia y la escuela, ya que este vínculo se fundamenta en el bienestar académico, mental, social, recreativo y cultural de los niños, niñas y adolescentes; fortalecer esta necesidad es esencial para afianzar esta relación. De acuerdo con Arguedas *et al.* (2007), las relaciones entre docentes y padres de familia podría considerarse una “alianza educativa, ya que son responsables del éxito o fracaso escolar de los menores” (p. 3); en otras palabras, trabajar de la mano y bajo los mismos propósitos tiene reflejo en la calidad de vida de las personas.

La propuesta de implementar un constante *acompañamiento psico-social* o de *asesoría familiar*, usando herramientas de reconocimiento y autoconocimiento del ser humano que suplan la necesidad comunicativa y relacional de la comunidad, trae consigo muchos beneficios a nivel individual, familiar y social; en efecto, la familia y la escuela pueden aportar al aprendizaje del otro. Ames (2012) refiere que el apoyo comunicativo entre escuela y familia contribuye al desarrollo integral de todos, sugiere “fortalecer la participación de talleres o programas de educación escuchando las expectativas de los actores, haciendo uso de la comunicación

bidireccional” (p. 18). Entre quienes apoyan los anteriores argumentos se encuentran Lastre *et al.* (2018); Bustos (2013); Ortega y Cárcamo (2018), y Rodríguez *et al.* (2017).

En este contexto, los niños, niñas y adolescentes de las familias rurales tienen un gran potencial de adaptación al aprendizaje; por medio de la modalidad multigrado escolar los estudiantes reciben una educación formal compartida; es decir, aquí, un solo docente se encarga de impartir enseñanza a diferentes alumnos de varios niveles dentro de la misma aula. Sin embargo, persisten algunas carencias que afectan la calidad de los logros académicos; las cuales son de tipo económico, tecnológico, aspectos logísticos, material didáctico y bibliotecario, entre otros. Son factores que también están directamente relacionados con la exclusión o marginalidad rural (Bustos, 2013; Soto, 2012). Pese a esto las familias y la escuela son conscientes de sus necesidades, y trabajan día a día para mejorar su calidad en el acompañamiento a los niños, niñas y adolescentes.

En consecuencia, la transformación del desarrollo educativo es fundamental para la familia y la escuela, ambas aportan en la educación formal e informal. El fortalecimiento de modelos educativos sirve para mejorar los procesos de gestión en la educación rural (López, 2006), es decir, a través de la integración se podría encontrar un modelo académico favorable para todos y de esta manera fortalecer desde la escuela la cultura rural y la capacidad de la familia para gestionar los desafíos que atraviesa.

Metodología

Para el desarrollo de esta investigación se siguió un paradigma hermenéutico interpretativo (Arráez *et al.*, 2006), un enfoque cualitativo (Castaño y Quevedo, 2002) y un método fenomenológico (Fuster, 2019; Van Manen, 2003). La población fue localizada en algunas veredas rurales de los municipios de Cóbbita y Sotaquirá (Boyacá, Colombia). En total participaron 8 familias campesinas biparentales, que tienen características en común observables, como hijos en edad escolar. Cada grupo familiar comparte tiempo y espacio en casas heredadas o de arriendo, alejadas del pueblo y del centro urbano; acuden a una institución académica cercana y gratuita, debido al estrato socioeconómico predominante —Sisbén 1—. Para la selección de los participantes se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia (McMillan *et al.*, 2005; Salinas, 2004; Sampieri *et al.*, 1998).

La técnica para la recolección de los datos, en este caso de las narrativas de las familias, fue la entrevista semiestructurada a profundidad (Robles, 2011). Así, los investigadores tuvieron contacto directo y cercano a las vivencias, significados, necesidades y retos que enfrentan las familias rurales con hijos escolares, donde fue posible reconocer la realidad de

cada una de ellas; cada encuentro cara a cara posibilitaba comprensiones subjetivas, entrevista validada por pares expertos (Morales y Cooke, 2009). Para el cumplimiento de los criterios éticos de la investigación científica los participantes firmaron un consentimiento/asentimiento informado (Prats *et al.*, 2016), a raíz de lo cual en este texto se omiten sus nombres reales y la ubicación y nombres exactos de sus veredas y hogares.

Luego de concluidas las entrevistas, se procedió con la transcripción y la codificación cerrada y abierta de las entrevistas, lo que dio paso a la realización de los análisis de las categorías emergentes a través del análisis crítico del discurso (Van Dijk, 1999). Para la codificación cerrada se tuvieron en cuenta las precategorias: familia, educación rural, educación formal, educación informal, retos, necesidades y, finalmente, expectativas. En este artículo se muestran las tres precategorias finales, pues son aquellas en las que se puede evidenciar completamente el cumplimiento del objetivo principal de la investigación.

Resultados

La educación rural

Según los hallazgos encontrados, las familias se asumen como un grupo social para la construcción de valores. La interacción basada en el amor, que se da en el interior de estas, es una riqueza educativa, así como la integración de los conocimientos académicos, lo cual es parte de la formación integral del ser humano:

Yo creo que la educación brinda todas las posibilidades en el mundo, yo pienso que la educación es lo más importante en una persona, eh, la educación, eh, abre nuevas visiones, abre las mentes a comprender a las personas que son diferentes a nosotros, nos abre caminos a conocer el mundo. (Mujer, entrevista en zona rural, 29 de junio de 2020)

Por tanto, los aprendizajes que se adquieren potencian las capacidades y posibilitan una mejor cosmovisión del mundo; mientras que con el aprovechamiento de los recursos adquiridos los niños alcanzan las metas propuestas, como parte esencial de su crecimiento y desarrollo:

Obtener conocimientos, experiencias, saberes, que nosotros los podemos utilizar como herramientas para lograr nuestras metas y sueños. (Mujer, entrevista en zona rural, 1 de julio de 2020).

Ese estudio, esa educación sirve para aprender a medirte en tus sueños y en tus metas. Y desencadenar todo lo que quiere uno aprender, y sobre todo se da uno cuenta del valor de la disciplina. (Mujer, entrevista en zona rural, 1 de julio de 2020)

Por ello, la educación es la puerta de entrada en la construcción de un mejor futuro, los conocimientos que se adquieren son el medio para alcanzarlo y tener una mejor calidad de vida para las familias, quienes establecen una relación muy estrecha y significativa entre estudio y progreso:

Sin estudio uno no sale adelante. Yo digo que primero uno estudia para poder sostener y no tener tanto por qué sufrir en un futuro. (Mujer, entrevista en zona rural, 1 de julio de 2020)

Tener unas buenas posiciones de vida, tener un buen empleo, tener un techo donde vivir, y pues ayudar a mis hermanos, a mis papas y poder darles, como todo lo que, lo que ellos nos han brindado desde pequeños. (Mujer, entrevista en zona rural, 1 de julio de 2020)

Los entrevistados resaltan la importancia del tiempo que puedan dedicar a sus hijos, aunque las múltiples ocupaciones cotidianas no les facilitan llevar a cabo dicha función de la mejor manera, sin embargo, se resalta el lugar que tienen los padres en la formación educativa:

Yo los acompaño al medio día o después del medio día me siento con ellos, empiezan a estudiar y lo que no entienden entonces yo les voy explicando. O a mi esposo lo que ellos tengan que investigar, entonces cuando llega del trabajo y les presta el celular. (Mujer, entrevista en zona rural, 29 de junio de 2020)

Sí, es muy importante para ayudarles con las tareas, sino pues no tengo mucho tiempo, pero si en lo que se les ofrezca a los niños, yo estoy. (Hombre, entrevista en zona rural, 29 de junio de 2020)

Lo dicho hasta aquí da cuenta de la satisfacción que algunos manifiestan con los procesos educativos, sin embargo, surge una voz a través de la cual una de las madres considera que la educación formal es de baja calidad, debido a la modalidad multigrado, en la que una sola docente acompaña los procesos de toda la primaria, considerada como una falencia para la educación de sus hijos:

Pues, a nivel personal, pienso que la educación en las escolitas rurales es de muy deficiente calidad, yo realmente tengo a mis hijos estudiando en el pueblo porque aquí tenemos una escolita en la vereda y para dictar de cero de preescolar a quinto solo hay una profesora, entonces es de pronto, si la cantidad de niños no es suficiente para contratar otros profesores. (Mujer, entrevista en zona rural, 29 de junio de 2020)

En síntesis, la educación que reciben los niños en la ruralidad es buena, según los testimonios de sus habitantes, aunque cabe resaltar que en algunos casos se hace necesario fortalecer la capacidad de atención en la modalidad multigrado o escuela nueva, tanto en los recursos humanos como los recursos locativos, que lleven a un acompañamiento integral a los niños, niñas, adolescentes y sus familias.

La calidad de la educación y los efectos que puede producir en los estudiantes están directamente relacionados con las estrategias de aprendizaje, las cuales están transversalizadas por el trabajo articulado entre la familia y la escuela; la relación que se establece entre ambos ayuda al aprovechamiento de los recursos dispuestos para este fin: “La relación entre el colegio y la familia es muy buena, los maestros buenos, por decir, ellos hablan con uno, cualquier cosa que al niño le ocurra, lo mandan a llamar a uno” (mujer, entrevista en zona rural, 29 de junio de 2020).

En este sentido, se puede afirmar que entre las familias y la escuela existen canales comunicativos, evidenciados en las relaciones cercanas que se han ido tejiendo mediante el trabajo mancomunado y gracias a la calidad de la educación y el acompañamiento de los padres en los procesos educativos. Además, para estas familias es importante la formación escolarizada como un medio de aprendizaje y como la forma de construir un proyecto de vida. Coinciden en afirmar que la educación recibida es de buena calidad, pero también se demuestra mediante discursos que la modalidad multigrado, o escuela nueva, no satisface las necesidades de todas las familias, para el logro integral de los fines propuestos de la educación.

Los retos de las familias para educar en la ruralidad

Hasta el momento, las entrevistas han mostrado la responsabilidad de los padres en la educación informal de los hijos y el compromiso que ven en la institución educativa con la educación formal de los estudiantes. De esta manera, se da paso al conocimiento de los retos que las familias entrevistadas comparten, y se clasifican así: retos de los padres, retos de los hijos, retos de la institución educativa. Aparte de estos, las familias nombran desafíos para la población y, paralelo a ello, los niños expresan a los padres sus puntos de vista como principales actores de la educación.

En cuanto a los retos de los padres entrevistados, se mencionó el propósito de mejorar el apoyo en las tareas escolares; para ellos, los profesores podrían brindar estrategias para este proceso y, así, sentir seguridad de realizar correctamente esta labor: “Cómo me gustaría, de pronto a veces deberían decirles a los papás cómo aprender a ser profesores [risa] tener esa capacidad de paciencia y pedagogía para enseñarle a los hijos” (mujer, entrevista en zona rural, 29 de junio de 2020).

No obstante, los entrevistados son conscientes de sus limitaciones y de la falta de recursos tecnológicos en el hogar; por ende, padres y estudiantes se adecuan a la situación, aunque resaltan lo que podría mejorar. En consecuencia, las iniciativas de los padres proyectan un interés genuino de evolucionar y de estar a la vanguardia o lo más cercano que puedan del mundo moderno. Proponen que este progreso se obtendría a través

de la implementación de tecnología moderna, de vincular más docentes a la escuela, ampliar la malla académica, y mejorar algunas necesidades básicas:

Mejorar el acompañamiento de tareas. ¿En la casa? [Risa] pues que tuvieran su computador, tuvieran internet para que ellos, puedan realizar sus tareas mucho mejor. (Mujer, entrevista en zona rural, 29 de junio de 2020)

Pues yo cambiaría que [...] las condiciones de edificios de acceso a la educación. Por ejemplo, digamos, instalar internet en todas las casas. Porque dicen que es difícil, pero eso se puede hacer. Implementaría digamos más materias para que ellos profundizaran en diferentes áreas, implementaría más profesores, personas que estén más capacitadas para que ellos puedan aprender. También implementaría digamos el servicio público de transporte en las veredas. Mejoraría el plan de alimentación que ellos tienen. O sea, haría muchas cosas para que ellos pudieran acceder a una educación de buena calidad. (Mujer, entrevista en zona rural, 1 de julio de 2020)

Los padres esperan cambios concernientes a la educación formal, los cuales se relacionan con una educación que complemente la educación formal habitual para fortalecer competencias técnicas o tecnológicas, y sirva de formación para el trabajo, además sugieren que pueda ser complementada con educación deportiva y artística:

Ahorita le habíamos propuesto al señor rector que había que mirar una especialización para cuando terminen los grados décimos y once que siempre, pues, uno en los colegios que estudió uno sale con una, con un que, si con un tecnólogo o algo así, una especialización de algún tema. (Mujer, entrevista en zona rural, 29 de junio de 2020)

Me interesaría mucho en el colegio en que los niños recibieran una capacitación extra de un tecnólogo [...] haría mucho por las áreas de música o de la cultura, si, música, danza y escuelas deportivas. (Mujer, entrevista en zona rural, 29 de junio de 2020)

Danza, baile, canto, eh, música, natación, eh, deportes, bueno de todo. (Mujer, entrevista en zona rural, 1 de julio de 2020)

Estos retos mencionados dan a los estudiantes la oportunidad de desarrollar capacidades creativas y de libre expresión corporal, en suma, fomentan actividades físicas y comunicativas, necesarias para su crecimiento. Este tipo de aprendizaje sería conveniente para convertir una falencia en una oportunidad para mejorar la relación familia/escuela. Otros modelos de aprendizaje que los padres de familia implementarían tienen que ver con roles culturales, los cuales también serían de utilidad para el presente y futuro, sobre todo para la seguridad laboral y alimentaria:

Yo creo que en el colegio debía haber actividades de interacción una de esas actividades puede ser la siembra, porque les enseñan a ellos hasta donde vivir, medio ambiente; que le digo yo, actividades lúdicas donde ellos tengan que, por lo menos que las muchachas aprendan a coser. (Mujer, entrevista en zona rural, 1 de julio de 2020)

Por otro lado, hay padres que han observado carencias en la enseñanza de habilidades lectoras y bilingües. En este sentido, vale la pena mencionar que observan retos educativos como la incorporación de un idioma extranjero a la malla académica y actividades de tipo cultural. También consideran que hacer mejoras en la infraestructura de las escuelas motivaría el desarrollo académico de los estudiantes; además, facilitar el traslado de los estudiantes desde la casa a la escuela y viceversa, pues los largos trayectos que recorren los estudiantes dificultan el cumplimiento de sus deberes escolares y familiares:

A mí me parece que le falta mucho a la escuela en profundizarla en diferentes áreas [...] hábitos de lectura y de inglés. (Mujer, entrevista en zona rural, 1 de julio de 2020)

Deberían darles a los niños más incentivos para que estudien, como mejora de las aulas, baños y pues los pupitres, transporte gratis [...]. Tener no sé, cómo mejores plataformas. (Mujer, entrevista en zona rural, 1 de julio de 2020)

Yo haría el colegio y pondría a los de secundaria en la Vereda X, y mejoraría las rutas aquí en Sotaquirá, porque como que se demoran mucho en los trayectos y todo eso, llegan muy tarde al colegio. (Hombre, entrevista en zona rural, 29 de junio de 2020)

Los padres encuentran alteraciones dentro de la distribución de recursos; para la comunidad campesina, al parecer, es un hecho que hace que las familias se desmotiven y al mismo tiempo consideran que es una oportunidad de cambio, propiciado desde la academia. Así, se reafirman las fortalezas y aptitudes de los estudiantes, quienes las encaminan para determinar sus vocaciones:

A pesar de que somos campesinos, somos personas vulnerables e inconscientes también, porque a veces hay apoyo pero entonces, eh, el apoyo se va para personas que no corresponden, aquí el apoyo del Gobierno por lo menos la devolución del IVA, por lo menos lo del subsidio ese de los gremios de los 160, 120 como es, de tratando de dar un subsidio, le está llegando a pensionados, personas pensionadas, uno dice pero como así, entonces a veces los beneficios les llega a los hacendados, a las personas pensionadas, a personas que tienen como medio sobrevivir, y hay personas que realmente lo requieren y no les llega nada y uno dice pues eso es injusto. (Mujer, entrevista en zona rural, 1 de julio de 2020)

Mejoraría la vida en el campo, apoyaría más al campo, eh, buscaría proyectos, opciones, no sé en las que el campo se pueda seguir trabajando sin que salga tan costoso. (Mujer, entrevista en zona rural, 29 de junio de 2020)

Si yo tuviera todas las posibilidades, lo que no haría es esa corrupción [...] creo que es lo que no deja avanzar este país. He estudiado el Gobierno manejado en China y allá los políticos que son corruptos porque los castigan fuertemente [...]. China es la potencia más fuerte que hay en el mundo, ellos se dedicaron en la educación, yo creo que yo también me focalizaría en la educación, estimular a los chicos no sólo llegar a una escuela leer y aprender matemáticas y aprender historia, sino también, sino que digan: “¡oh, mami, mira me enseñaron hoy esto en artes!”, por ejemplo a mi hijo que quiere ser futbolista, diga: “ay, mire hoy el entrenador estuvo buenísimo me enseñó nuevas técnicas de fútbol”, y por ejemplo en artes, hay muchos niños que tienen demasiadas habilidades para pintar, para dibujar, entonces yo creo que me focalizaría también en meterle un poquito de lo privado a lo público. (Mujer, entrevista en zona rural, 29 de junio de 2020)

Aparte de los retos educativos formales, se encontraron también los de tipo educativo informal; donde se le atribuye la responsabilidad del éxito académico a la familia. Estas formas de educación alternativa encaminan al ser humano a determinar su identidad, y son fundamentales en etapas tempranas del ciclo vital, ya que complementan y profundizan hábitos, prácticas y conocimientos de los hijos:

Pues debería intervenir todo el grupo familiar, cada uno en sus fortalezas. Por ejemplo, yo tengo un sobrino estudiando psicología, le habla a mi hija de psicología. Yo le enseño mucho de ciencias naturales. Mi mamá se encarga de hablarle de costura. Todas las personas que quieran intervenir, pero para aportar algo positivo. También le gusta mucho cocinar y le enseño a hacer panqueques. En la educación, como es integral, deben... que intervengan todos los componentes de la familia. El papá, el abuelo, el papá la mamá, como sea, pero para aporte de educación integral positiva. (Mujer, entrevista en zona rural, 1 de julio de 2020)

Las metodologías de cada familia son retos propios que encaminan la educación informal a desarrollar habilidades que requieren de mayor práctica que teoría, lo cual es un ejercicio de por vida. Las actividades deportivas y culturales son imprescindibles para los niños, ayudan a recrear su imaginación e inventiva; la falta de estas asignaturas en la escuela se hace evidente y se convierte en un reto para la relación familia y escuela, donde los principales actores son los estudiantes:

Entonces hay cosas que los niños quieren hacer, por ejemplo, un día vamos a hacer todos algo en este papel, y juegan por ahí un rato. Pero los niños tienen que desarrollar las habilidades que ellos tienen. (Mujer, entrevista en zona rural, 1 de julio de 2020)

A la escuela le falta enfocarse un poquito más en los gustos, me he dado cuenta que en los colegios privados [...] les enseñan arte, música; por ejemplo a mi hija también le gusta mucho la danza [...] al colegio, le falta lo que es arte, danzas, cultura, algo que les estimule el interés en lo que ellos aman. (Mujer, entrevista en zona rural, 29 de junio de 2020)

En síntesis, los retos de las familias rurales entrevistadas consisten en desafíos que se presentan en su diario vivir, comprometen sus carencias tecnológicas y los recursos en general. Los padres pretenden brindar apoyo a sus hijos con las tareas escolares, para lo cual solicitan ayuda o formación por parte de los profesores en este proceso. También, se halló el reto de mejorar la malla académica mediante la apertura de nuevas asignaturas deportivas, artísticas y culturales, además de un idioma extranjero, que benefician la imaginación de los estudiantes.

Estas familias consideran que implementar el transporte escolar y mejorar la infraestructura de la escuela contribuyen al correcto desarrollo académico de los estudiantes. No obstante, se conoce sobre la indisposición de algunos padres respecto al manejo del erario; señalan que estos recursos se podrían invertir en mejorar la educación. A su vez, se analiza la importancia de la educación informal impartida en las familias, como reto transversal en el crecimiento de niños, niñas y adolescentes, donde se considera que se puede intervenir la relación familia y escuela.

Las necesidades de las familias ante la educación de sus hijos

Después del análisis, se da paso a las necesidades que sortean las familias rurales en lo cotidiano, entre las que la escasez económica es uno de los factores coyunturales en la ayuda que estas manifiestan querer dar a sus hijos, en la realización de sus proyectos de vida, y principalmente en la educación como pilar en la construcción de futuro. Con ello, evidencian la urgencia, a corto plazo, de mayor acompañamiento de profesionales que canalicen correctamente las carencias en pro de mejorarlas, y a largo plazo, una solución participativa por parte de todos los implicados. Las familias entrevistadas tienen claridad de sus demandas y, a pesar de esto, guardan esperanzas en el desarrollo familiar y en la evolución educativa.

Las familias entrevistadas presentan diferentes requerimientos básicos e imprescindibles para la supervivencia, a pesar de sus esfuerzos ven inviables ciertos recursos. Ello da cuenta que, al no tener medianamente satisfechos sus requerimientos básicos, se produce una afectación psicológica en los niños:

Necesitamos el arriendo o ranchito, servicios, agua, gas, baño, alimentación y lo más importante es para invertir en los cultivos. (Hombre, entrevista en zona rural, 29 de junio de 2020)

Si no fuera porque somos guerreros, trabajamos y nos rebuscamos, estábamos sufriendo muchas necesidades [...]. Aquí hemos tenido crisis económicas donde sinceramente a los hijos les afecta los problemas psicológicos. (Mujer, entrevista en zona rural, 1 de julio de 2020)

En consecuencia, además de las necesidades económicas aparecen las académicas, entre las cuales mencionan la falta de recursos tecnológicos que dificultan la realización de tareas en la escuela y en la casa, como herramienta indispensable para el buen desarrollo de los aprendizajes:

Me gustaría tener mi computador para poder explicarle mejor las tareas a mis hijos [...] tener mi propia casa, ese es mi anhelo. (Mujer, entrevista en zona rural, 29 de junio de 2020)

Y también las operativas:

Las dificultades que tenemos nosotros es para enviar los trabajos porque nosotros no tenemos internet [...]. Me toca qué pedirle prestado a un hermano para enviarle los trabajos a los niños [...] y la diferencia en el colegio pues porque ellos aprenden más y en las clases les explican y aquí como no les están explicando, hay cosas que ellos no entienden. (Mujer, entrevista en zona rural, 29 de junio de 2020)

A pesar de sus necesidades, se sigue observando una intención de acompañamiento de los padres en cuanto al beneficio escolar de sus hijos; ya que se observa que la educación formal es restringida por la escasez de recursos tecnológicos.

Igualmente, expresan las demás demandas escolares, fundamentales para el rendimiento académico de los estudiantes. Es decir, la familia y la escuela tienen requerimientos paralelos, confluyen en las intenciones de progreso, las cuales se encuentran limitadas por la escasez de recursos económicos; esta situación contribuye al precario desarrollo académico y familiar de la población entrevistada:

La escuela necesita arreglo, [...] computadores, internet [...], dotación de la biblioteca y algo que ellos como que pudieran jugar, que pudieran experimentar muchas cosas. (Mujer, entrevista en zona rural, 29 de junio de 2020).

Sobre las carencias anteriores, tienen la esperanza de una ayuda que provenga de los entes gubernamentales, la cual consiste en estrategias de integración familia y escuela: “El gobierno debía buscar la manera de investigar y dar una solución, no dejar el problema ahí [...]. Aquí ha pasado, los llevan que al psicólogo y es una amenaza, mas no es una solución. (Mujer, entrevista en zona rural, 1 de julio de 2020)

Otra estrategia que pretende el mejoramiento de la relación consiste en llevar a cabo proyectos complementarios a la educación formal, que brinden bienestar para todos los actores educativos; entre ellos resaltan la doble titulación de bachiller, asesorías familiares, talleres de reconocimiento y autoconocimiento del ser humano:

Me gustaría que el colegio apoyara a la familia, que les dictarán algo del SENA. (Mujer, entrevista en zona rural, 29 de junio de 2020)

Deberían hacer [...] como una o dos reuniones mensuales de asesoría a los padres e hijos, para así mejorar el aprendizaje de los niños y el compromiso con su estudio. (Mujer, entrevista en zona rural, 1 de julio de 2020)

Que hubiera como talleres de integración de amor, disciplina y fe. (Mujer, entrevista en zona rural, 1 de julio de 2020)

Es decir, existe una intención social y académica generalizada por parte de las familias entrevistadas, la cual consta de una inclinación colaborativa en beneficio de la comunidad campesina y en especial de los estudiantes. Surgen iniciativas para la solución de necesidades relacionadas con la disminución de distancias entre la vivienda y la institución educativa que disminuyan el tiempo invertido para la labor; es por esto por lo que estas familias proponen unir esfuerzos para trabajar en equipo: “Si logramos hacer la escolita, nosotros mismos; el último viernes de cada mes entre niños y padres de familia” (mujer, entrevista en zona rural, 1 de julio de 2020).

Según ellos, esto facilitaría y daría solución a los largos trayectos que los estudiantes deben recorrer a la escuela más cercana. En otras palabras, las ganas de cambio y mejoramiento son características de los entrevistados, pues consideran que la educación formal para sus hijos es el instrumento que los guía a un futuro diferente.

Además de las necesidades académicas de los estudiantes, los padres presentan otro tipo de requerimientos para el ejercicio como proveedores. El municipio de Sotaquirá cuenta con dos industrias dedicadas a la transformación del acero y del hierro, lo que obliga a las familias a escoger entre las actividades independientes del campo y las actividades dependientes de una empresa:

Las labores del campo son muy bonitas y gratificantes, aunque requieren riesgo y esfuerzo físico, la labor inicia a las 5:00 a. m. hasta

que se va la luz del día, 6:30 p. m. y solo hasta los 6 meses que vas a sacar el cultivo y les compran las cosechas a precios inciertos e inconstantes [...] entonces uno compara; en el trabajo de una empresa todos los jóvenes promedio de unos 20 a 40 años que van a trabajar allá, cumplen un horario de 7:00 a 3:00, o de 11:00 a. m. a 7:00 p. m. [...] cumplen su turno, inclusive los inscriben a salud y pensión, les dan todas las garantías, todo lo de ley. (Mujer, entrevista en zona rural, 1 de julio de 2020)

Es probable que el campesino elija el empleo que le ofrezca mayores garantías, en beneficio de su familia; ya que prefieren la estabilidad y fija remuneración económica de una empresa a la incertidumbre que ofrece el trabajo agropecuario, puesto que es la experiencia que han tenido a lo largo del tiempo. Así, los jóvenes y adultos de esta comunidad deben poner en la balanza la ocupación laboral agropecuaria o las garantías que ofrece la empresa para un empleado; es una decisión que dentro de su realidad deben tomar y asumirla.

En definitiva, las necesidades más importantes de las familias campesinas radican en aspectos familiares, académicos y de contexto. Las prioridades tienen relación con requisitos básicos de supervivencia y con el deseo de acompañamiento de asesoría familiar; las académicas evidencian la falta de recursos para el desarrollo educativo de los estudiantes, y las rurales coinciden con la falta de apoyo y baja remuneración de la ardua labor campesina.

Las intenciones de las familias campesinas para superar estas preocupaciones son incomparables con los deseos de mejorar su calidad de vida; los entrevistados dan señales de interés por la educación rural, convirtiéndola en un vehículo de progreso para los niños, niñas y adolescentes. Para ellos, el progreso significa mejorar sus condiciones actuales por medio de un trabajo digno y bien remunerado, el cual se adquiere por medio de la profesionalización.

Expectativas de las familias sobre la educación de sus hijos

Como parte fundamental de la vida se encuentra el alcance de sueños, anhelos y propósitos, motivo por el cual muchas familias orientan sus acciones. En este sentido, los padres se esfuerzan por impulsar, apoyar y motivar a sus hijos en el cumplimiento de estos; ellos consideran que es importante dejar que sean lo que deseen ser, siempre y cuando los medios se los faciliten:

Que aprendan de todo pero que fortalezcan lo que más les gusta, y que elijan lo que quieran estudiar como estudios superiores y especializados y ser magíster en algo específico, pero que algo les guste. (Mujer, entrevista en zona rural, 1 de julio de 2020)

Me gustaría que ellos se enfoquen en lo que a ellos les guste, que ellos aprendan no sé así como dice el dicho, que, si van a hacer zapateros que sean los mejores, que quiere ser ingenieros o digamos que estudiar matemáticas o lo que sea. (Mujer, entrevista en zona rural, 29 de junio de 2020)

Estos discursos resaltan el valor de la individuación como una de las funciones principales de la familia con respecto a la educación y el desarrollo de la propia identidad, lo que motivará los aprendizajes desde la voluntad y el disfrute, en aquello que se quiere ser y hacer.

Algunos padres encuentran en el estudio una herramienta útil para no repetir las experiencias vividas, y también como una posibilidad económica. Por consiguiente, se comprende que las expectativas puestas en la educación abren las probabilidades de mejorar significativamente la calidad de vida, tanto del estudiante como de su familia; así, se estaría cumpliendo una de las metas de los padres: impulsar y apoyar a los hijos en el logro de sus objetivos:

Ellos van a tener más oportunidades para conseguir un buen trabajo. (Mujer, entrevista en zona rural, 29 de junio de 2020)

Yo también veo a futuro, que la educación les va a permitir salir, conocer de pronto a otros países, otras áreas, otros idiomas y especificarse. (Mujer, entrevista en zona rural, 1 de julio de 2020).

Si logran ser profesionales, cambiaría mucho, porque con ellos la prosperidad, el trabajo, todo mejoraría. Porque todo influye teniendo una carrera. Y para nosotros el orgullo de haber sacado a los hijos adelante (Mujer, entrevista en zona rural, 29 de junio de 2020)

Con todo y lo anterior, vale la pena resaltar el deseo de los padres en que sus hijos conserven los principios y valores enseñados en casa, así como la conservación de costumbres y creencias consideradas habilidades valiosas en la formación del ser:

Ojalá no cambien los modales, ni el pensamiento de estar siempre de la mano de Dios porque muchas veces una universidad cambia mucho la mente de una persona y ya se le olvida de donde están sus raíces, entonces ojalá no vayan a cambiar para mal, sino para bien. (Mujer, entrevista en zona rural, 29 de junio de 2020)

Que de aquí a mañana sean grandes personas y sean siempre así humildes. (Mujer, entrevista en zona rural, 1 de julio de 2020)

Se puede concluir que estas familias consideran que el estudio impacta de manera positiva al futuro de sus hijos como posibilidad de progreso; importa la conservación de los valores sembrados en casa, y por medio de la educación recibida tanto formal como informal, augurar un buen futuro para ellos.

Las necesidades manifiestas por las familias van de la mano de las aspiraciones y cambios que ellos consideran podrían aportar significativamente al aprovechamiento del tiempo y calidad en los aprendizajes de sus hijos; se da especial importancia y relevancia a la implementación del deporte, como parte fundamental en el desarrollo:

Me gustaría mucho que les enseñaran clases de música y danzas, puede ser también. Sobre todo, eso. Pues, para que ellos ocupen sus ratos libres después de la escuela, ¡eh!, para desarrollar más sus habilidades. (Mujer, entrevista en zona rural, 29 de junio de 2020)

En el colegio, digamos una escuela de fútbol, algo así, sí señora, o digamos algún profesor de educación física o algo así. (Hombre, entrevista en zona rural, 29 de junio de 2020)

Lo anterior, si se tiene en cuenta que el juego, el tiempo libre y la diversión son una herramienta útil para el crecimiento físico e intelectual en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, ya que posibilitan optimizar los espacios para convertirlos en entornos colaborativos de aprendizaje.

Desde la percepción de los integrantes de las familias, existe la ilusión de que el colegio fortalezca la parte recreativa como estrategia de aprendizaje y motivación, lo que da cuenta de la necesidad de potenciar los recursos económicos y humanos con miras a mejorar e impulsar las habilidades lúdico-deportivas de los estudiantes en población rural: “Me gustaría que me enseñaran clases de música, porque nunca la hemos practicado” (hombre, entrevista en zona rural, 29 de junio de 2020).

En síntesis, es notorio que las familias que viven en la zona rural enfrentan muchas necesidades en el marco educativo; una de ellas ha sido la economía como un factor fundamental en el logro de los objetivos propuestos; también, una mayor cobertura tecnológica y el acompañamiento profesional. No obstante, conservan la esperanza de un futuro promisorio gracias al esfuerzo y dedicación, tanto de los hijos como de sus familias, con la ilusión de un presente que les proporcione un acompañamiento articulado entre familia, escuela y entes gubernamentales, además de mejoras en la calidad de la educación.

Discusión

El propósito de esta investigación fue comprender los retos, expectativas y necesidades de las familias rurales de algunas veredas de los municipios de Cómbita y Sotaquirá (Boyacá, Colombia) frente a la educación formal e informal de sus hijos. Para ello se identificaron las categorías de familia rural, educación rural, educación formal, educación informal, retos,

necesidades y expectativas, mediante las cuales se logra la profundización respecto a los sentidos y significados que cada uno de los integrantes de las familias entrevistadas otorga a sus vivencias.

Inicialmente, con respecto al significado de familia, emerge una novedad en la que los entrevistados relatan que la vida en el campo genera una contribución valiosa en la armonía que se teje en la construcción de vínculos relacionales. También precisan que el pilar en dichas construcciones es el apoyo y la solidaridad. Villarroel y Sánchez (2002) acuñan el término *grupo primario unido por vínculos consanguíneos*, y en la misma línea, Pino *et al.* (2017) reconocen a la familia como una institución y grupo social, para la interacción y socialización de sus integrantes.

La importancia que los padres dan al acompañamiento que brindan a sus hijos en las tareas académicas es otro hallazgo importante, así lo corroboran autores como Navarro *et al.* (2001); Lastre *et al.* (2018); Muñoz (2003), y Tapia y Weiss (2013), quienes afirman que la entrega y dedicación influye en los logros académicos de los hijos. Por esta razón, los padres manifiestan tener la intención de mejorar los canales comunicativos con la institución educativa; ya que para algunos la relación familia/escuela es débil (Ortega y Cárcamo, 2018). En contraste, Arguedas *et al.* (2008) y Lastre *et al.* (2018) consideran que no hay una clara definición entre la participación de las actividades propuestas y la relación de los padres con la institución.

En consecuencia, el principal reto de los padres frente a la educación formal de sus hijos está proyectado en que terminen los estudios superiores y se hagan profesionales, ya que así evitan repetir patrones generacionales como la deserción escolar (Villarroel y Sánchez, 2002; Contreras y Ramírez, 2009; Díaz *et al.*, 2009). Se evidencia la importancia de la educación en la construcción de futuro, en el alcance de una mejor condición económica y, por ende, en una mejor calidad de vida (Díaz *et al.*, 2009; Tapia y Weiss, 2013; Villarroel y Sánchez, 2002), la cual lleva a los padres a impulsar y apoyar a sus hijos como una meta principal en sus vidas. También es importante dejar que elijan lo que deseen ser, discurso confrontado por Ortega *et al.* (2014), quienes determinan que el contexto de la ruralidad no facilita esa elección.

En esta línea, lo que refiere a la educación informal, uno de los hallazgos relevantes es el interés de los padres en que sus hijos perpetúen valores, creencias y costumbres, como un insumo valioso en las pautas de crianza que ellos acogieron para la educación (Villarroel y Sánchez, 2002; Suárez, 2008; Méndez *et al.*, 2006; Bustos, 2011). Además, la educación recibida en casa establece las bases educativas para desenvolverse en sociedad; en esta investigación se encontraron formas incluyentes que las familias campesinas han adoptado para ejercer la autoridad.

Vergara (2007), y James y Guzmán (2016) corroboran dichos hallazgos, no obstante, se evidencian algunas prácticas patriarcales y matriarcales en la población rural.

Además, con respecto a las expectativas de las familias frente a la educación formal de sus hijos, se encontró el deseo tanto de los padres como de los hijos de ampliar la malla académica, el fortalecimiento institucional en la parte recreativa, deportiva, juego, las actividades físicas, aprender un idioma extranjero, actividades comunicativas, el uso de la tecnología y las capacidades artísticas como estrategia de motivación y aprendizaje. Estos requerimientos también fueron identificados por Pino *et al.* (2017); Bustos (2011); Villarroel y Sánchez (2002); Suárez (2008); Vergara (2007), y Bueno y Torres (2018), quienes consideran que la falta de aquellas asignaturas genera una afectación al cuidado y desarrollo de los procesos educativos.

En consecuencia, se evidencia el fruto del sacrificio familiar en el logro de las metas propuestas, en cuanto a la terminación de los estudios académicos. Villarroel y Sánchez (2002); Contreras y Ramírez (2009), y Díaz *et al.* (2009) explican la importancia de la educación en el futuro de niños, niñas y adolescentes para acceder a la profesionalización. Un hallazgo por parte de las familias es la gran importancia que encuentran en la posibilidad de que sus hijos obtengan doble titulación al terminar su bachillerato; además, se deposita una esperanza en la intervención gubernamental para que se genere una política de intervención acorde a las necesidades de la comunidad, que además esté articulada con los actores sociales y escolares (Pino *et al.*, 2017; Bustos, 2011).

En este sentido, se encuentra que la principal solicitud está relacionada con la educación formal de las familias campesinas, ello da cuenta de las limitaciones económicas que impiden el cumplimiento de las obligaciones escolares. Bueno y Torres (2018); Ames (2012); Villarroel y Sánchez (2002); Díaz *et al.* (2009), y Lastre *et al.* (2018), expresan que los requerimientos de las familias rurales tienen directa relación con aspectos de supervivencia, allí, preocupa que en algunos de los casos la mayoría de las afectaciones son psicológicas; además, se interrumpe su camino a la profesionalización. Azaola (2010) contradice esta versión cuando refiere que no todos alcanzan los estudios superiores por los elevados costos. En cuanto a los aspectos relacionados con la escolaridad, los entrevistados resaltan la carencia de medios y aparatos tecnológicos, además de insumos y material didáctico e interactivo en las bibliotecas; tienen el interés de obtener un aprendizaje paralelo al académico que incluya formación técnica o tecnológica (Díaz *et al.*, 2009; Lastre *et al.*, 2018; Azaola, 2010).

Por último, otro descubrimiento en cuanto a sus necesidades académicas es la calidad de la educación. Al respecto, Méndez *et al.* (2006); Villarroel y Sánchez (2002); Lastre *et al.* (2018); Ortega y Cárcamo (2018);

Ames (2012); Rojas (2007), y Azaola (2010) dan cuenta de la importancia de la educación formal para las familias rurales, donde los estudiantes deben adaptarse a modalidades de aprendizaje conjunto o bien llamado aprendizaje multigrado; para estas familias no es una opción, es la realidad existente. Esto genera que algunas familias analicen la situación como una ventaja para cruzar las fronteras del conocimiento, compartiendo con el único docente y al mismo tiempo con varios compañeros de otros grados dentro de la misma aula.

Otros autores, por el contrario, consideran que esta modalidad es de baja calidad, discurso apoyado por Corvalán (2006), Díaz *et al.* (2009), quienes refieren que la preparación de algunos docentes es baja o no cuentan con los conocimientos suficientes para el manejo de todos los niveles educativos.

Por último, los padres reconocen las limitaciones que tienen en cuanto a la poca preparación recibida para brindar un mejor acompañamiento en los procesos educativos tanto formales como informales de sus hijos. Lastre *et al.* (2018) refieren que los escasos estudios realizados por los padres limitan las comprensiones y, por ende, la calidad de ayuda que puedan brindar, quienes a su vez tienen el propósito de mejorar el rol de apoyo, pero consideran que los profesores podrían brindar estrategias para este proceso (Villaruel y Sánchez, 2002; Contreras y Ramírez, 2009). Este hallazgo radica en la necesidad que los padres manifiestan de incluir acompañamiento de profesionales psicosociales, asesorías familiares, talleres de reconocimiento y autoconocimiento del ser humano.

Conclusiones

En respuesta a la pregunta de investigación, se puede decir que los retos de las familias rurales de los municipios de Cómbita y Sotaquirá, frente a la educación formal e informal de sus hijos, radican en el deseo de los padres en brindar apoyo moral y económico hasta donde sea posible, con el fin de que sus hijos terminen sus estudios secundarios y profesionales. Las familias se impulsan por la visión que tienen de la educación como puerta de entrada en la construcción de futuro y la posibilidad de una mejor calidad de vida.

Según esta investigación, se percibe que las familias tienen bases sólidas en cuanto a las capacidades, recursos y herramientas, para desenvolverse en sociedad como buenos profesionales con calidad humana, y competencias que los cualifiquen como voceros de la pujanza campesina.

Por otro lado, las expectativas de las familias rurales de dichos municipios son claras frente a la calidad de la educación; estas consideran que si los entes gubernamentales añadieran más docentes con las competencias humanas y profesionales para cubrir la demanda en la educación

propuesta, multigrado, sería posible la ampliación de la malla académica que incluya clases lúdico-deportivas, así como la incorporación de la doble titulación o técnica, que les posibilite un mejor acercamiento a la adquisición de competencias laborales, tanto a los que no tengan la posibilidad de dar continuidad a sus estudios superiores como a los que sí la tienen.

Finalmente, las familias participantes en este estudio tienen como principal necesidad el fortalecimiento de la economía, que les ayude a suplir las carencias vitales, así como las responsabilidades académicas de sus hijos, con la posibilidad de acceder a los requerimientos tecnológicos que el contexto de hoy exige y los acerque a una mejor cosmovisión del mundo. Las familias denotan que afianzar la relación familia y escuela es apremiante, ya que garantizará un mejor acompañamiento profesional, que los capacite para cumplir mejor el rol de padres, tanto en la educación formal como informal que brindan a sus hijos.

Agradecimientos

Un agradecimiento a las familias de Cóbbita y Sotaquirá que nos acogieron y abrieron sus hogares para compartirnos sus historias y experiencias cotidianas.

Declaración de divulgación

Los autores declaran que no existe ningún potencial conflicto de interés relacionado con el artículo.

Financiamiento

La investigación fue financiada por el Instituto de la Familia de la Universidad de La Sabana, en el marco del proyecto: “La familia, eje de desarrollo cultural, social y político”, código: FAM-49-2022. El resultado general de la investigación sirvió como insumo para que las coautoras alcanzaran el grado de Magíster en Asesoría Familiar y en Gestión de Programas para La Familia.

Referencias

Ames, P. (2012). Actitudes de madres y padres de familia hacia la educación inicial: un estudio en zonas urbanas y rurales. *Educación*, 20(40). https://www.researchgate.net/profile/Patricia_Ames/publication/308024088_Actitudes_de_padres_y_madres_de_fa

milia_hacia_la_educacion_inicial_un_estudio_en_zonas_urbanas_y_rurales/links/57d738a308ae5f03b494e37b/Actitudes-de-padres-y-madres-de-familia-hacia-la-educacion-inicial-un-estudio-en-zonas-urbanas-y-rurales.pdf

- Arguedas, L. E., Núñez, C. L., Torres, H. R., Vásquez, C. A. C. y Vargas, F. C. A. (2008). La participación en el aula escolar rural: un reto para la transformación. *Revista Electrónica Educare*, 12, 163-169. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114584021.pdf>
- Arráez, M., Calles, J. y Moreno de Tovar, L. (2006). La hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens*, 7(2), 171-181. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000200012&lng=es&tyt=es
- Azaola, C. M. C. (2010). Importancia, significado y participación en la escolarización en zonas rurales: un estudio etnográfico en Michoacán, México. *Perfiles Educativos*, 32(130), 67-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13214992005>
- Bueno, A. y Torres, G. M. F. (2018). Las familias rurales: sujetos colectivos de derechos. El caso de Guayabal de Síquima. *Palobra*, 18, 52-65. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/7668>
- Bustos, J. A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(2), 105-114. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217019031009.pdf>
- Bustos, J. A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Investigación en la Escuela*, (79), 31-41. <https://doi.org/10.12795/IE.2013.179.03>
- Castaño, G. C. M. y Quecedo, L. M. R. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-40. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/48130/142-203-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Contreras, S. S. y Ramírez, P. M. (2009). La escuela rural desde la mirada de padres y madres. *Paradigma*, 30(1), 87-102. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512009000100005&lng=es&tyt=es
- Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 40-79. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245003.pdf>
- Díaz, M. A., Pérez, V. M. V. y Mozó, C. P. (2009). Expectativas educacionales hacia hijas e hijos en una escuela rural de alto desempeño. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(3), 442-448. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28412903003.pdf>

- Fuster, G. D. E. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- James, C. y Guzmán, E. (2016). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinéctica*, (46), 1-26. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/610/635>
- Lastre, M. K., López, S. L. D. y Alcázar, B. C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115. <https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>
- López, R. L. R. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 138-159. <https://doi.org/10.17227/01203916.7687>
- McMillan, J. H., Schumacher, S. y Baides, J. S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.
- Méndez, S. M. J., Martínez, C. G. y Betancourt, B. A. M. (2006). La escuela como medio de movilidad social rural: reflexiones en torno a la evidencia empírica. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 80-100. <https://doi.org/10.17227/01203916.7685>
- Morales, N. O. y Cooke, R. M. (2009). Introducción al modelo clásico de juicio estructurado de expertos: breve recuento del pasado y una aplicación reciente. *Ciencia ergo-sum: Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 16(3), 309-318. <https://www.redalyc.org/pdf/104/10412057012.pdf>
- Muñoz, P. J. (2003). Los colegios familiares rurales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 75-89. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27417305.pdf>
- Navarro, S. G., Jiménez, P. V. y Canales, O. T. (2001). El concepto de participación de los padres en el proceso de enseñanza/aprendizaje: la perspectiva de agentes comprometidos. *Revista de Psicología*, 10(1), 35-49. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2001.18530>
- Ortega, A. M. D. y Cárcamo, V. H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural: miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 81-97. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201801.006>
- Ortega, M, J. E., Puello, A. E. C. y Valencia, J. N. N. (2014). Pobreza rural y políticas neoliberales: un caso por resolver en Montería, Córdoba (Colombia). *Revista Investigación y Desarrollo*, 22(2), 239-261. <http://dx.doi.org/10.14482/indes.22.2.4745>
- Ospina, G. A. (2019). El género en el lenguaje de familias rurales y urbanas: representaciones en clave de cuidado. *Femeris: Revista*

Multidisciplinar de Estudios de Género, 4(1), 39-57. <https://doi.org/10.20318/femeris.2019.4567>

- Pino, B. D., Morejón, R. E. y Medina, H. O. (2017). Estrategias familiares para el cuidado de la infancia en el asentamiento rural Crucecitas. Un estudio de caso. *Revista Novedades en Población*, 13(26), 231-243. <http://scielo.sld.cu/pdf/rnp/v13n26/rnp190217.pdf>
- Prats, C. J., Salazar, J. R. A. y Molina, N. J. (2016). Implicaciones metodológicas del respeto al principio de autonomía en la investigación social. *Andamios*, 13(31), 129-154.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004
- Rodríguez, B. A., López, A. G. y Echeverri, A. J. (2017). El aula de paz: familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia. *Perseitas*, 5(1), 206-223. <http://dx.doi.org/10.21501/23461780.2243>
- Rojas, C. P. A. (2007). *El papel de la educación no formal en el desarrollo rural: análisis de la incidencia del programa de multiplicadoras de salud y bienestar rural, en la comunidad beneficiada del municipio del Líbano, Tolima* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio de la Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/213>
- Salinas, A. (2004). Tema 4: Métodos de muestreo. *Ciencia UANL*, 6(1), 121-123. <https://www.redalyc.org/pdf/402/40270120.pdf>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., Valencia, S. M. y Torres, C. P. M. (1998). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Soto, A. D. E. (2012). La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana historia de vida de la maestra rural boyacense. 1948-1974. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18), 211-243. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-72382012000100011&script=sci_abstract&lng=pt
- Suárez, R. N. del C. (2008). Reproducción de las sociedades rurales. *Revista Luna Azul*, 26, 108-118. <https://ucaldas.metarevistas.org/index.php/lunazul/article/view/1165>
- Tapia, G. y Weiss, E. (2013). Escuela, trabajo y familia: perspectivas de estudiantes de bachillerato en una transición rural-urbana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1165-1188. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400007
- Van Dijk. T. A. (1999). *Análisis crítico del discurso*. Anthropos.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.

- Vergara, M. C. (2007). Alianza escuela-familia: un aporte al capital social. *Ánfora: Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales*, 14(23), 111-147. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6078102>
- Villarroel, R. G. y Sánchez, S. X. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, (28), 123-141. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100007>



Exploring One Colombian Adolescent's Diverse Literacies in his Rural Community

Explorando os diversos letramentos de um adolescente colombiano em sua comunidade rural

Explorando las diversas alfabetizaciones de un adolescente colombiano en su comunidad rural

Tatiana Becerra-Posada* 

Emily Mannard** 

Para citar este artículo: Becerra-Posada, T. y Mannard, E. (2024). Exploring One Colombian Adolescent's Diverse Literacies in his Rural Community. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 258-278. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17131>



Recibido: 09/08/2022
Evaluado: 15/04/2023

pp. 258-278

N.º 92

* PhD Candidate, Educational Studies/Language Acquisition, McGill University. Montreal, Canada/Universidad de Córdoba, Montería, Colombia. tatianabecerra@correo.unicordoba.edu.co - tatiana.becerra@mail.mcgill.ca

** PhD Candidate, Educational Studies, McGill University. Faculty of Education, McGill University, Montreal, Canada. emily.mannard@mail.mcgill.ca

Abstract

A deficit view of rural language learners' out-of-school literacy practices has permeated formal educational and language policy globally. Intergovernmental organizations like the *Organisation for Economic Co-operation and Development*, for instance, have often portrayed rural learners in Global South countries as having literacy deficits if their language skills are not in alignment with the practices valued in school contexts. These deficit representations are often instrumentalized as a tactic to oppress and exclude rural students' literacies and language traditions from educational policy and curricula. Throughout this article, the authors – both language educators researching young people's diverse literacy practices – aim to address and combat such problematic omissions. Following a sociocultural, multiliteracies framework, we analyzed two semi-structured interviews and accompanying artifacts to feature the literacies that a 14-year-old rural Colombian youth engages with daily. Results illuminate the myriad language practices honed outside of formal learning contexts, including family-based literacies, oral and embodied forms of communication, analyzing and composing with multimodal texts, and developing critical skills with digital texts to question national power relations and forge activist identities. The authors discussed the benefits of an expanded view of literacy – particularly for educators – in hopes of contributing to equity-based research advocating the recognition and inclusion of rural students' vernacular literacies across formal learning spaces.

Palabras clave

literacy; multiliteracies; rural education; literacy education

Keywords

alfabetização; educação do campo; multiletramentos; ensino de alfabetização

Resumo

A visão do déficit tem sido uma abordagem comum para a pesquisa sobre o letramento dos estudantes do campo, que, infelizmente, continua a permear as políticas educacionais e linguísticas em todo o mundo. Por exemplo, organizações intergovernamentais como a *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico* frequentemente retratam alunos rurais em países do Sul Global como tendo déficits de alfabetização se suas habilidades linguísticas não estiverem alinhadas com as práticas valorizadas nos contextos escolares. Essas representações de déficit são usadas contra estudantes rurais cujos letramentos continuam sendo excluídos da política educacional e dos currículos. Este estudo de caso qualitativo aborda especificamente essas representações problemáticas de déficit. Seguindo um quadro sociocultural de multiletramentos, analisamos duas entrevistas semiestruturadas e artefatos para identificar os letramentos com os quais um jovem rural se envolve diariamente. Os resultados indicam que essa juventude rural se envolve em uma miríade de letramentos que incluem a participação em formas de comunicação baseadas na família, orais e corporificadas, analisando e compondo textos multimodais para aprofundar a compreensão entre contextos e explorando habilidades digitais críticas para desenvolver uma identidade ativista e questionar relações de poder nacionais. Discutimos as implicações de uma visão ampliada de alfabetização para educadores. Esperamos que este estudo contribua para a pesquisa de alfabetização baseada em equidade que defenda o reconhecimento e a inclusão de letramentos vernaculares de estudantes rurais na escola.

Resumen

La visión del déficit ha sido un enfoque común para la investigación de las alfabetizaciones de los estudiantes rurales que, lamentablemente, continúa impregnando la política educativa y lingüística en todo el mundo. Organizaciones intergubernamentales como la *Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico* han retratado a los estudiantes rurales en los países del Sur Global como estudiantes con déficits de alfabetización si sus prácticas generalmente carecen de las habilidades para participar en las prácticas tradicionales de alfabetización valoradas en la escuela. Estas representaciones deficitarias se utilizan contra los estudiantes rurales cuyas alfabetizaciones siguen estando excluidas de la política educativa y los planes de estudios. Este estudio de caso cualitativo aborda específicamente tales representaciones deficitarias problemáticas. Siguiendo un marco sociocultural de multialfabetizaciones, analizamos dos entrevistas semiestruturadas y artefactos para identificar las alfabetizaciones con las que se involucra a diario un joven rural. Los resultados indican que este joven rural se involucra en diversas alfabetizaciones que incluyen 1. Participar en formas de comunicación familiares, orales y encarnadas, 2. Analizar y componer textos multimodales para profundizar la comprensión en todos los contextos y 3. Aprovechar habilidades digitales críticas para desarrollar una identidad activista y cuestionar relaciones de poder en el ámbito nacional. Discutimos las implicaciones de una visión ampliada de la alfabetización para los educadores. Esperamos que este estudio contribuya a la investigación de la alfabetización basada en la equidad que aboga por el reconocimiento y la inclusión de las alfabetizaciones vernáculas de los estudiantes rurales en la escuela.

Palavras-chave

alfabetización; multialfabetización; educación rural; educación en alfabetización

Introduction: Living Literacies

What is literacy? Many will offer up a few main concepts in response to this seemingly simple question: reading, writing, and interpreting texts. While seemingly facile in nature, defining literacy as a set of learned cognitive skills and abilities to be acquired and performed has become universalized within societies globally. Yet, over the past forty years, understandings have expanded from the cognitive to the sociocultural to capture how literacy is a meaning-making tool that all employ to participate across distinct domains, cultures, and contexts (Corbitt et al., 2022; Kalantzis & Cope, 2020a; Vygotsky, 1978). Manifested as a set of diverse practices – such as specific ways of thinking, speaking, writing, dressing, and behaving across varied settings – literacy is continuously influenced by powerful yet abstract elements like ideologies, identities, and discourses (Gee, 2015; Pahl & Rowsell, 2012; Street, 1984; Veal, 2020): knowing to include emojis and abbreviated words while sending a text to a friend, understanding the inappropriate nature of a joke through observed glances, and maintaining a respectful tone when speaking to a higher-up at work all require a set of context-specific, literacy-related understandings.

As these examples illustrate, exploring literacy through a sociocultural lens shifts focus away from the individual toward the interactions and learning that occur across the spaces they navigate. Rather than a set of abilities forged in a formal educational setting—such as writing a structured essay or email, interpreting a canonical text or online advertisement, or sharing ideas with teachers and peers during a class debate— literacy encompasses the daily practices people engage in across their varied life domains, such as home, school, or work (Kalantzis & Cope, 2020; Pahl & Rowsell, 2012). These sociocultural influences on language begin at birth, when all individuals inherit a “primary Discourse” from their native home and environment. This primary Discourse takes shape through socially mediated patterns of “using language, other symbolic expressions, and ‘artifacts,’ of thinking, feeling, believing, valuing, and acting that can be used to identify oneself as a member” among a group of people (Gee, 1996, p. 13). However, individuals also gain “secondary Discourses” and subsequent membership in varied “Discourse communities” over their lifetimes that continuously impact literacies and senses of self (Gee, 2015).

According to linguistic and literacy scholar James Paul Gee, one’s ability to access, understand, and produce literate texts within and across such Discourse communities influences the composition of “identity kits”. These kits are composed of specific ways of “behaving, interacting, valuing, thinking, believing, speaking, and, often, reading and writing” (2015, p. 4). Carried across contexts, one’s identity kit will help them gain and maintain access within specific social spaces:

Being a member of a family, a peer group, a community group or church, a drinking group, a classroom, a profession, a research team, an ethnic group, a sub-culture, or a culture requires ‘rites of passage’ to enter the group, the maintenance of certain behaviors (ways of talking, valuing, thinking) to continue to be accepted as an ‘insider’, and continued ‘tests’ of membership applied by others. (Gee, 1990, p. 143; Kalantzis & Cope, 2020a).

With increasingly complex advancements in modern technologies, access to such social spaces —regardless of their global location— has been facilitated, allowing individuals to connect and interact with others, objects, and tools at great distances (Gee, 2004). While certainly not exclusive to the virtual realm, the literacy practices developed through digital texts and technologies —no longer limited by geographical boundaries— aptly capture how various, now global, socially and culturally shaped modes of representation such as speech, gesture, attire, image, written language, music, and movement work in conjunction to influence literate understandings (Corbitt et al., 2022; Mills & Unsworth, 2017; Steinkuehler, 2010). Mora et al. (2019) capture this in their research on second language literacies through gaming practices and communities. In their play of first-person shooter (e.g., *Call of Duty*) and massive multiplayer online role-playing genres (e.g., *World of Warcraft*), many Colombian gamers choose to access English-speaking global servers. In addition to navigating and interpreting the game’s word, image, sound, and tactile experiences, these gamers engage in often daily verbal and text-based communications with in-game teammates that provide robust, socioculturally literate experiences that surpass physical global boundaries.

Taking this expanded ‘multimodal’ experience of textual navigation into account requires broadening understandings of literacy to include both the mind *and* body —an invaluable shift brought to the fore in the 1990s by the New London Group. As a team of academics keen to transcend universalized literacy models by honouring variability in text and meaning-making, the New London Group’s conceptualization of multiliteracies marked a monumental evolution from an alphabetic-script notion of literacy, toward an embodied, multimodal, identity-based understanding of literacy (Kalantzis & Cope, 2020a; Mills & Unsworth, 2017; Pahl & Rowsell, 2012). Such developments have since transformed literacy studies around the world, including in Global South countries like Colombia (Álvarez-Valencia, 2016; Cañas et al., 2019; Losada-Rivas & Suaza-Cardoso, 2018; Mora, 2015; Rojas-Álvarez, 2011).

While the New London Group’s work has indeed contributed to monumental and inclusive shifts, their broadened conceptualizations are still often neglected in educational policy and formal learning environments: “Ironically, at a time when researchers are reconceptualizing and expanding what counts as learning to include multimodal ways of knowing,

governmental policies rely on constricted definitions of literacy and achievement” (Wohlwend, 2008, p. 135). Australian academics Kalantzis and Cope attribute such omissions to the normalization of didactic forms of literacy —centering formal language rules, mechanical skills, and drill/memory-based learning— that have the goal of “helping learners ‘fit’ into a dominant culture” (2020).

Rather than providing space for diverse cultures, languages, perspectives, texts, and interpretations, many educators are encouraged to teach towards passivity due to an underlying politics aimed at social reproduction and repetition over creativity and critical reflection (Vasquez et al., 2019). Colombian scholars have drawn attention to these problematic discrepancies between theory and practice, particularly for students in indigenous and marginalized rural communities (e.g., Correa et al., 2014; Mora et al., 2015, 2021; Roldán & Pelaez-Henao, 2017; Valencia Jiménez et al., 2016). The all-encompassing, full-embodied views on literate practice and focus on students’ unique identities, vernaculars, and local literacies are often disregarded in educational policy and practice, with inadequate and discriminatory language policies and guidelines for teaching and evaluation instead popularized.

Such ongoing, global criticisms and calls to action from educators and academics alike have framed this paper’s case study of 14-year-old Chaparro’s (pseudonym) life with literacy. Aware of the need to continue expanding views on what literate skill entails, particularly within the realm of education, this study asks: What are the literacies that a rural youth in northern Colombia experiences in his daily life? To respond to this inquiry, this case study explores Chaparro’s practices through a sociocultural, multiliteracies lens to draw attention to the complex “out-of-school” literacies and Discourses he hones beyond formal educational spaces (Pahl & Rowsell, 2012; 2020). While this particular study follows the practices and identities of one rural learner, it should be noted that youth spanning global contexts explore rich and robust literacies in similar ways across their daily lives (Burnett & Bailey, 2014; Gilje & Silseth, 2019). Rather than delineating these practices as ‘futile’, ‘non-academic’, even ‘wasted time’, we encourage fellow researchers, educators, and parents to explore them with youth in order to reframe archaic conceptions of what literacies and literacy learning can do and be.

Methodology

Participant Background: Chaparro’s Case

This paper’s case study draws on the recounted literacy practices of one Colombian youth, who was fourteen at the time of the study. Chaparro (pseudonym) lives in a small rural village along the Colombian Caribbean

coast that is inhabited by approximately 4,000 people. Chaparro lives with his immediate and extended family—his parents, two younger sisters, uncle, grandmother, and great grandparents—in a household composition common to the area. As an eighth grader, Chaparro attends the local public school located a short walk from his home. His school serves around 500 primary and secondary students from the community, and follows the official standardized curricula mandated by the National Ministry of Education.

In the teaching and assessment of required core subjects, including Languages (Spanish and English), Mathematics, Science, and Social Studies, a stringent focus is maintained on traditional literacy skills such as reading, writing, and rote memorization, particularly for success on high-stakes tests. These forms of evaluation require a specific type of written reflection centered upon school-based, alphabetic-script literacies, while also demanding that students demonstrate their knowledge and competencies by employing inference skills to make sense of the affirmative and supporting statements (“afirmaciones y evidencias”) found in the tests’ written texts (ICFES, 2022).

Data collection methods and analysis

In order to center the diverse literacy practices Chaparro hones beyond the restrictive confines of these school-based requirements, a case study method was selected to “examine, in-depth, a case within its real-life context” (Gilje & Silseth, 2019, p. 184). Upon receiving consent from Chaparro and his parents, data were collected through two semi-structured interviews—each around 45 minutes in length—that were accompanied by a home observation and review of work produced by the youth. To ensure Chaparro felt free to respond in an authentic manner during the interview process and subsequent discussions, open-ended questions were used, such as: ‘How do you like to communicate with friends and family?’, and ‘What do you think it means to be literate?’ The audio-recorded interviews were conducted by co-author 1 in Chaparro’s mother tongue of Spanish. Selected interview segments were transcribed through iterative listening and coded into categories according to described literate perceptions, events, and practices. These categories framed the three overarching sections included in this article’s analysis: Chaparro’s 1) family-based literacy practices, 2) multimodal literacy practices, and 3) critical digital literacy practices. With an intended audience of elementary and secondary educators, careful attention was made throughout the analysis section of this article to draw links between out-of-school literacy practices and formal educational contexts. For the purposes of this publication, all transcripts included were translated from Spanish to English by co-author 1.

Analysis: Exploring Chaparro’s Literacies

With the aim of debunking common assumptions that the only valued literate practices are those honoured in formal educational contexts—such as reading, writing, and speaking ‘proper’ dialects of a given language—this paper explores the complex, rich, and diverse literacies Chaparro hones in his ‘out-of-school’ environments. Beginning with a description of the family-based literacies that are closely entwined with Chaparro’s cultural background and traditions, our analysis will then shift toward the multimodal semiotic resources, like sound, image, text and gesture, he utilizes to make meaning from complex texts, and, lastly, close with an exploration of the critical digital literacies he draws from while navigating new media such as video games.

Family-Based Literacies

While maintaining focus on the New London Group’s concept of multi-literacies (1996; Kalantzis & Cope, 2020a; Mills & Unsworth, 2017), our analysis of Chaparro’s home literacies will first center on the culture and traditions that largely influence his identity and primary Discourse (Gee, 2015). Born and raised in a rural Colombian community surrounded by close kin, Chaparro’s family-based literacies are mainly situated around a physical structure that has served as a marker of Colombian heritage for centuries: the palm kiosk (Figure 1).



Figure 1.
Picture of palm Kiosk in Chaparro’s home-community.

Source: Tatiana Becerra

A remnant of indigenous tradition along the Colombian Caribbean coast (Fals-Borda, 2002), the palm kiosk is the preferred place for gathering and social interaction among family members at Chaparro’s home. On any given evening, a variety of *literacy events* —or moments of collaboratively composing a text (Pahl & Rowsell, 2012)— occur in this outdoor space. As Chaparro mentions in the interview segment below (Transcript 1), such literacy events include the recounting of anecdotes that often serve as a source of laughter and family connection:

Transcript 1.

Telling Stories at Home

00	T	What kind of things do you guys do at home?
01	Ch	We talk, stories.
02	T	You tell stories?
03	Ch	We tell stories.
04	T	What are the stories about?
05	Ch	Things from the past that make us laugh.
06	T	Who tells the stories?
07	Ch	Me.
08	T	Uhuh.
09	Ch	My uncle.
10	T	Your uncle, which?
11	Ch	Raíta.
12	T	Ah.
13	Ch	Everyone at home, everyone.
14	T	Your grandma?
15	Ch	Grandma yes, too. There are some stories she knows.
16	T	About what, what are the stories about?
17	Ch	Things that happened to us when you tripped, remember the day you tripped, that makes us laugh.

The oral storytelling Chaparro describes in this segment is an important component of his family-based literacy practices. As indicated in line 13, “everyone” in his family partakes —including the family elders such as his granduncle and grandmother— and uses oral storytelling as a literate tool to demonstrate allegiance to family time, histories, the home, and community Discourse (Gee, 2015). Oral traditions are important communicative practices that have been pivotal to recording histories and nurturing rural communities’ identities, thus sustaining and permeating social and cultural interaction in the Colombian Caribbean and Pacific Coasts (Escobar, 2018; Fals-Borda, 2002).

In addition to honouring such long-standing oral traditions, the literacy events occurring in the palm kiosk demonstrate a rich grasp of literacies beyond spoken word alone. Recent developments in literacy studies have turned to affect-based frameworks in order to decenter the text and instead place emphasis on feeling, connection, embodiment, and sensation. Heavily influenced by Dutch philosopher Baruch Spinoza's theory of affect, built upon by French philosopher Gilles Deleuze (1988), affect-based perspectives make room for considerations of how, through literacy events, bodies (human and non-human, physical and non-physical, singular and collective) perform a continuous, unpredictable, ever-evolving dance that elicits intensities, energies, and disruptions.

Regarding literacy as being permeable in this way opens new worlds of possibility created through “emergent, material, and social relations” (Ehret et al., 2016, p. 3). In the case of the oral storytelling that occurs in Chaparro's family palm kiosk, the human body works as a ‘text assemblage’, whereby gestural and spatial modalities converse to expand possibilities for communicating and making meaning (Leander & Boldt, 2013). The use of context specific spoken language, gesture, gaze, prosody, and physical space converge, providing Chaparro and his family members with powerful affordances in producing literacy events that are understood and felt collectively.

This embodied sense of literacy is nicely reflected through the family-based literacies occurring in the palm kiosk. At a later time in the interview transcribed above, Chaparro described how his family enjoys playing board games like *parcheesi* on a regular basis. While the game demands that players read and understand various physical objects —such as the board, card signs and numbers, dice, and chips— the strategic play of those aiming to win also requires the observation and understanding of players' gestures and gazes to anticipate the next moves. Just as in the palm kiosk, the family-based literacies Chaparro draws upon during his *parcheesi* gameplay require a complex process of meaning-making across the mind, body, material and non-material, while also centuring the traditions and connections that his family values.

Despite acknowledging his participation in and enjoyment of these family-based practices, Chaparro placed little value on the literacies forged in his home life. He, in fact, described the deficit view of his and his family's literate abilities during the interview. Chaparro explained that he lacked confidence in his performance of the literacy practices valued in school, and, therefore, believed himself to be non-literate and “bad at Spanish”, his mother tongue. He spoke of ongoing struggles in Spanish class that stemmed from difficulties learning to read when he was younger, and continued to manifest as an uneasiness he experienced when asked to read at school. While Chaparro described the importance he

attributed to the traditional literacy skills honoured in school and society more broadly – stating “to me, reading is learning” and “literacy is something you need to be a person” —he also spoke of his lack of motivation, struggles to concentrate in class, and issues with producing the print-based texts required at school.

The long-standing deficit conceptions Chaparro has developed about his literate ability have put him at a learning standstill in formal educational environments, resulting in poor performance in his language classes. Further, Chaparro expressed similar deficit views of his parents and relatives, whom he considers unable to help him with school tasks as they “know nothing” —an opinion contrasted by the rich description of family-based literacies painted during the interview. Chaparro’s views draw attention to a postmodern concern around ‘acceptable’ and ‘non-acceptable’ forms of a given language (Kalantzis & Cope, 2020): When multiple dialects, registers, and versions of a given language exist, why are students required to master the voice of the nation-state in order to be considered as literate? As researchers and educators, these deficit self/family perceptions are a clear indication of the problematic, narrow conceptualization of literacies and language practices popularized within the school system, particularly as they come from a youth whose life is rich with a myriad of multimodal, digital, and critical literacy practices, as we will continue to describe below.

Multimodal Literacies

While robust and meaningful in nature, Chaparro’s out-of-school literacies go far beyond his family-based practices. Each evening while watching the news on TV, Chaparro draws upon his ability to navigate and critically analyze multimodal texts. Experiencing the interplay of diverse modes —semiotic resources including text, image, sound, gesture, and music (Jewitt, 2008; Mills & Unsworth, 2017)— while consuming the news has motivated Chaparro to search for other texts with multiple modalities in order to gain new perspectives and information, as he describes in the interview segment included below:

Transcript 2.

Finding the Affordances of Other Modes

00	T	Have you seen other news that have impacted you?
01	Ch	Yes, the one about the car that, where a lot of people got burned and that man was not conscious because he dared to take out the battery of the car that exploded.
02	T	Hmmm yes it was terrible news.
03	Ch	And the videos showed, when I searched, because I bought cellphone data and searched, there were people in flames.

The scene discussed in this interview segment is of the explosion of a truck transporting gasoline in a small town in Santa Marta, Colombia. After initially learning about the tragic event and its proximity to his own home, Chaparro was motivated to search for additional information in the form of YouTube videos. The videos he found were recorded by witnesses during the explosion, featuring uncensored visuals, live sounds, and a first-person perspective that Chaparro could not obtain by solely watching the news. His desire to access a vivid, realistic representation of the tragic event demonstrates an awareness of varied multimodal affordances, as well as an understanding of content restrictions across media platforms.

Chaparro’s experiences watching the news and doing supplementary research have also influenced some of the texts produced for his school assignments. During the interview, he described a project assigned in his Technology class that required students to reflect on machines and their impact on the environment. Chaparro chose to reinterpret a segment he had seen while watching the news by creating a cartoon and including written comments on his representation of a petrol machine, as he describes in the interview segment below:

Transcript 3.

Shifting Meaning from the TV News to a Cartoon.

00	Ch	They asked about what one knew about dealing with the environment, how to control it, the chemicals, the oil, the machines, the harm they’re doing to the environment, and so I drew a petrol machine.
01	T	And how was your cartoon?
02	Ch	It was a petrol machine, and the oil spilled and touched the fish under the ocean. I got the idea from the news on the TV that the oil had spilled in the river and the fish were dead.

The multimodal composition Chaparro completed for his school assignment demonstrates his ability to transfer meaning across varied contexts and modes in order to express a specific message to a specific audience. This process of creation requires a “critical eye towards different genres of texts and a meta-awareness of these texts” (Pahl & Rowsell, 2012, p. 47). Rather than simply describing what he had watched in the news segment—a petrol machine contaminating the aquatic home of depicted floating dead fish—Chaparro chose to create what he believed to be a more powerful representation by visibly showing how the oil leaking from the petrol machine was affecting the fish, and describing the process in his own words.

This is an example of a textual ‘remix’ and ‘transmediation’, as Chaparro drew from the meaning of a source text (the news segment), while altering (or ‘remixing’) its modes and shifting (or ‘transmediating’) semiotic content from one mode to another (Mills & Unsworth, 2017). By removing the sound, speech, and print, and including his own created visual of

the ideas he was aiming to represent, Chaparro was able to bring new meaning to the news segment. Although the different ‘semiotic modes’ of sound, images, written text, and drawings might appear to contain the same content—a petrol spill contaminating water—they are nevertheless “conveyors of qualitatively different kinds of messages” that “impart certain kinds of meanings more easily and naturally than others” (Hull & Nelson, 2005, p. 229). Chaparro’s multimodal remixing required both critical and creative engagement with various source texts, and a “semiotic awareness” of the affordances of resources working together to produce new meanings (van Leeuwen, 2017; Lim, 2021a).

In selecting the information and method of representation he found most powerful and fitting for his audience—in this case, his teacher—Chaparro was also able to infuse his literate production with his own agency and identity (Thomas & Seely Brown, 2011; Pahl & Rowsell, 2012). Through his literate abilities, Chaparro transformed the TV segment into something new and meaningful: an original text fitting the characteristics he knew were valued in the classroom domain and commonplace Discourses of his Technology course. Although this example of multimodal textual remixing was completed for a school assignment, Chaparro did not consider it to be as rigorous a literate production as a formal written essay due to the value placed on didactic literacy practices. While this shortcoming of the education system was indeed felt by the researchers, Chaparro’s textual remix still provided him with a strong sense of pride and accomplishment, and he was excited to share what he had produced during the interview, as demonstrated by his bright smile (Figure 2).



Figure 2.

Stencil photo of Chaparro smiling while describing his textual remix.

Source: Tatiana Becerra

Critical Digital Literacies

Chaparro's ability to understand, analyze, and remix multimodal texts like YouTube videos and TV news segments exemplifies his honing of digital literacies (Lankshear & Knobel, 2008; Mills, 2016; Pahl & Rowsell, 2012). As Chaparro found himself looking to the digital domain to expand his understanding of the world through multimodal texts that resonated with him, he developed his critical analytic skills and began forging his identity as a young activist. In addition to the explosion in Santa Marta, Chaparro described how he chose to look further into the case of police brutality that occurred in Bogotá in September 2020 which was widely covered in the news. While the national media portrayed the case as an accident rather than a murder committed by the police, Chaparro questioned its bias and chose to do his own investigating. He explained: "It didn't seem right to me because I watched the video recorded by the man's partner... a video I found on YouTube. The man asked [the police] to be left alone when he was being beaten, but they put that thing that electroshocks you."

In their article, "Critical Literacy as a Way of Being and Doing," Vasquez and colleagues (2019) conceptualize "dynamic digital doings" as a critical way of living and being that transcends contexts. When Chaparro decided to explore the murder through a different lens, he called attention to the idea that texts and literacy practices are never neutral, and naturalized understandings must be explored and analyzed through different lenses in order to suggest possibilities for change (Vasquez et al., 2019). Rather than blindly consuming what he watched on the news, Chaparro's critical digital literacies informed his understanding and later judgement of the man's death: "That's the police's fault." This powerful comment evinces Chaparro's ability to evaluate and compare sources—in this case, the YouTube video as well as the news segment he watched reported on national TV. By making his own judgement, Chaparro's critical literacies helped him to identify the use of extreme and unnecessary force by the police officers involved, which unveiled the corrupt power relations in the area.

While certainly meaningful in helping Chaparro develop his activist identity, his digital literacy practices are also influenced by one of his 'ruling passions' (Barton & Hamilton, 1998): video games. As an avid player of games downloaded to his cellphone—like *Counter Terrorist* and *Dream League*—Chaparro taps into his digital literacy skills to improve his gameplay, as described in the transcribed excerpt below:

Transcript 4.

Finding Weapons.

00	Ch	I search for videos of laughter and games to learn more about the game.
01	T	Where do you search, any special website?
02	Ch	Just in Google.
03	T	Ah you search in Google, and how do you search which words do you use?
04	Ch	I search "how to find new weapons in the game".
05	T	In Counter Terrorist?
06	Ch	((nods))

Using Google as a search platform, Chaparro is able to find instruction-based walkthrough videos that help him improve various components of his gameplay, such as how and where to locate new weapons in *Counter Terrorist* (Figure 3). According to Toh and Lim (2022), a player's ability to gain information on a game's design features —"including knowing how to work across different semiotic modes, such as language, visuals, audio, music, and action to perform critical and creative actions in the game" (p. 11)— demonstrates deep engagement with multimodal literacy practices.



Figure 3.

Screenshot of a play scene in Counter Terrorist

In addition to reading, analyzing, and transferring the content he navigates in these videos, Chaparro described how he reads the game itself as a text in order to learn the best strategies: "The game is telling you how to shoot, whom to kill, and how to move or walk." In this description, the video game *Counter Terrorist* is presented as a text featuring various modes —such as image, movement, and written words— working in harmony to help players understand game dynamics and Discourses (Figure 3). In this sense, reading the game and interpreting its meaning is a literacy event

that Chaparro engages in within the digital domain: a ‘figured world’ (Pahl & Rowsell, 2012) whose affordances allow him to author new selves and inhabit new spaces.

The development of these forms of complex literacies and identities through gameplay and game-related searches have been delineated across studies exploring a range of genres, formats, and game-based communities (e.g., Bailey et al., 2017; Gee, 2007, 2014; Scolari et al., 2022). Skult and Smed (2022), for instance, delineate the complex multimodal narrative designs in the commercial PC game *C.L.A.Y: The Last Redemption* that require players to critically navigate various modes (e.g., spatial, aural, visual) and interactive elements (e.g., branching narrative pathways, navigable designs). While these potentials have become increasingly acknowledged across research spanning the fields of literacy, education, and game-based studies (Garcia et al., 2020) —with recent surges even leading to collaborations between governments and gaming companies over the course of the pandemic (e.g., the #CRUSHCOVID initiative by the Canadian Government [Public Health Agency of Canada, 2020])— deficit conceptions still pervade contemporary discourse, resulting in a continued refusal to honour and integrate videogames and game-based literacies into formal learning contexts (Nash & Brady, 2021).

Conclusions: Chaparro’s Life with Literacy

Although our findings are by no means intended to be generalizable to all youth or rural populations, this case study (Gerber et al., 2016; Gilje & Silseth, 2019) provides an in-depth analysis of the diverse and meaningful literacies that rural youth —like Chaparro from northern Colombia— live in their daily lives. Chaparro’s literacies encompass a wide range of diverse practices, from participating in family-based literacies involving oral storytelling and embodied forms of communication, to analyzing and composing multimodal texts to deepen understandings across contexts, and tapping into critical digital skills to develop an activist identity and question national power relations. Yet Chaparro, like so many other youth navigating contemporary school systems globally, has developed a deficit conception of his literate abilities due to a stringent focus on narrowly defined notions of literacy limited to alphabetic-script reading and writing skills. Such frameworks have historically harmed non-elite peoples worldwide (Duboc & Ferraz, 2020; Villegas et al., 2021).

The traditions and practices of minoritized indigenous communities, for instance, have been cast away from schools, creating a literacy debt perpetuated by policymakers, administrators, researchers, and educators (Ladson-Billings, 2006; Souto-Manning et al, 2021). Thus, we hope this

piece contributes to a broadened understanding of rural youths' literacies, overcoming essentialistic and often deficit-based representations of rural literacies that have dominated the education and literacy fields (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018). Language and literacy scholars (e.g., Mnyand & Mbelani, 2018) have long attempted to challenge such essentialism, shedding light on the unique nature of rural literacies as place-based, but also as practices that can be globally shared (Corbett & Donehower, 2017; Green & Corbett, 2013), as is the case of Chaparro's engagement with digital communities through his gameplay, especially during the COVID lockdown.

Seeing as Global North perspectives have historically dominated the description and analysis of rurality and rural literacies (e.g., Azano et al., 2021), this article contributes a unique perspective from the Global South to address a pressing need across the field of literacy studies. We also add to a not recent yet still prevalent body of research exploring sociocultural orientations to literacy learning (Morrel & Rowsell, 2020; Pahl & Rowsell, 2020) in hopes of capturing the ways in which youths' out-of-school literacies are socially and culturally mediated, steeped in critical understandings, drawn from the intermixing of diverse modes, and rigorous in nature: practices we believe should be harmoniously valued and integrated into educational policy and formal school contexts.

As experts in the field of literacy studies have concluded (e.g., Kalantzis & Cope, 2020a; New London Group, 1996; Wohllwend, 2008), the most meaningful curriculum is not created through a 'one-size-fits-all' approach, but instead molded around the identities, backgrounds, knowledge, interests, and community concerns of each student navigating the classroom space (Vasquez et al., 2019). Honouring varied dialects and vernaculars over a standard form of language, including digital and multimodal texts in addition to high canonical literature, and respecting the full-embodied, collaborative nature of meaning-making will equip youth with the confidence and tools required in our ever-evolving, complex landscape. Literacy has truly transformative potential, and it is up to us as educators, researchers, and administrators to create the conditions for young people to unleash it.

References

- Azano, A. P., Eppley, K., & Biddle, C. (Eds.). (n.d.) *The Bloomsbury Handbook of Rural Education in the United States*. Bloomsbury Academic.
- Alvarez Valencia, J.A (2016). Meaning making and communication in the multimodal age: ideas for language teachers. *Colombian Applied Linguistics*, 18 (1), 98-115. <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v18n1.8403>

- Bailey, C., Burnett, C., & Merchant, G. (2017). Assembling literacies in virtual play. In K. A. Mills, A. Stornaiuolo, A. Smith, & J. Z. Pandya (Eds.). *Handbook of writing, literacies, and education in digital cultures*. (pp. 187-197). Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (1999). *Situated literacies: theorising reading and writing in context*. Routledge.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies-reading and writing in one community*. Routledge.
- Burnett, C., & Bailey, C. (2014). Conceptualising collaboration in hybrid sites: playing Minecraft together and apart in a primary classroom. In C. Burnett, J. Davies, G. Merchant, & J. Rowsell (Eds.). *New Literacies Around the Globe: Policy and Pedagogy* (pp. 50-71). Routledge.
- Cañas, C., Ocampo, Á. P., Rodríguez, A. K., López-Ladino, M., & Mora, R. A. (2019). Toward a participatory view of early literacies in second language contexts: A reflection on research from Colombia. In I. Management Association (Ed.), *Early Childhood Development: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 378-402). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7507-8.ch018>
- Corbett, M., & Donehower, K. (2017). Rural literacies: Toward social cartography. *Journal of Research in Rural Education*, 32(5), 1-13. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1152313.pdf>
- Corbitt, A., Wargo, J. M., & O'Connor, C. (2022). Encountering unnatural. E-literature: Tracing interpretation and relationality across multimodal response and digital annotation. *English in Education*, 56(2), 186-200. <https://doi.org/10.1080/04250494.2021.1933424>
- Correa, D., Usma, J., & Montoya, J. C. (2014). El Programa Nacional de Bilingüismo: un estudio exploratorio en el Departamento de Antioquia, Colombia. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 19(1), 101-116.
- Deleuze, G. (1988). *Spinoza, practical philosophy* (R. Hurley, Trans.). City Lights Books.
- Duboc, A. P., & Ferraz, D. de M. (2020). What's behind a literacy war? A discursive and political analysis of the neoconservative Brazilian literacy policy. *Journal of Multicultural Discourses*, 15(4), 436-457. <https://doi.org/10.1080/17447143.2020.1800714>
- Ehret, C., Hollett, T., & Jocius, R. (2016). The matter of new media making: an intra-action analysis of adolescents making a digital book trailer. *Journal of Literacy Research*, 48(3), 346-377. <https://doi.org/10.1177/1086296X16665323>
- Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse: Radical interdependence, autonomy, and the making of worlds*. Duke University Press.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2022). Guía de orientación. Pruebas Saber 11, 2022-2. <https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/2507397/Gui%CC%81a+de+orientacio%CC%81n+Saber+11.%C2%B0+2022-2.pdf>

- Fals-Borda, O. (2002). *Historia doble de la costa* (2. ed). Ancora Editores.
- Garcia, A., Dail, J. S., & Witte, S. (2020). Gaming literacies and the boundaries of play. In A. Garcia, J. S. Dail, & S. Witte (Eds.). *Studying gaming literacies: Theories to inform classroom practice* (pp. 1-7). Brill Sense.
- Gee, J. P. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses, Critical Perspectives on Literacy and Education*. Routledge.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. Routledge.
- Gee, J. P. (2007). *Good video games + good learning: Collected essays on video games, learning, and literacy*. Peter Lang.
- Gee, J. P. (2014). *Unified discourse analysis: Language, reality, virtual worlds, and video games*. Routledge.
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5th ed.). Routledge.
- Gerber, H. R., Abrams, S. S., Curwood, J. S., & Magnifico, A. (2017). *Conducting qualitative research of learning in online spaces*. Sage.
- Gilje, Ø., & Silseth, K. (2019). Unpacking FIFA play as text and action in literacy practices in and out of school. *Learning, Media and Technology*, 44(2), 180-192. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1563105>
- Green, W., & Corbett, M. (2013). *Rethinking rural literacies: Transnational perspectives*. Pallgrave MacMillan.
- Holland, D., & Lave, J. (Eds.) (2001). *History in person: enduring struggles, contentious practice, intimate identities*. School of American Research Press.
- Hull, G. A., & Nelson, M. E. (2005). Locating the semiotic power of multimodality. *Written communication*, 22(2), 224-261. <https://doi.org/10.1177/0741088304274170>
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2020a). *Multiliteracies and learning by design: Meaning making and literacy learning in the era of digital text*. Retrieved from <https://newlearningonline.com/multiliteracies/overview-videos>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2020b). Chapter 7: Critical Literacy Pedagogy. <https://newlearningonline.com/literacies/chapter-7>
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. Routledge.
- Ladson-Billings, G. (2006). From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in us schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3-12. <https://www.jstor.org/stable/3876731>

- Lankshear, C., & Knobel, M. (Eds.). (2008). *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. Peter Lang.
- Leander, K., & Boldt, G. (2013). Rereading "A Pedagogy of Multiliteracies": Bodies, Texts, and Emergence. *Journal of Literacy Research*, 45(1), 22–46. <https://doi.org/10.1177/1086296X12468587>
- Lim, F. V. (2021a). *Designing learning with embodied teaching: perspectives from multimodality*. Routledge.
- Lim, F. V. (2021b). Towards education 4.0: an agenda for teaching multiliteracies in the English language classroom. In F. A. Hamied (Ed.), *Literacies, culture, and society towards Industrial Revolution 4.0: Reviewing policies, expanding research, enriching practices in Asia*. (pp. 11–30). Nova Science.
- Losada Rivas, J.J., & Suaza Cardozo, D.A. (2018). Video-Mediated Listening and Multiliteracies. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(1), 11-24. <http://dx.doi.org/10.14483/22487085.12349>
- Mills, K., & Unsworth, L. (2017). *Multimodal literacy*. Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Mills, K. A. (2016). *Literacy theories for the digital age: Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses*. Multilingual Matters.
- Mnyanda, L., & Mbelani, M. (2018). Are we teaching critical digital literacy? Grade 9 learners' practices of digital communication. *Reading & Writing*, 9(1), 179–188. <https://doi.org/10.4102/rw.v9i1.188>
- Mora, R. A., & Cañas, C (2020). Literacy studies in Colombia: Toward repositioning our field in the circulation of knowledge production. *Research in the Teaching of English*, 54 (4), 439-441. <https://library.ncte.org/journals/RTE/issues/v54-4/30741>
- Mora, R. A., Campano, G., Thomas, E. E., Stornaiuolo, A., Monea, B., Thakurta, A., & Coleman, J. J. (2020). Decentering and Decentralizing Literacy Studies: An Urgent Call for Our Field. *Research in the Teaching of English*, 54 (4), 313-317. <https://library.ncte.org/journals/RTE/issues/v54-4/30735>
- Mora, R. A., Castaño, S., Orrego, T. S., Hernandez, M., & Ramírez, D. (2019).
- Mora, R. A., Castaño, M., Gómez, N., Ramírez, N., Mejía-Vélez, M. C., & Pulgarín, C. (2015). Second Language Literacies in the City: New Practices in Urban Spaces of Medellín, Colombia. Paper presented at the AERA 2015 Conference. https://www.academia.edu/11993521/Second_Language_Literacies_in_the_City_New_Practices_in_Urban_Spaces_of_Medell%C3%ADn_Colombia
- Morrell, E., & Rowsell, J. (2019). *Stories from inequity to justice in literacy education*. Routledge.

- Nash, B. L., & Brady, R. B. (2022). Video games in the secondary English language arts classroom: a state-of-the-art review of the literature. *Reading Research Quarterly*, 57(3), 957–981. <https://doi.org/10.1002/rrq.454>
- New London Group, The. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2018). Bridging the rural digital divide. *OECD Digital Economy Papers*, 265, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/852bd3b9-en>
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2012). *Literacy and Education*. SAGE.
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2020). *Living literacies: Literacy for social change*. MIT press.
- Public Health Agency of Canada (2020). Government of Canada and Canada’s video game industry team up to #CRUSHCOVID. Retrieved from <https://www.canada.ca/en/public-health/news/2020/10/government-of-canada-and-canadas-video-game-industry-team-up-to-crushcovid.html>
- Rojas Álvarez, G. (2011). Writing using blogs: A way to engage Colombian adolescents in meaningful communication. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 13(2), 11-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1051501.pdf>
- Roldan, Á. M., & Peláez Henao, O. A. (2017). Pertinencia de las políticas de enseñanza del inglés en una zona rural de Colombia: Un estudio de caso en Antioquia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(2), 121–139. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a08>
- Rowsell, J., & Pahl, K. (2007). Sedimented identities in texts: instances of practice. *Reading Research Quarterly*, 42(3), 388–401. <https://doi.org/10.1598/RRQ.42.3.3>
- Scolari, C. A., Pires, F., & Masanet, M. J. (2022). Gamers never play alone: an interface-centred analysis of online video gaming. *First Monday*, 27(1) <https://doi.org/10.5210/fm.v27i1.11623>
- Skult, N., & Smed, J. (2022). The marriage of quantum computing and interactive storytelling. In B. Bostan (Eds.) *Games and Narrative: Theory and Practice* (pp. 191-206). International Series on Computer Entertainment and Media Technology. Springer, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-81538-7>
- Souto-Manning, M., Gail, B., & Rollins, E. (2021). The Language and Literacy Debt: Racialized De-Valuations of Literacy Practices and Communicative Repertoires. In H.R. Milner IV & K. Lomotey (Eds). *Handbook of Urban Education* (2nd edition) (pp. 253-266). Routledge.

- Steinkuehler, C.A. (2010). Video games and digital literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(1), 61–63. <https://www.jstor.org/stable/20749077>
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Thomas, D., & Seely Brown, J. (2011). *A new culture of learning: cultivating the imagination for a world of constant change*. Stanford University Press.
- Toh, W., & Lim, F. V. (2022). Learning in digital play: a dual case study of video gamers' independent play. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 17(6), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s41039-022-00182-2>
- Valencia Jiménez, N. N., Carrillo Gullo, M. A., Ortega Montes, J. E. (2016). Percepción del proceso de alfabetización de jóvenes y adultos indígenas del departamento de Guainía (Colombia): La mirada de sus protagonistas. *Investigación y desarrollo*, 24(1), 118-141. <https://doi.org/10.14482/indes.24.1.8687>
- Van Leeuwen, T. (2017). Multimodal literacy. *Viden Om Læsning (knowledge about Reading)*, 21, 4–11. https://www.videnomlaesning.dk/media/2127/21_theo-van-leeuwen.pdf
- Vasquez, V. M., Janks, H., & Comber, B. (2019). Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, 96(5), 300-311. <https://www.proquest.com/docview/2221126990>
- Vea, T. (2020). The learning of emotion in/as sociocultural practice: The case of animal rights activism. *Journal of the Learning Sciences*, 29(3), 311-346. <https://doi.org/10.1080/10508406.2020.1748036>
- Villegas, K., Yin, P., & Gutiérrez, K. D. (2021). Interrogating Language Through Power, Race, and Space in the Schooling of Translingual Student Populations. In H.R. Milner IV & K. Lomotey (Eds). *Handbook of Urban Education* (2nd edition) (pp. 296-310). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429331435>
- Wohlwend, K. E. (2008). Play as a literacy of possibilities: Expanding meanings in practices, materials, and spaces. *Language Arts*, 86(2), 127-136. <https://hdl.handle.net/2022/3253>



Cuidado en Primera Infancia: equidad de género e interculturalidad

Early Childhood Care: Gender Equity and Interculturality

Cuidados na primeira infância: igualdade de gênero e interculturalidade

Adriana Arroyo-Ortega* 

Para citar este artículo: Arroyo-Ortega, A. (2024). Cuidado en Primera Infancia: equidad de género e interculturalidad. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 279-300. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17166>



Recibido: 19/08/2022

Evaluado: 16/08/2023

pp. 279-300

N.º 92

279

* Magíster en Educación y Desarrollo Humano y Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la alianza CINDE - Universidad de Manizales. Docente de la Universidad de Antioquia. arroyoortegaadriana28@gmail.com

Resumen

El objetivo de este artículo de investigación es analizar los trazados que en torno a la primera infancia y la educación inicial vienen construyéndose en Bogotá. Metodológicamente se trabajó desde el análisis de narrativas en la construcción de dos categorías centrales que son el cuidado y la equidad de género y los trazados del cuidado intercultural desde la Primera Infancia. A modo de conclusión se explicita la necesidad de desesencializar el cuidado y fortalecer los escenarios de equidad de género desde la primera infancia para transitar incluso a una educación inicial desgenerizada y que involucre escenarios interculturales.

Palabras clave

Primera Infancia; cuidado; cultura; género

Keywords

Early Childhood; care; culture; gender

Abstract

The objective of this research article is to analyze the plans that are being built around early childhood and initial education in Bogotá. Methodologically, we worked from the analysis of narratives in the construction of two central categories that are care and gender equity and the outlines of intercultural care from Early Childhood. In conclusion, the need to de-essentialize care and strengthen gender equity scenarios from early childhood is made explicit to even transition to a degendered initial education that involves intercultural scenarios.

Resumo

O objetivo deste artigo de pesquisa é analisar os caminhos que estão sendo construídos em torno da primeira infância e da educação inicial em Bogotá. Metodologicamente, trabalhamos a partir da análise de narrativas, o que permitiu a construção de duas categorias centrais: "cuidado" e "equidade de gênero", bem como os contornos do cuidado intercultural desde a primeira infância. Em conclusão, fica explícita a necessidade de desesencializar o cuidado e fortalecer os cenários de equidade de gênero desde a primeira infância, visando, inclusive, à transição para uma educação inicial desgenerizada, que envolva cenários interculturais.

Palavras-chave

primeira infância; cuidado; cultura; gênero

Introducción

La Primera Infancia se configura como ese momento desde el nacimiento hasta los 6 u 8 años, en el que la educación y las experiencias enriquecidas son vitales, dado que, de acuerdo con las posibilidades del medio, las niñas y los niños pueden desplegar sus subjetividades e insertarse en los modos de producción de humanidad a través de la socialización. En ese momento se tejen las necesidades de cuidado, pues como lo explicita Engster (2018), antes de que las personas sean capaces de dar su consentimiento a cualquier tipo de contrato social, necesitan una gran cantidad de atención personal, generalmente de varios cuidadores diferentes, lo que da cuenta de la importancia que estos tienen en los primeros años, pero que además se extiende desde la interdependencia en distintos momentos de la vida.

Por tanto, el cuidado es un elemento indispensable para la vida social, que no está circunscrito exclusivamente a un género o grupo de personas específicas, sino que puede ser desplegado y recibido por todos los seres humanos, con elementos que van desde el tacto sensible y respetuoso, las acciones amorosas o de protección, hasta la provisión de alimentos o el suplir necesidades básicas, entre otros aspectos que se extienden a la hora de establecer ejercicios de cuidado para sí mismo/a o para otros, otros.

El cuidado entonces no tiene necesariamente que ser generado solo por las mujeres, lo que ha sido una perspectiva esencializada que se mantiene aún hoy (Gago 2019), y que ha dado cuenta de estereotipos de género que se perpetúan, siendo precisamente la Primera Infancia el momento en que comienzan a generarse las distintas visiones alrededor del género. Como lo explicitan Smith, Hurst y Linden-Perlis (2022), diversas investigaciones muestran que niños y niñas entienden y cumplen las normas de género estereotipadas desde los 3 años, pero abordar este tema con ellos genera muchos temores en los adultos, lo que implica que estos estereotipos se siguen reproduciendo.

En esa medida, en este artículo se coincide con Butler (2014) cuando plantea que el género es una norma que opera dentro de las prácticas sociales bajo el estándar implícito común de normalización, en muchos casos de maneras difíciles de percibir y más clara y dramáticamente discernibles en los efectos que producen; pero, además, es importante el reconocimiento de la necesidad de salir de lo binario, como forma de reproducción política que niega otras posibilidades subjetivas.

Estas negaciones también se suscitan desde los procesos de racialización que están atravesados por los aparatos de la colonialidad, y frente a lo que las comunidades indígenas han explicitado la necesidad de la interculturalidad en todas las relaciones construidas, entendiéndose esta como un marco teórico, empírico y metodológico que permite

interrelacionar los saberes, experiencias y conocimientos propios de los pueblos indígenas, y el conocimiento y experiencias eurocéntricos occidentales, para construir diálogos desde un pluralismo epistemológico (Saavedra *et al.*, 2022).

Al revisar estos ejes, la investigación se sitúa en el marco de las políticas interculturales y de equidad en la primera infancia, ya que el cuidado y la Educación Inicial no pueden pensarse de forma homogénea, sin reconocer las singularidades de las niñas y los niños, y las particularidades de sus contextos. Al respecto, Bogotá ha sido una ciudad referente por sus iniciativas culturales y políticas, y se ha destacado por el Sistema Distrital de Cuidados,¹ que es el primero en América Latina, pero también por las iniciativas de fortalecimiento de la equidad desde la Primera Infancia. De acuerdo con el informe de rendición de cuentas de la Alcaldía de Bogotá (Secretaría Distrital de Integración Social [SDIS], 2020) en la ciudad 730 301 personas corresponden a niñas y niños entre 0 y 5 años:

99 655 niñas, niños y gestantes fueron atendidos en 2022, en los servicios de Educación Inicial desde la Secretaría Distrital de Integración Social, en donde se promueve el desarrollo y la protección integral a través de 2 modalidades familiares: Creciendo Juntos y Creemos en la Ruralidad, y 4 institucionales: Jardines Infantiles Diurnos, Jardines Infantiles Nocturnos, Espacios Rurales y Casas de Pensamiento Intercultural

Estas constituyen las formas en que se encuentra distribuida la atención a la Primera Infancia en el Distrito Capital.

En este sentido, aunque en Bogotá se siguen los lineamientos contemplados en la política pública para niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años (2006) y la Ruta Integral de Atenciones (RIA),² se destacan precisamente porque han generado programas de reconocimiento intercultural y de equidad de género que van más allá de los lineamientos generales, y que pueden ser de suma utilidad para las reflexiones y modificaciones en las políticas de infancia y Primera Infancia en Colombia o en otros lugares de Latinoamérica.

Al revisar algunas investigaciones previas sobre la Primera Infancia en Bogotá que estén en directa relación con los ejes temáticos de este texto, se encuentra la de Caro (2019), que analiza algunas tensiones y contradicciones en la implementación de los derechos de la niñez a partir

- 1 Sistema implementado por la Alcaldía y liderado por la Secretaría de las Mujeres, que busca que las personas cuidadoras tengan espacios de esparcimiento y formación, a través de la estrategia de manzanas del cuidado (para más información, véase <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/mujer/sistema-distrital-de-cuidado-en-bogota-sitio-web>).
- 2 Herramienta que define un conjunto de acciones para materializar la atención integral de los niños y niñas de Primera Infancia en Colombia.

del caso de tres Casas de Pensamiento Indígena (CPI) en Bogotá. La autora se pregunta por las políticas globales y las interpretaciones locales de la educación de la Primera Infancia, en aras de encontrar ideas sobre lo que significa atender a niños pequeños de grupos minoritarios, y problematiza estos ejes; sin embargo, dado que es un estudio de carácter exploratorio con limitaciones, expresa lo siguiente:

Moreover, they have published an indigenous curriculum for early childhood education, placing their beliefs and their purpose of CPI in Bogota. They find their strength and place by helping each other and by “sharing their knowledge” from one CPI to the other. For Taita CasaC, the bigger goal is to “try to give children all these diversities, in languages, in clothes, in principles, values and habits”. According to him, by working together and spending time with children in all the different CPIs, they manage to guarantee that “their own cultures and knowledge are known to the little ones” (Taita CasaC 2016). This relationship between indigenous communities and different governments is part of a bigger question of how to deal with diversity and equity in our modern societies (Vandenbroeck 2004). Should we reduce children’s education and care to their ethnic background, or should we ask them to attend a conventional setting and expect them to cope and to become part of what is conceived as conventional? (Caro, 2019, p. 13)

Aunque se encuentran otras investigaciones como las de Rubio-Codina y Grantham-McGregor (2020) o Rodríguez-Pérez *et al.* (2018) sobre aspectos relacionados con la medición del desarrollo infantil en Bogotá o la formación de agentes educativos, no están en directa relación con los ejes sobre los cuales trata este artículo, lo que explicita la pertinencia que tiene esta indagación, especialmente cuando, por ejemplo, en asuntos relacionados con la violencia sexual

[cabe] señalar que en 2019 las niñas y adolescentes representaron el 85,6 % de las mujeres valoradas por presunto delito sexual, y que, para ese año, 7 de cada 10 personas valoradas en Colombia por ser víctimas de presunto delito sexual eran niñas y adolescentes entre los 0 y los 17 años. (Corporación Sisma Mujer, 2020, p. 22)

Y en el caso de los niños y niñas indígenas o afrodescendientes, aun si se controlan variables socioeconómicas, de salud, la autoidentificación como indígena o afrodescendiente se asocia con un mayor riesgo de retraso en el crecimiento y desarrollo infantil (Mena-Meléndez 2020), lo que da cuenta de la importancia de generar procesos de Educación Inicial que consideren las particularidades culturales de ellos y ellas, y que puedan apoyar en la prevención de las violencias que afectan a las niñas desde la Primera Infancia.

Y es que precisamente la Educación Inicial se configura como ese espacio de relacionamiento y de incorporación de normas sociales, de experiencias con otros y otras más allá de la familia, pero también de construcción subjetiva en el que se encuentran las niñas y niños en sus primeros años de vida, cuando comienza a responderse la pregunta central de quiénes y cómo queremos ser, y se fundamentan las posibilidades de aprendizaje, lo que configura la Educación Inicial como un escenario relevante para el presente y futuro de los sujetos.

Teniendo esto presente, es esencial analizar experiencias específicas de atención y Educación Inicial, como las que se han venido configurando en Bogotá, lo que en alguna medida se efectuó desde la investigación de la que emerge este artículo.

Metodología

El enfoque desde el cual se desarrolla esta indagación es cualitativo, desde una metodología de análisis de narrativas para dilucidar las perspectivas de los participantes, lo que permitió que surgieran diferentes historias y se organizaran según su significado (O'Sullivan *et al.*, 2022). No hay una verdad que tenga que aflorar en el ejercicio narrativo, ya que las experiencias son escogidas por el narrador(a) dentro de lo infinito de cada instante vivido sin imposiciones externas (Lindón, 1999), o como lo plantean Bolívar *et al.* (2001),

la narrativa designa la cualidad estructurada de la experiencia vista como relato; por otro lado, las pautas/formas de construir sentido, a partir de hechos temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos. La narrativa es tanto una estructura como método para recapitular experiencias. (p. 17)

En esa medida se consideró que era una metodología adecuada para el proceso investigativo.

Las entrevistas, por su parte, constituyeron la técnica para la construcción de los datos, las cuales fueron efectuadas con tres funcionarias de la Secretaría de Integración Distrital, de manera virtual a través de la plataforma *Teams*, ya que en 2021 —cuando se llevó a cabo esta indagación—, Colombia aún se encontraba en el periodo de la pandemia, y con medidas de confinamiento y distanciamiento social. Una vez transcritas las entrevistas fueron leídas y releídas en aras de la construcción de categorías; así se identificaron elementos claves de cada narración que luego se explicitaron en un informe general y en algunos otros productos para publicación.

Las consideraciones éticas fueron previamente revisadas con las participantes, quienes fueron seleccionadas por su liderazgo en torno a los procesos de Primera Infancia por la misma Secretaría.

El cuidado y la equidad de género desde la Primera Infancia

Bogotá ha sido una ciudad clave en Colombia en torno a los procesos de Primera Infancia, y de manera específica las acciones que viene desarrollando llaman la atención por los momentos reflexivos sobre la educación inicial:

Esta educación pensada como un proceso que fortalece las capacidades y niñas y niños de Primera Infancia y también de sus familias en clave de potenciar ese rol protector, permitiendo generar: equidad, justicia social, oportunidades de desarrollo desde antes del nacimiento, desfeminizar la pobreza desde de la primera infancia con modelos pedagógicos que cuentan con el enfoque de género que sea transversal, desarrollar redes de cuidado que permitan la construcción de tejido social para que a niñas y niños se les permita crecer en entornos protectores y volverse a pensar en qué significa mi entorno protector. (Entrevista, profesional Primera Infancia 1, de la SDIS, 2021)

En efecto, la protección ha sido de las categorías más usadas en torno a la primera infancia en el país, pero quizás de las menos reflexionadas, precisamente por todo el entramado alrededor de los niños y las niñas como sujetos que deben ser cuidados y protegidos. Esto puede ser cierto, pero habría que preguntarse cuál es el sentido de la protección y cómo también se reconoce a los niños y niñas como sujetos que cuidan y protegen a otros y otras con los que puedan interactuar. Retomando a Nussbaum (2005), esto se articula con el fortalecimiento de las capacidades infantiles y con el cultivo de la humanidad, desde estos primeros años de vida.

Trabajamos con lo que tiene que ver con el cuidado calificado, a través de planeaciones que se realizan sin dejar de lado ese foco diferencial que se trabaja, siempre en la cultura e idiosincrasia y la corresponsabilidad que está muy ligado al sistema distrital de cuidados y la distribución de cuidado, que es la apuesta que tiene en el Distrito, para que no solamente sea un trabajo de la mujer si no que se realice con todos los miembros del hogar. (Entrevista, lideresa Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

Este aspecto es transversal en términos de la equidad de género y el cuestionamiento a los modelos estereotipados de construcción generizada desde las familias que van reproduciendo estereotipos de manera simbólica, y que ha situado a las mujeres en el escenario de lo reproductivo y a los hombres en lo productivo. Como lo plantean Gaba y Salvo (2016):

La continuidad de políticas públicas de cuidado dirigidas exclusivamente a las mujeres y de flexibilidad organizacional explícita o implícitamente dirigidas solo a mujeres, legitima y reproduce la feminización de los cuidados y reenvían, desde lo simbólico y lo material, al varón al mundo del empleo. (p. 32)

Por esta razón es sumamente importante que la misma institucionalidad genere estas transformaciones desde un proceso de roles con potencia política que involucre a hombres y mujeres, que desfeminicen el campo de la Primera Infancia y lo puedan dotar de sentidos más equitativos que impliquen, como lo plantean en Bogotá, a las familias, ya que

la erradicación de las violencias de género debe hacerse por medio de un tejido conjunto, dado que las agentes educativas pueden fomentar nuevas perspectivas del género en los niños y niñas, pero si en sus hogares se siguen reforzando los estereotipos violentos no se lograrán los objetivos trazados. (Arroyo Ortega y Hernández, 2022, p. 185)

Desde esta apuesta de Bogotá, la incorporación transversal de las familias en todos los procesos de la Educación Inicial es esencial, sobre todo en el caso del programa Creciendo en Familia, el cual tiene como “población objetivo para niños y niñas menores de 3 años o de 6 años, que tienen restricciones médicas para asistir a Jardines infantiles y que habitan en las zonas urbanas de Bogotá en condiciones de vulnerabilidad social” (entrevista, profesional 1 Primera Infancia, de la SDIS, 2021); un programa clave en la atención inicial, ya que interroga el modelo escindido que se ha venido perpetuando en la Educación Infantil que parece desconfiar de las mismas familias y cuidadores frente a sus responsabilidades con niñas y niños.

Y esto va en directa consonancia con el Sistema Distrital de Cuidado y el reconocimiento de que las cuidadoras y cuidadores de niños y niñas, más allá de sus roles y responsabilidades, son personas que necesitan también tener tiempos para cuidar de sí:

La liberación de tiempos de cuidados para los cuidadores y cuidadoras, para que puedan asumir tipo de acción el pensarse en otras modalidades, para que las familias y en este caso muy direccionado a las mujeres, puedan tener otras posibilidades en su vida, pensar en aquello que quieren hacer, mientras las niñas y los niños están en las modalidades, las estrategias pensar en algo que ha soñado, ya sea de lo académico, a nivel laboral o algo que ellas siempre han querido hacer, eso es lo que busca, como esa liberación de tiempo, poderles dar otras oportunidades y que la ciudad les ofrezca otras oportunidades. (Entrevista, profesional Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

El cuidado, históricamente feminizado en Latinoamérica y en otros países, ha situado a las mujeres en relación siempre con la vida de los otros, pero poco en el desarrollo de sus propias existencias, generándose las triples jornadas explicitadas por las teorizaciones feministas (Gago, 2019), y que ha puesto también la mirada académica en las distintas violencias que sufren cotidianamente las mujeres, por lo que desde el Distrito se trabaja también con ejercicios de nuevas masculinidades:

empieza a través de la convocatoria y acompañamiento a familias y de este modo involucrar también a los hombres a estas situaciones que plantearon Jardines Infantiles y que se involucren porque es el rol y es algo absolutamente importante [...] y empezar a que las mujeres puedan de alguna manera desprenderse también de ese temor y de ese miedo frente a lo que se ha naturalizado, como lo decía ahora, a esas situaciones que no necesariamente tenían que tener violencia física, una cantidad de violencias tal vez que ellas habían sido también en sujeto y que ya empiecen a verbalizar empiezan a salir una cantidad de situaciones en muchas direcciones locales en 2019. (Entrevista, profesional 1 Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

Las violencias sistemáticas que vienen sufriendo las mujeres han sido en muchos casos escasamente reflexionadas en los escenarios asociados a la Primera Infancia, que ha centralizado en ellas todas las responsabilidades, desde un estatuto de maternidad que desconoce las responsabilidades de otros actores claves en la Primera Infancia y la infancia –los hombres–: – y que lleva a que como lo expone Gago (2019)

Las violencias machistas expresan una impotencia que responde al despliegue de un deseo de autonomía (en contextos frágiles y críticos) de los cuerpos feminizados. Llevar adelante este deseo de autonomía se traduce inmediatamente en prácticas de desacato a la autoridad masculina, lo cual es respondido con nuevas dinámicas de violencia que ya no pueden caracterizarse sólo como “íntimas”. (Gago, 2019, p. 32)

Por esto, las acciones definidas para incluir a los hombres en torno a preguntarse por su propia masculinidad y cómo esta se asocia con el ejercicio de la paternidad, también va ligada al fortalecimiento del tejido comunitario, que ha sido precisamente con la prevalencia de la institucionalización y las violencias propias del conflicto armado, un tejido sumamente afectado:

Otras acciones estratégicas es fortalecer esas redes frente al cuidado comunitario, aparte de redes que ha sido también apuesta desde hace tiempo que se debe continuar fortaleciendo, también cómo involucrar a esa comunidad que hace parte, en este caso de la modalidad de Jardines infantiles y como todas y todos hacemos parte del jardín. (Entrevista, profesional 1 Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

El cuidado, como lo plantea Boff (2002), pasa por una actitud de sensibilidad ética frente al otro, lo otro, lo vivo, que no desconoce las interconexiones de las que somos parte, más allá de las responsabilidades individuales, dado que “cuidar representa una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilización y de compromiso afectivo con el otro” (p. 29). Esto no implica restarle capacidades al otro o situarlo en un escenario de indefensión, sino el reconocer la necesidad de desplegar acciones de cuidado mutuas que nos saquen de la indiferencia y pueda reconocerse desde cada persona la vulnerabilidad que nos habita en la humanidad o que incluso se extiende a lo vivo y que lleva a considerar que “es necesaria la implementación de estrategias transversales y de esta manera acompañar a niñas y niños con diferencia étnica, con discapacidad, víctimas del conflicto armado o identidad de género” (entrevista, profesional 2 Primera Infancia, de la SDIS, 2021). Así, el acompañamiento es respetuoso del otro, de la otra; un punto fundamental en cualquier proyecto de cuidado.

El sistema de cuidados no implica perfección en la acción, pero sí el poder explicitar un pensamiento que salga de las acciones individuales en torno a los más cercanos, y pueda generar una reflexión profunda hacia los otros, otras, otre y sus necesidades, pero también involucra en el caso de Bogotá una perspectiva sumamente interesante alrededor de la Primera Infancia, que no se circunscribe a las acciones concretas de la educación inicial en los entornos institucionalizados, sino que se configura como una búsqueda ciudadana más amplia:

eso que nosotros hablamos a diario de reconocer las voces y ver a las niñas y los niños como sujetos de derechos, tiene que materializarse en las acciones no solamente que la profe haga en su jardín infantil, en el lugar donde esté, no debe de ser algo que se visibilice en cada una de las acciones que hacemos todos los ciudadanos en la calle, en el Transmilenio, en la tienda. (Entrevista, lideresa Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

Pensar las responsabilidades y posibilidades en torno a la Primera Infancia y los procesos con niños y niñas pequeños, no solo como una responsabilidad de quienes están como sus agentes educativos o cuidadores, sino como una apuesta de ciudad, constituye un asunto valioso que, aunque no está materializado en su totalidad, amplía el campo y el reconocimiento de sus derechos mucho más allá, lo que evidencia las diversas formas de vivir la infancia que pueden explicitarse cotidianamente:

Esto implica el reconocimiento de la pluralidad de las infancias, de la Primera Infancia, dado que no se viven de la misma manera en un contexto que en otro, desde una la puesta de ciudad es un reconocimiento de las niñas y de los niños y de sus voces, entonces nosotros hablamos

desde Primera Infancia, pero nosotros también reconocemos que no es solo una infancia, no, si no las infancias entonces: las infancias con discapacidad, las infancias étnicas, las infancias indígenas y eso nos pone en una postura de ese reconocimiento y luego de hacer ese reconocimiento de poder construir con ellos y con ellas y con sus familias. (Entrevista, profesional 2 Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

El reconocimiento de la pluralidad de las formas de vivir, de las distintas experiencias que pueden tener los niños y niñas pequeños desde sus singularidades, se constituye en un asunto central, especialmente cuando desde las políticas públicas o los propios enclaves institucionales aparece la Primera Infancia como un espacio homogéneo, lo que no deja lugar a las diversas perspectivas y formas de habitar el mundo.

Pero además, como lo expresa Noddings (2012), toda vida humana comienza en una relación, y es a través de las relaciones que surgimos como individuos, por lo que en relaciones de igualdad, las partes intercambian periódicamente posiciones de cuidado y reciprocidad, e incluso cuando esto, por las condiciones propias de la persona que es cuidada, no es posible, ambas partes contribuyen al establecimiento y mantenimiento del cuidado que se constituye en una capacidad humana que puede expandirse, fortalecerse y aprenderse.

Propiciar que desde los primeros años los niños y niñas puedan establecer roles más equitativos de género y verse a sí mismos como sujetos en interdependencia que cuidan y son cuidados desde su humanidad, constituyen posibilidades factibles para desesencializar el cuidado y, a su vez, contribuir a la construcción de espacios género sensibles que transformen las condiciones de subalternidad femenina históricamente instaladas y permitan otras formas de subjetividades masculinas.

Los trazados del cuidado intercultural desde la Primera Infancia

Otro asunto central para este momento son los procesos de Educación Inicial intercultural, que implica reconocer los saberes indígenas, afrodescendientes, rom en los escenarios de educación inicial:

Las Casas de Pensamiento Intercultural, cuya población objetivo son los niños y niñas menores de 5 años que habiten en la ciudad de Bogotá. Estas casas surgen como los jardines infantiles indígenas, nacen como respuesta a la diversidad que tiene como tal Bogotá frente a las comunidades y que luego toman este nombre [...] porque finalmente confluyen allí muchas expresiones de ser y estar en el mundo no que solamente está dirigido a niñas, niños y familias que hacen parte de comunidades indígenas, si no que es para las niñas y los niños de la

ciudad, pero allí no saben otro tipo de experiencias y se posibilitan otro tipo de experiencias, precisamente porque está conviviendo con una comunidad indígena y tiene la posibilidad de compartir esas cosmovisiones y esa cosmogonías que hacen parte de sus diferentes rituales y de cómo se potencia el desarrollo de las niñas y los niños en otros espacios y en otras posibilidades de existir el pensamiento intercultural. (Entrevista, profesional Primera Infancia, 2021)

Estas epistemologías indígenas pueden aportar otras formas de relacionamientos en torno a la educación infantil, por lo que estos escenarios interculturales no solo pueden propiciar la mayor apertura de las comunidades indígenas y su pensamiento en el mundo occidental, sino que se constituye en una forma de disminuir los escenarios de desconocimiento racista desde la Primera Infancia, reconociendo las competencias y la sensibilidad interculturales definidas como las habilidades, el conocimiento y las actitudes necesarias para relacionarse de manera adecuada y eficaz con grupos de personas de diversas culturas (Madrid Akpovo y Nganga, 2018). Además, las sensibilidades interculturales son cada vez más necesarias en un mundo globalizado y estas no solo deben propiciarse entre los y las docentes, sus familias, sino y sobre todo entre las niñas y los niños pequeños.

Los gobernadores de los diferentes pueblos que están presentes en Bogotá toman la decisión de hablar con el Gobierno distrital en ese momento y les dicen que consideran tener un saber propio que puede potenciar el desarrollo de los niños y niñas. De esta manera nacen las Casas de Pensamiento Intercultural, que es un servicio social dirigido a niños, niñas y habitantes de la ciudad, especialmente pertenecientes a pueblos indígenas pertenecientes a la Secretaría de Integración Social de Bogotá, en cumplimiento a las acciones de afirmaciones indígenas. (Entrevista, líder Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

Históricamente en Colombia, así como en otros países de Latinoamérica, los pueblos indígenas y afrodescendientes han sido marginalizados, excluidos y discriminados, situación que ha generado violencias sistemáticas contra ellos y ellas (Palacios y Mondragon, 2021), las cuales pueden perpetuarse si no se reconocen desde los modelos de atención en la Primera Infancia, sus epistemologías y formas de relacionamiento. Si estos modelos de atención y de construcción de las políticas públicas no incorporan los conocimientos de estas personas y comunidades, se genera un racismo interpersonal y un racismo sistémico dentro de nuestros sistemas de atención; por eso la necesidad de abordar estas realidades estructurales que impactan la salud y el bienestar de los pueblos indígenas (Fraser *et al.*, 2021). Estos espacios interculturales explicitados en el modelo de atención en Bogotá son una experiencia significativa que puede ser retomada en otros contextos y territorios por la potencia y posibilidades de intercambio:

Operan como un jardín infantil y también conforme a los lineamientos y estándares de calidad, adicionalmente cuentan con sabedores y sabedoras indígenas donde no son maestros, sino para la intercultural y aplicar saberes como la música, las plantas medicinales o las lenguas, cumpliendo así a las acciones afirmativas indígenas. Las Casas de Pensamiento Intercultural manejan escenarios como siembra, espiritualidad y usos y costumbres. (Entrevista, Líder Primera Infancia, SDis, 2021)

Pero que además pueden ser experiencias valiosas de aprendizaje para los docentes de Educación Inicial, siempre y cuando sean revisadas una y otra vez por medio de la investigación, y se generen en lo cotidiano nuevas preguntas y lentes para observar nuestras propias prácticas profesionales, suposiciones y sesgos, y las maneras en que se desarrollan dichas experiencias desde sus posibilidades y opacidades (Madrid Akpovo y Nganga, 2018).

En esta medida, la generación de apuestas interculturales desde la Primera Infancia reconoce la diversidad de experiencias, de formas de habitar la infancia, de crianza y educación que se sale de los formatos monológicos y estandarizados; además de los distintos saberes en un país a todas luces pluriétnico como Colombia. En palabras de Arroyo Ortega (2016),

Las reflexiones propuestas desde la interculturalidad apuntan a salirse de las rutas tradicionalmente instaladas y generar nuevas formas de acercamiento a los actores sociales y a las realidades contextuales de las que estos forman parte, evidenciando sus diversidades como sujetos, sus posibilidades de agencia y actuación, pero también las opacidades que los habitan. En esa medida es una crítica a un modelo civilizatorio. (pp. 56-57)

En el caso de Bogotá, esto está atravesado por todas las articulaciones en torno a las distintas estrategias que desde la ciudad se han venido implementando para acompañar a los niños y niñas y sus familias, como la Estrategia Atrapasueños, Estrategia Entre Pares, Estrategia Sawabona, Estrategia Raizal Aidentity, Casas de Pensamiento Intercultural, Creciendo en Familia en la Ruralidad y la Estrategia Rom:

Todas estas iniciativas nacen hace más de 10 años, las historia de algunas de ellas hablan de lo que tiene que ver con comunidades étnicas, son una respuesta a las acciones afirmativas de pueblos, históricamente segregados como los pueblos indígenas, las comunidades negras, afrocolombianas, raizales, palenqueras y el pueblo rom que tiene el distrito. Nos interesa que los niños crezcan de manera más segura y sobre todo entendiendo que esta diversidad está en todo el mundo y evitar en gran medida todo el tema de segregación y racismo. (Entrevista, Líder Primera Infancia, de la SDis, 2021)

Fortalecer las perspectivas interculturales y de equidad desde la Educación Inicial es un asunto de gran importancia ético-política, en un país tan atravesado por el racismo en sus distintas manifestaciones, el machismo y las nuevas formas de dominación colonial. Aunque la raza, como lo plantea Quijano (2014), es un invento socialmente construido para perpetuar la dominación sobre otros seres humanos, no puede desconocerse que los procesos de racialización y etnización que inferiorizan la diferencia siguen siendo un obstáculo para la equidad educativa para niños y niñas afrodescendientes o indígenas. Esto los sitúa en lugares de desventaja educativa o de sufrir prácticas racistas en los distintos contextos desde edades muy tempranas; un racismo encubierto en prácticas cotidianas que, en muchos casos, no son ni siquiera conscientes para el mismo agente educativo o funcionario que las ejerce, porque han sido naturalizadas, pero no por eso son menos lesivas con las personas que las sufren.

Por esto se enfatiza en la perspectiva de Bogotá:

Como tal de las estrategias, tenemos unas líneas de acción desde el enfoque diferencial: La primera de ellas es la transformación de representaciones sociales, imaginarios y percepciones discriminatorias y segregación mixta. La respuesta institucional y diferencial para la superación de la discriminación y la segregación [...] las estrategias flexibles y diferenciales: entonces, [...] tenemos dos servicios esenciales como es: Creciendo en Familia en la Ruralidad y las Casas de Pensamiento Intercultural. (Entrevista, líder Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

Debido a que niños y niñas racializados, con discapacidades, de entornos rurales, en suma, quienes encarnan la diferencia son los que sufren mayores niveles de segregación, es fundamental que las instituciones educativas se sensibilicen sobre estos hechos y no los invisibilicen, ya que como lo plantean Hancock *et al.* (2021), aunque las experiencias son únicas, los niños racializados con discapacidades por ejemplo, experimentan en gran medida patrones de exclusión y discriminación mucho mayor en las instituciones para la Primera Infancia, incluido un mayor escrutinio de su comportamiento y tasas desproporcionadas de suspensión y expulsión. Esto puede configurar formas de relacionamiento social excluyente que se perpetúen a lo largo de la vida, disminuyendo sus posibilidades y el desarrollo de sus capacidades.

Precisamente, la atención a niños y niñas con capacidades diversas es otro punto que en esta estrategia desde el programa de Primera Infancia en Bogotá también se ha enfatizado:

La estrategia Entre Pares este año cumple 12 años y surge de la necesidad de atender a niños y niñas con discapacidad en alteraciones en el desarrollo en la Primera Infancia, también hablamos de niñas y niños con restricciones médicas, ya que no es solo institucionalización

porque hay niños y niñas que no pueden asistir a los Jardines Infantiles y entonces el equipo hace toda la atención a los niños y niñas que tienen restricciones médicas. (Entrevista, profesional 2 Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

Este tipo de iniciativas es de suma importancia en términos del fortalecimiento de sus subjetividades y del reconocimiento de las historias de vida de los niños, niñas y sus familias, del reconocimiento de sus potencialidades y modos de vida, para salir de los escenarios coloniales en torno a sus experiencias y procesos vitales. De acuerdo con Hancock *et al.* (2021), son amplios los ejemplos de cómo el racismo y el capacitismo refuerzan de manera interdependiente las normas de blancura y exclusión en contextos de Primera Infancia, lo que incluye marcos para comprender el desarrollo infantil que interpretan el desarrollo “típico” a través de perspectivas predominantemente blancas y eurocéntricas, y mandatos para identificar a los niños que es poco probable que alcancen los hitos asociados con esas perspectivas de desarrollo, lo que tiene incidencias en la vida de ellos y ellas, posterior a esos primeros años de vida (Hancock *et al.*, 2021).

Esta perspectiva, centrada en reconocer las subjetividades y singularidades de los niños y niñas desde su Primera Infancia, no significa que desconozca las dificultades que ellos y ellas puedan atravesar, sino que, por el contrario, desde el conocimiento de sus historias de vida se generarían los apoyos que cada uno y cada una requiere:

Todo lo que tiene que ver con la transformación de imaginarios, ya que uno de los objetivos principales es poder hacer esos diálogos con los agentes educativos que están con los niños y las niñas con discapacidad y alteraciones en el desarrollo y son esos imaginarios que históricamente se han llevado a cabo, y pongo un ejemplo: un niño con autismo que vive en su propio mundo y su propio universo y está en un imaginario muy marcado, entonces desde la estrategia lo primero que hacemos es “vamos a conocer a ese niño, esa niña y conocer a su familia”, y desde allí partimos para decidir cuáles son los apoyos que él requiere para su participación. Entonces, nuestro punto de partida nunca será el diagnóstico, ya que muchos niños y niñas no lo tienen, entonces lo importante es construir ese ambiente de inclusión con los niños y las maestras, y cambiar ese lenguaje y ese proceso. (Entrevista, profesional 2 Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

Las estrategias planteadas no solo se centran en buscar alternativas para que los niños y niñas puedan incorporarse a los procesos de la educación inicial, sino que también los conocen y reconocen desde su humanidad, desde los contextos familiares en los que viven y las posibilidades de participación que puedan tener; así se generan acciones pedagógicas

que cambien los esquemas construidos hacia los niños y niñas que tienen alguna dificultad en sus procesos vitales, interrogando el capacitismo inhabilitante.

Como lo explicitan Richter *et al.* (2018), la acumulación de adversidades, como la pobreza extrema, los conflictos familiares y sociales y el estrés individual y social, tiene efectos directos en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños pequeños, y puede alterar la capacidad de los cuidadores, las familias y las comunidades para proteger y proporcionar entornos enriquecedores para su desarrollo. Por esta razón son fundamentales las estrategias institucionales reparadoras, incluyendo las que reivindican la diferencia como una posibilidad emancipadora subjetiva:

La Estrategia Sawabona es una palabra de la lengua zulu, es una apuesta de la ciudad para esa indicación de la segregación y el racismo marcado de algunos adultos hacen y transmiten a las niñas y a los niños, esa Sawabona, como les dije, es una palabra zulu que significa “te respeto”, es un saludo: “yo te respeto y te valoró y tú eres importante para mí”. [...] La Estrategia Sawabona nace en el 2016 como una estrategia de pervivencia cultural, para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de la comunidad negra, palenquera y raizal en los escenarios de primera infancia movilizando las prácticas culturales y ancestrales, en el cumplimiento de las acciones afirmativas (Entrevista, Líder Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

En este sentido, las prácticas coloniales y racistas que se han estructurado en muchos países latinoamericanos inician desde la Primera Infancia, afectando las vidas de los niños y niñas pequeños en su presente, pero también sus trayectorias de vida futuras. El conocimiento afrodescendiente, indígena, raizal y palenquero tiene una importancia política y estética, en términos no solo de la identificación de las violencias epistémicas, estructurales y coloniales que han intersectado las vidas de estas poblaciones, sino que además se reconocen como profundamente válidas sus visiones de mundo, sus prácticas cotidianas de encuentro y formas estéticas de existencia, de conocimiento y espiritualidad, sin ubicarlas en el lugar de lo exótico o lo folclórico:

La sabedoras llegan a las niñas y los niños de los Jardines Infantiles, antes lo hacían de forma presencial en este momento lo hacen de forma virtual, [...] y así detonan sus dispositivos de memoria y remembranzas de los cantos, el mover del cuerpo, los sonidos ancestrales, la cocina tradicional, los cuentos, los mitos, las creencias y de esa manera se aporta a la construcción de una memoria de la cultura afrodescendiente, palenquera y raizal sabedora; ellas tienen un saber específico [...]. Actualmente tenemos sabedoras del Pacífico, Atlántico y al final algunas tienen mucha espiritualidad y oralidad, creencias concibiendo las dos vidas: la física y la espiritual alrededor de la libertad, de prác-

ticas que la conexión con la naturaleza, la conexión con el alma, con la tierra, con la luz. (Entrevista, líder Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

Las prácticas de emancipación y de construcción de un *performance* político estético cotidiano, generadas por las sabedoras desde sus narrativas orales y espirituales que viven los niños y niñas que forman parte de este programa, representan una construcción colectiva. Como lo plantea Quintana (2020),

Al crearse como una comunidad heterológica, este proceso de subjetivación política ha dado vida a una serie de prácticas y experiencias que reivindican la idea de una vida digna, para confrontar no solo la violencia soberana que ha padecido, sino también mecanismos gubernamentales y humanitarios de conducción. (pp. 92-93)

En este sentido las comunidades afrodescendientes, indígenas, raizales y palenqueras en Bogotá han entendido que los procesos educativos desde la primera infancia no pueden realizarse sin contar con ellos y ellas, y que sus diálogos con la institucionalidad pública estarían precisamente en la clave del reconocimiento de su dignidad humana.

Conservamos todos los valores ancestrales en las líneas verticales de la Primera Infancia, en la búsqueda de cambiarle los ojos a ese niño o a la niña por las prácticas discriminatorias que han pasado durante muchísimo tiempo, de manera inconsciente y no se dan cuenta del daño que le están haciendo a los niños y las niñas, que evidentemente es más fácil el trabajo con los niños que con los adultos. Es muy complejo transformar eso que vivió, entonces esa transformación de imaginarios es una tarea compleja. (Entrevista, líderesa Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

Como lo plantea Butler (2017) en conversación con Athanasiou:

somos seres interdependientes cuyo placer y sufrimiento dependen desde el principio de un determinado mundo social que puede dar sustento, de un determinado ambiente que puede sostener estos derechos. Lo cual no quiere decir que todos hayan nacido en un mundo capaz de sostener estas cuestiones. (p. 19)

En este sentido, se generan condiciones de inequidad y vulneración, pero también posibilidades de luchas emancipatorias y de reexistencias colectivas, incluso desde los escenarios educativos infantiles.

Esta comprensión de la diferencia como posibilidad y enriquecimiento de la vida en común, implica transformaciones educativas y de perspectivas individuales y colectivas, que involucran también el reconocimiento del enfoque de género, de la interculturalidad en todos los aspectos de la vida de los niños y niñas:

de alguna manera, es también abrir la mirada desde la primera infancia de que yo puedo tener unos gustos diversos o me puedo comportar de forma diferente a los demás y es romper esas miradas que existen. Por ejemplo, en la escuela, cuando se ve jugar un niño con muñecas y a la cocina y le dicen que esos no son juegos de niños, o por lo contrario, si ven a la niña con los carros ya la están señalando, porque ya se a convertir en una lesbiana. También por eso hacemos un acompañamiento para orientar acerca de los derechos de los niños y las niñas intersexuales durante la primera infancia ya que a veces se toman decisiones que más adelante no son las correctas. (Entrevista, líder Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

Como lo han escrito King *et al.*, (2021), cada vez se reconoce más que identificar y prevenir las actitudes y estereotipos de género dañinos en la infancia, antes de que se arraiguen, es clave para lograr un cambio social amplio. Esto se considera importante para promover la equidad de género y lograr transformaciones sociales que permitan la expansión de la libertad y de las capacidades de los sujetos, desde su Primera Infancia y a lo largo de su vida, por lo que es fundamental el trabajo pedagógico con los niños, pero sobre todo con sus familias, ya que el entorno social y cultural cumple un papel fundamental en dichos procesos.

En términos generales, lo que viene generando Bogotá es una construcción de escenarios de reivindicación ético-política desde la primera infancia, de prácticas emancipatorias y de reconocimiento de la diferencia, que se constituye no solo en una apuesta exitosa e innovadora, sino en una experiencia de gran pertinencia social.

Esto no significa desde luego que no haya asuntos por fortalecer o mejorar en las experiencias concretas referidas, y precisamente sería necesario ampliar el marco de las indagaciones sobre estas, con las familias o los mismos niños y niñas, para tener un panorama más amplio de las prácticas, lo que queda como asunto pendiente para futuras investigaciones.

Interlocuciones finales

La emergencia de la Primera Infancia y la Educación Inicial como campos de acción de las políticas públicas, ha dado paso a la consolidación de los mismos como escenarios de construcción de conocimiento en el que es fundamental poder pensar y explorar, desde experiencias como las que se han venido generando en Bogotá, los espacios, tiempos y afectos de los niños y niñas, las formas de emancipación estética y cultural que pueden surgir en estos primeros años y las sedimentaciones que la educación generada en las familias, jardines y centros infantiles propicia en sus subjetividades.

El cuidado como un asunto en el que se ha situado históricamente a las mujeres y a los niños y niñas, nos permite evidenciar los marcos institucionales y culturales favorables a la continuidad de prácticas patriarcales, dado que se sigue pensando en muchos espacios la esencialización del cuidado que deja por fuera a los hombres de escenarios en los que es importante no solo su presencia, sino el de agenciamiento de discursividades y prácticas de atención amorosa a sus familias que los deslocalice del lugar del privilegio patriarcal en el que han estado históricamente instalados y les lleve a involucrarse afectivamente en la cotidianidad de la vida de los niños y niñas, y así pueda pensarse el cuidado como una responsabilidad que va más allá del género y que se establece desde un referente equitativo de construcción colectiva.

Por otro lado, aunque Bogotá ha venido abriendo espacios para la transformación de prácticas capitalistas patriarcales, es imperativo pensar si es posible y deseable escenarios educativos desde la Primera Infancia sin marcas de género, que deshagan el género o establezcan disputas con dichas marcaciones, pero también incorporando de manera más amplia las pluralidades culturales y lingüísticas. Fabbri (2013) lo plantea así:

la resistencia a la politización de lo personal, en tanto abre un terreno a la exposición de las propias prácticas y a la crítica y autocrítica de las mismas, con la incomodidad que volver la mirada sobre unx mismx supone, así como los riesgos de deslegitimación y, por ende, de pérdida relativa de posiciones de poder. (p. 119)

Esto implica, como adultos, desaprender formas de construcción del conocimiento y relaciones instaladas, y promover transformaciones de distinto orden en los espacios educativos y sociales, pero que pueden ser una apuesta de futuro hacia nuevas formas de relacionamiento, y eliminan, o por lo menos disminuyan las violencias y abusos que se producen desde la infancia y continúan en muchos casos a lo largo de la vida de muchas personas en el país. Bogotá, como crisol cultural, ha generado unas experiencias que, sin asumir que son perfectas, son muy interesantes para ampliar a otros contextos o alimentar las discusiones alrededor de la vida buena en los primeros años desde enfoques interculturales y de equidad.

Los resultados que arrojan las narrativas de las funcionarias de Primera Infancia del Distrito entrevistadas dan cuenta de la importancia que los procesos del cuidado y cómo la pregunta por la equidad de género y la interseccionalidad desde los primeros años pueden generar relaciones más equilibradas en el presente y futuro. Adicionalmente, estos resultados dan cuenta de la necesidad de actualizaciones en la política pública de Primera Infancia nacional, que incorporen lineamientos más acordes a las necesidades actuales de las instituciones, agentes educativos, familias, niños y niñas, asuntos que hoy tienen mayor peso contextual como la

equidad de género desde los primeros años o los diálogos interculturales que incluyan a las niñas y niños venezolanos, pero también a las propias comunidades étnicas del país con prácticas mucho más claras en términos ético-políticos.

Estos resultados dan cuenta de que el cuidado y los procesos educativos en los primeros años se enriquecen para quienes participan en ellos, a partir de la construcción de escenarios de equidad y de diálogo intercultural que reconozcan la diferencia como posibilidad epistémica de aprendizaje y construcción colaborativa, y que pueden darse desde la Primera Infancia y transformar las maneras en que se articulan en los escenarios cotidianos las relaciones familiares y los procesos institucionales. Pero, desde luego, es pertinente avanzar en las comprensiones de estas transformaciones, como un asunto pendiente para pesquisas futuras.

Referencias

- Arroyo Ortega, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En M. V. di Caudo, D. Llanos Erazo y M. Camila Ospina (coords.), *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*. Universidad Politécnica Salesiana; Fundación Centro Internacional de Educación (Cinde); Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- Arroyo, O. A. y Hernández, C. (2022). Narrativas educativas en torno a la equidad de género en la primera infancia. *Infancias Imágenes*, 21(2), 180-190 <https://doi.org/10.14483/16579089.20801>
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: ética de lo humano, compasión por la tierra*. Editorial Trotta.
- Bolívar, D., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación: enfoque y metodología*. Editorial La Muralla.
- Butler, J. (2014). Regulações de gênero. *Cadernos Pagu*, (42), 249-274. <https://doi.org/10.1590/0104-8333201400420249>
- Butler, J. (2017). *Desposesión: lo performativo en lo político*. Eterna Cadencia Editora.
- Caro, C. M. S. (2019). Positive discrimination policies and indigenous-based ECEC services in Bogota, Colombia. *Social Sciences*, 8(2), 39. <https://doi.org/10.3390/socsci8020039>
- Corporación Sisma Mujer. (2020). Derechos de las mujeres y las niñas durante la pandemia del covid 19 en Colombia: diagnóstico para la acción. https://www.sismamujer.org/wp-content/uploads/2021/08/27-11-2020-Derechos-de-las-Mujeres-y-COVID-19_-Sisma-Mujer.pdf

- Engster, D. (2018). Care ethics, dependency, and vulnerability. *Ethics and Social Welfare*, 13(2), 100-114. <https://doi.org/10.1080/17496535.2018.1533029>
- Fabbri, L. (2013). *Apuntes sobre feminismos y construcción de poder popular*. Colección "En la Calles y en las Camas". Puño y Letra Editorialismo de Base.
- Fraser, S. L., Gaulin, D. y Fraser, W. D. (2021). Dissecting systemic racism: Policies, practices and epistemologies creating racialized systems of care for indigenous peoples. *International Journal for Equity in Health*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12939-021-01500-8>
- Gaba, M. y Salvo, I. (2016). Corresponsabilidad en el cuidado infantil y conciliación con la trayectoria laboral: significaciones y prácticas de varones argentinos. *Psicoperspectivas*, 15(3), 23-33. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue3-fulltext-749>
- Gago, V. (2019). *La potencia feminista: o el deseo de cambiarlo todo*. Traficantes de Sueños.
- Hancock, C. L., Morgan, C. W. y Holly, J. (2021). counteracting dysconscious racism and ableism through fieldwork: Applying DisCrit classroom ecology in early childhood personnel preparation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(1), 45-56. <https://doi.org/10.1177/0271121421989797>
- King, T. L., Scovelle, A. J., Meehl, A., Milner, A. J. y Priest, N. (2021). Gender stereotypes and biases in early childhood: A systematic review. *Australasia Journal of Early Childhood*, 46(2), 112-125. <https://doi.org/10.1177/1836939121999849>
- Lindón, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. *Economía, Sociedad y Territorio*, 1(6), 295-310.
- Madrid Akpovo, S. y Nganga, L. (2018). Minority-world professionals in majority-world early childhood contexts: How do international field experiences promote intercultural competence or reinforce "professional" ethnocentrism? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(2), 199-205. <https://doi.org/10.1177/1463949118778024>
- Mena-Meléndez, L. (2020). Ethnoracial child health inequalities in Latin America: Multilevel evidence from Bolivia, Colombia, Guatemala, and Peru. *SSM-Population Health*, 12, 100673. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2020.100673>
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Ediciones Paidós.

- O'Sullivan, B., Kippen, R., Wearne, E., Wallace, G., Taylor, C. y Toukh-sati, S. R. (2022). Enabling uptake and sustainability of supervision roles by women GPs in Australia: A narrative analysis of interviews. *BMC Medical Education*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03459-8>
- Palacios, Y. y Mondragon, S. (2021). Job insecurity in afro-descendant and indigenous populations aggravated by the armed conflict in Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 338-351.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. (1.ª ed.). Clacso.
- Quintana, L. (2020). *Política de los cuerpos: emancipaciones desde y más allá de Jacques Ranciere*. Herder Editorial.
- Richter, L. M., Lye, S. J. y Proulx, K. (2018). Nurturing care for young children under conditions of fragility and conflict. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (159), 13-26. <https://doi.org/10.1002/cad.20232>
- Rodríguez-Pérez, M. D., González-Riveros, A. M., Ibarra-Cortés, E. F. y Páez-Angarita, A. (2018). Movilidad académica en programas de formación de educadores infantiles de universidades en Bogotá, Colombia. *Formación Universitaria*, 11(4), 53-64. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062018000400053>
- Rubio-Codina, M. y Grantham-McGregor, S. (2020). Predictive validity in middle childhood of short tests of early childhood development used in large scale studies compared to the Bayley-III, the Family Care Indicators, height-for-age, and stunting: A longitudinal study in Bogotá, Colombia. *PLOS ONE*, 15(4), e0231317. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231317>
- Saavedra, S. L., Arias-Ortega, K., Millán, S. Q. y Zapata, V. Y. H. (2022). Vinculación familia-escuela-comunidad: una necesidad para la educación intercultural en infancia. *CUHSO*, 32(1), 58-74. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v32n1-art2754>
- Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). (2022). Integración Social atendió 603 351 personas en diferentes servicios sociales, durante el 2022. <https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/noticias/116-otras-noticias/5717-integracion-social-atendio-603-351-personas-en-diferentes-servicios-sociales-durante-el-2022>
- Smith, K., Hurst, B., & Linden-Perlis, D. (2022). Using professional development resources to support the inclusion of gender equity in early childhood teaching and curriculum planning. *Gender and Education (Print)*, 35(3), 199-214. <https://doi.org/10.1080/09540253.2022.2142530>



Resultados del alumnado extranjero en SIMCE: de lo global a lo invisible

Results of Foreign Students on SIMCE Test:
from the Global Gaze to the Invisible

Resultados de alunos estrangeiros no SIMCE:
do olhar global ao invisível

María Consuelo Rebolledo-Rebolledo* 

Angelina Sánchez-Martí** 

Jordi Pàmies Rovira*** 

Para citar este artículo: Rebolledo-Rebolledo, M. C., Sánchez-Martí, A. y Pàmies Rovira, J. (2024). Resultados del alumnado extranjero en SIMCE: de lo global a lo invisible. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 301-326. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17199>



Recibido: 26/08/2022

Evaluado: 22/08/2023

pp. 301-326

N.º 92

301

* Estudiante de Doctorado Universidad Autónoma de Barcelona. mariaconsuelo.rebolledo@autonoma.cat

** Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. angelina.sanchez@uab.cat

*** Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social. jordi.pamies@uab.cat

Resumen

Los resultados académicos del alumnado extranjero han sido motivo de estudio los últimos años. En este sentido podemos encontrar diversas investigaciones que han demostrado que las razones que llevan a obtener resultados inferiores al alumnado extranjero, en comparación a sus pares nativos, son mucho más complejas que meramente el nivel socioeconómico. Se presenta una investigación que tuvo como propósito el describir y analizar los resultados obtenidos por los estudiantes extranjeros en la prueba Simce de matemáticas y lectura en Chile, para 4.º Básico y 2.º Medio, los años 2016, 2017 y 2018, en tres niveles: regional, comunal y por escuela. Para esto se realizó un análisis cuantitativo con datos secundarios, de la región metropolitana de Chile, por ser la que concentra el mayor porcentaje de alumnado extranjero incorporado en los últimos años. Se optó por comparar contextos similares, considerando que las variables socioeconómicas son una de las principales explicaciones a las brechas de resultados. Dentro de los principales hallazgos identificamos que para el caso chileno la escuela cobra gran relevancia, ya que, en estos espacios no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes extranjeros y nacionales, elemento que derriba discursos instalados bajo la mirada de los análisis globales y bajo los cuales podemos afirmar lo nocivo que es analizar los resultados a niveles macro como son un país o una región. Considerando la relevancia ética que tiene el trabajo con resultados de alumnado escolar, se trabajó con datos anonimizados que permitan garantizar criterios de buenas prácticas y ética que se tienen como base del estudio.

Palabras clave

estudiantes extranjeros;
resultados de aprendizaje;
pruebas estandarizadas

Keywords

foreign students; academic
results; standardized tests

Abstract

The academic results of foreign students have been the subject of study in recent years. In this sense, we can find various investigations that have shown that the reasons that lead foreign students to obtain lower results, compared to their native peers, are much more complex than merely socioeconomic level. An investigation is presented that had the purpose of describing and analyzing the results obtained by foreign students on Chile's Simce mathematics and reading test for 4th and 2nd graders, during the years 2016, 2017 and 2018, across three levels: regional, communal and school-specific. A quantitative analysis was carried out using secondary data from the metropolitan region of Chile, as it is the region with the highest percentage of foreign students incorporated in recent years. The study specifically compare similar contexts, considering that socioeconomic variables are one of the main explanations for the gaps in results. Among the main findings, it was noted that in the Chilean case, the school takes on great relevance, since no statistically significant differences are observed between foreign and national students within these settings. This observation challenges the discourses installed under the gaze of global analyses, highlighting the potential misinterpretation of data when examined at macro levels such as a country or a region. Considering the ethical relevance of working with school student results, the study employed anonymized data to ensure criteria of good practices and research ethics.

Resumo

O desempenho acadêmico de alunos estrangeiros tem sido objeto de estudo nos últimos anos. Estudos demonstraram que os motivos que levam os alunos estrangeiros a obter resultados inferiores aos de seus colegas nativos são muito mais complexos do que apenas seu nível socioeconômico. O objetivo desta pesquisa é descrever e analisar os resultados obtidos pelos alunos estrangeiros nos testes Simce de matemática e leitura no Chile para a 4ª série e a 2ª série, nos anos de 2016, 2017 e 2018, em três níveis: regional, comunitário e escolar. Realizou-se uma análise quantitativa com dados secundários da região metropolitana do Chile, a região com a maior porcentagem de alunos estrangeiros incorporados recentemente. A pesquisa comparou contextos semelhantes, levando em conta que as variáveis socioeconômicas são uma das principais explicações para as discrepâncias nos resultados. Entre os principais achados, destacamos que, no caso chileno, as escolas têm grande relevância, uma vez que, nesses locais, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre alunos estrangeiros e nacionais. Esse resultado desafia discursos prevalentes baseados em análises globais, demonstrando como pode ser prejudicial analisar os resultados em níveis macro, como país ou região. Levando em conta a importância ética de trabalhar com resultados de alunos, utilizamos dados anônimos para garantir a adesão às boas práticas e normas éticas que fundamentam o estudo.

Palavras-chave

estudantes estrangeiros;
resultados acadêmicos; testes
padronizados

Introducción

Los resultados académicos del alumnado inmigrante¹ han sido motivo de estudio durante las últimas décadas, en especial en Europa y Estados Unidos (Córdoba *et al.*, 2020; Garrido-Medina y Cebolla-Boado, 2010; Zinovyeva *et al.*, 2014; Arikan *et al.*, 2017). En pruebas internacionales como PIRLS, TIMSS y PISA, estos obtienen resultados inferiores que sus pares nativos en la mayoría de los países; concretamente, en TIMSS se observó que el alumnado inmigrante obtuvo, de promedio, una diferencia de más de un año académico en comparación con los demás estudiantes (Correa *et al.*, 2018). Sin embargo, difieren de estos resultados los obtenidos en algunos países como Canadá, Australia, Reino Unido, Israel y Singapur; en los cuales, nativos e inmigrantes de primera generación obtienen resultados muy similares. El caso de los países latinoamericanos también es diverso; por una parte, en Brasil y Argentina el alumnado nativo obtiene resultados mucho más altos que el alumnado inmigrante de primera generación, tanto en matemáticas, como en lenguaje; y, por otra parte, en el caso de Chile, mientras que en matemáticas no se observan diferencias; en lectura los nacionales están levemente por debajo del alumnado extranjero en PISA 2015. Una de las pocas investigaciones realizadas en Chile (Eyzaguirre *et al.*, 2019) da cuenta de diferencias significativas identificadas entre los resultados académicos entre las y los estudiantes nacionales y extranjeros, y en el resultado de puntajes en la prueba estandarizada nacional, Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (Simce) a favor de los estudiantes nativos.

Los resultados del alumnado extranjero en el contexto internacional

La disparidad de resultados entre el alumnado nativo y el inmigrante se ha venido atribuyendo, por una parte, a desventajas socioeconómicas de este último (OECD, 2015; 2018). Un gran número de evidencias empíricas sostienen que el origen social de un niño o niña está fuertemente relacionado con el logro educativo (Bakken, 2014; Kieffer, 2011; Lauglo, 2010; Sirin, 2005; Strand y Schwippert, 2019) y, en el caso del alumnado inmigrante, podría ser esta una de las explicaciones para sus resultados académicos, considerando las condiciones desfavorables en las que usualmente llegan a vivir en los países receptores (Cebolla Boado, 2009; OECD, 2012, 2015).

1 Durante el desarrollo del artículo se utilizarán los términos de “alumnado inmigrante/nativo” y “alumnado extranjero/nacional”. Aunque los términos no son sinónimos, hemos optado por mantenerlos de acuerdo en el primer caso con la terminología utilizada en pruebas internacionales como TIMSS, PIRLS y PISA, y en el segundo por ser la utilizada en el caso chileno y la prueba Simce.

Un ejemplo empírico de esto es cómo llegan a establecerse a zonas periféricas, con menos recursos y en la mayoría de los casos accediendo a trabajos mayormente precarizados.

Esta tendencia, entre inmigrantes y nativos en PISA, se siguió observando al ajustar la comparación por nivel socioeconómico (Arikan *et al.*, 2017), situación con la cual la explicación en las diferencias de resultados ya no podría verse reducida solo a la condición socioeconómica, sino que debían incorporarse las condiciones tanto de los países de origen, como receptores.

De acuerdo con Schnepf (2007), es posible observar en Australia, Nueva Zelanda y Canadá una atracción de inmigrantes altamente calificados, y que por consiguiente se incorporan a la clase alta del país, a diferencia de Suiza y Alemania que atraen principalmente mano de obra que llega a vivir con la clase baja. En esta línea, en países donde la composición social es mayormente homogénea entre nativos e inmigrantes, la desventaja es menor a la que se observa en los que tienen mayores niveles de desigualdad (OECD, 2004). Por su parte, el caso alemán demuestra que las condiciones de desigualdad que generan los propios Estados receptores se expresan en una vinculación mayor con la segregación habitacional y con una mayor discriminación de la población extranjera y racismo (Malan Chucuri, 2019). Diversos estudios han atribuido los menores resultados del alumnado inmigrante a una mayor concentración en las escuelas, sin embargo, en ciertos países europeos y latinoamericanos esta concentración de alumnado extranjero no se ha expresado en menores resultados para este grupo (Eyzaguirre *et al.*, 2019; Garrido-Medina y Cebolla-Boado, 2010; Zinovyeva *et al.*, 2014). Esta diversidad de resultados permite apuntar, por una parte, a las diferenciadas condiciones que ofrecen las políticas públicas y las propias escuelas para el desarrollo de trayectorias convencionales y de éxito, y muestran cómo, en ocasiones, las posiciones sociales y culturales subalternas del alumnado extranjero, se ven reforzadas a través de los procesos de minorización académica. Es más, en la línea de Stanton Salazar (2004), proyectan también el escaso reconocimiento a la acumulación de capital social intraétnico y las dificultades que este tiene para convertirse en cultura académica desde las condiciones socioeducativas que se ofrecen (Carrasco *et al.*, 2011). Se obvia, así, el efecto escuela, las dimensiones institucionales internas, y cómo estas pueden influir en la reducción de desigualdades y la promoción del éxito escolar, la equidad y la inclusión educativa. Y en este sentido, un ingente número de investigaciones (Murillo, 2011; entre otros) ha aportado datos empíricos relevantes.

Junto con esto y siguiendo con las investigaciones realizadas a partir de PISA, aunque usualmente los estudiantes inmigrantes de primera generación obtienen peores resultados que los nativos, hay experiencias que

demuestran que pueden lograr resultados tan altos como los estándares internacionales. La literatura enumera una serie de elementos relevantes para ello, entre estos influye, por ejemplo, el sentido de pertenencia a la escuela, una incorporación temprana al sistema educacional, o la preparación que tienen las y los docentes para dar una respuesta educativa intercultural adecuada (Dronkers y De Heus, 2012a, Dronkers y De Heus, 2014; Levels y Dronkers, 2008). A tal efecto, Canadá y Nueva Zelanda han logrado muy buenos resultados en materia de integración y en torno a los resultados académicos del alumnado inmigrante. Estas acciones de éxito han estado asociadas con comprender que cada uno de los colectivos requiere de políticas y apoyos enfocados en necesidades particulares y en una amplitud mucho mayor de acciones más que puramente las ligadas al desarrollo del lenguaje (Gurthrie *et al.*, 2019). La consideración por las interacciones sociales, el acercamiento de los estudiantes y sus familias a las escuelas, financiación extra y asesores regionales expertos en la materia surgen como elementos constitutivos del éxito (Sepúlveda y Volante, 2019).

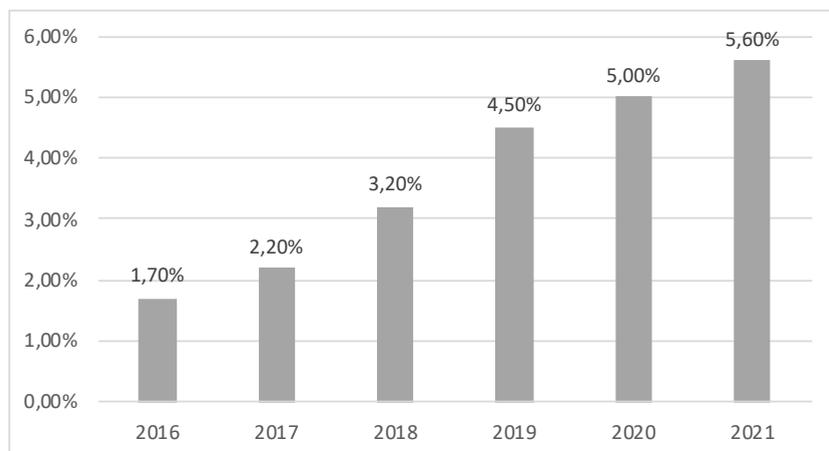
De acuerdo con Pieloch *et al.* (2016), las actitudes de los nativos y las políticas sociales y educativas son elementos centrales de atención por parte de los Estados; en este sentido, otro de los factores identificado como favorable para el alumnado inmigrante es la duración de la educación obligatoria en sus países de origen, el desarrollo económico y la estabilidad política que estos tengan (Dronkers y De Heus, 2012b). También, y de acuerdo con la revisión realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Nusche, 2009), se identifican dos niveles de características que resultan exitosas, por una parte, a nivel sistémico, el contar con sistemas educativos mínimamente segregados, establecer recursos adicionales para el apoyo particular a niños y niñas extranjeros, y velar por incorporar profesorado que cuente con las competencias necesarias para el trabajo intercultural y que además puedan ser migrantes. Por otra parte, a nivel de escuela, cabe considerar la enseñanza de la lengua del país de destino en los primeros años, involucrar a las familias en las escuelas y, por último, instalar una educación intercultural que lleve consigo una valoración por la diversidad.

Los resultados del alumnado extranjero en Chile

Si revisamos el caso chileno, desde 2015 se ha observado un crecimiento exponencial de la presencia de alumnado extranjero en el sistema educacional, aumentando de un 0,9 % a un 4,5 %, para 2019, y alcanzando a un 5,6 % en 2021 (figura 1).

Figura 1

Porcentaje de alumnos/as extranjeros/as en Chile (2016-2021)



Nota: elaborada a partir de datos del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2022).

Del 5,6 % de alumnado extranjero en 2021, un 59 % se escolariza en establecimientos municipales, y su presencia es mayor en algunas escuelas, las que precisamente presentan mayores índices de vulnerabilidad escolar y promedios Simce por debajo del nivel país (Eyzaguirre *et al.*, 2019).

A pesar de esto, aún no existe un número significativo de documentos científicos que dé cuenta de las posibles diferencias en los resultados entre el alumnado nativo y el alumnado extranjero; más bien, las investigaciones se han centrado en destacar aspectos relacionados con las políticas de integración (Mondaca Rojas y Gajardo Carvajal, 2015; Poblete Melis y Galaz Valderrama, 2017; Poblete Melis, 2016), y de estudios ligados al derecho y garantía de la educación que se ofrece a este grupo de estudiantes (Stefoni *et al.*, 2010). A modo de ejemplo, el Centro de Estudios Públicos de Chile lanzó recientemente el libro *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional* (Aninat y Vergara, 2019) con un capítulo comparativo entre el alumnado extranjero y el nativo (Eyzaguirre *et al.*, 2019), en el que se caracterizan las escuelas a las que asisten y también los efectos que produce un mayor número de estudiantes extranjeros en ciertas escuelas. En primer lugar, los resultados señalan que a nivel individual el alumnado nativo obtiene en promedio un rendimiento significativamente superior en las Pruebas Simce de lectura y matemáticas, que sus pares extranjeros, al comparar los puntajes tanto en 4.º y 8.º Básico, como en 2.º Medio. En el nivel de escuela, esto se revierte, y los inmigrantes obtienen 3 o 4 puntos más que sus compañeros nativos, sin hacer mención si este puntaje superior es estadísticamente significativo.

En cuanto a la concentración de alumnado extranjero, esta se encuentra reducida principalmente a un bajo número de escuelas, en su mayoría municipales, que funcionan con financiamiento público y cuentan con altos índices de vulnerabilidad y bajo promedio en las Pruebas Simce comparando con el promedio país (Eyzaguirre *et al.*, 2019). En términos de influencia de la concentración de alumnado extranjero, para las materias de lectura y matemáticas en 4.º Básico, no se observa un impacto significativo sobre el resultado de los estudiantes nativos, pero sí positivo sobre el alumnado extranjero. Para el caso de 2.º Medio, los resultados son similares, la mayor proporción de estudiantes extranjeros no provoca impacto alguno en sus pares nativos ni en la prueba de lectura, ni en matemáticas; aunque sí se observó un resultado positivo en el alumnado extranjero en la prueba de matemáticas, donde esta concentración les aporta de manera positiva.

Metodología

El presente es un estudio de corte transversal y exploratorio, realizado con datos secundarios del Simce y que tiene como propósito el describir y analizar los resultados obtenidos por los estudiantes extranjeros y sus pares nativos en las Pruebas Simce de matemáticas y lectura, en 4.º Básico y 2.º Medio, los años 2016, 2017 y 2018, en tres niveles: regional, comunal y por escuela. Siendo este un estudio exploratorio, se definió este análisis para examinar y explorar los datos con el objetivo de obtener una comprensión inicial del fenómeno de estudio, sin tener todavía claros los niveles de agrupamiento relevantes o la estructura jerárquica de los datos.

Se accedió a las bases de datos mediante la presentación de una propuesta de investigación a la Agencia de Calidad de Chile, con resguardo de la privacidad e identificación de los individuos, en cumplimiento al tratamiento de los datos y resultados, de acuerdo con el *Código de buenas prácticas en investigación (Codi de bones pràctiques en la recerca)* (2020) de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Instrumento

El Simce es una evaluación nacional aplicada en diferentes periodos de la etapa escolar obligatoria, de carácter censal y muestral que pretende medir el logro de los contenidos y habilidades en diversas materias y áreas de aprendizaje. Integra además los “Cuestionarios de calidad y contexto”, que son contestados por el alumnado, el profesorado, las familias y apoderados, y que buscan información de los siguientes indicadores y variables (tabla 1).

Tabla 1*Dimensiones e indicadores de los instrumentos administrados en Simce*

Tipo de instrumento	Dimensión	Indicadores y variables
Test de conocimientos	1. Resultados de Simce y estándares de aprendizaje	Estándares de aprendizaje Puntaje Simce
Cálculo metodológico	2. Medidas de progreso	Tendencia Simce
Cuestionario e indicadores gubernamentales	3. Otros indicadores de calidad educativa	Autoestima académica y motivación escolar Clima de convivencia escolar Participación y formación ciudadana Hábitos de vida saludable Asistencia escolar Retención escolar Equidad de género Titulación técnico profesional
Indicadores gubernamentales	4. Características de los alumnos	Nivel de vulnerabilidad Escolaridad de la madre Ruralidad o aislamiento Entrada de alumnos con buen desempeño académico Entrada de alumnos con mal desempeño académico Alumnos de ascendencia indígena Alumnos con necesidades educativas especiales Tasa de delitos de violencia intrafamiliar, vulneración de derechos y delitos sexuales

El cálculo de los resultados para las escuelas se realiza en tres etapas: en la primera, se estandarizan los resultados de los puntajes individuales de los estudiantes del establecimiento; luego, se reescalan los puntajes de 0 a 100, y por último se calcula el promedio por establecimiento. Este indicador se computa para cada prueba y para cada grado por separado.

Población y muestra

El estudio está circunscrito a la Región Metropolitana de Chile, ya que concentra la mayor cantidad y porcentaje de alumnado extranjero a nivel nacional y la que muestra el impacto real de la incorporación de alumnado extranjero. Se excluyeron las demás regiones por tener un porcentaje de alumnado extranjero muy bajo en sus escuelas, principalmente porque no se han configurado como regiones en las que se asiente la población

extranjera. En concreto, la muestra utilizada está compuesta por alumnado nacional y extranjero de entre 10-11 años y 14-15 años, que cursan 4.º Básico y 2.º Medio² matriculados en escuelas de dependencia municipal, particular subvencionado y particular pagada de las 52 comunas de la región (tabla 2). Se consideran para el análisis los resultados tanto en las pruebas de lectura, como de matemáticas, y que los totales de las muestras varían dependiendo del año, una de las posibles explicaciones es que se eximió de la rendición de las Pruebas Simce a estudiantes no hispanohablantes o con menos de un año de escolaridad en el país.

Tabla 2

Número de estudiantes que rinden Pruebas Simce en 4.º Básico y 2.º Medio

N.º de estudiantes Simce Lectura 4.º Básico					N.º de estudiantes Simce Lectura 2.º Medio					
Año	Nacional	%	Extranjero	%	Total	Nacional	%	Extranjero	%	Total
2016	77 611	98	1798	2	79 409	69 375	98	1345	2	70 720
2017	80 290	97	2419	3	82 709	70 306	97	2027	3	72 333
2018	81 732	96	3637	4	85 369	69 574	96	2983	4	72 557

N.º de estudiantes Simce Matemáticas 4.º Básico					N.º de estudiantes Simce Matemáticas 2.º Medio					
Año	Nacional	%	Extranjero	%	Total	Nacional	%	Extranjero	%	Total
2016	78 048	98	1787	2	79 835	69 083	98	1352	2	70 435
2017	80 539	97	2431	3	82 970	72 251	97	2060	3	74 311
2018	82 026	96	3686	4	85 712	71 263	96	3062	4	74 325

Análisis de datos

Se empleó el *IBM SPSS Statistics*, versión 25, y se efectuó un estudio descriptivo (porcentajes, medias, desviaciones típicas), que permitieran identificar las posibles diferencias de puntajes entre el alumnado nacional y extranjero, y el posible impacto de la alta concentración de estos últimos. Luego, con la finalidad de identificar posibles diferencias estadísticamente significativas se aplicó la prueba de normalidad y homocedasticidad mediante la prueba de Kolmogorov Smirnov, y con la determinación de la normalidad de las muestras se realizó un análisis de comparación de medias con las pruebas Anova, U de Mann Whitney y Kruskal Wallis, según correspondiera. En todos los análisis se empleó un nivel de confianza del 95 % (significación $p < .05$).

2 Se define la utilización de los resultados obtenidos en 4.º Básico y 2.º Medio, porque en ambos niveles se aplican pruebas de lectura y matemáticas de carácter censal.

En el análisis de los resultados se consideraron los niveles regional, comunal y de escuela. En el primer nivel se asumió la región metropolitana completa y todas sus dependencias; en el segundo, se utilizaron los datos de la comuna de Independencia, por ser la que cuenta con un mayor aumento de presencia de alumnado extranjero en los años analizados, y en el tercero, se tuvieron en cuenta los resultados de las escuelas RBD 8728 y RBD 8654, para el caso de 4.º Básico y 2.º Medio, respectivamente. En cada uno de estos niveles se realizaron dos estudios: el primero, sobre los resultados individuales, establecía una comparación de medias entre el alumnado nacional y el extranjero; en el segundo, se tuvo en cuenta una agrupación de escuelas según el rango de presencia de alumnado extranjero (tabla 3), determinando tres rangos de agrupación:

1. Menor de 10 % de alumnado extranjero.
2. Entre 10 % y 20 % de alumnado extranjero.
3. Mayor de 20 % de alumnado extranjero.

Tabla 3

Número de escuelas y porcentajes por rango de agrupación

Muestra escuelas 4.º Básico							Muestra escuelas 2.º Medio								
Año	Rango						Año	Rango							
	menor de 10 %	%	entre 10 % y 20 %	%	mayor de 20 %	%		Total	menor de 10 %	%	entre 10 % y 20 %	%	mayor de 20 %	%	Total
2016	1292	94	47	3	39	3	1378	2016	998	96	30	3	13	1	1041
2017	1244	91	72	5	56	4	1372	2017	971	94	45	4	21	2	1037
2018	991	83	113	9	90	8	1194	2018	914	89	69	7	44	4	1027

Estos rangos fueron definidos a partir de la literatura internacional, que muestra variaciones en una agrupación de más de 20 % de presencia de alumnado extranjero y además la composición de las escuelas a nivel nacional.

Resultados

Nivel regional

Respecto a este primer nivel, se observan diferencias estadísticamente significativas en las medias de los puntajes del alumnado nacional y extranjero (tabla 4), tanto en lectura como en matemáticas. La variación de los puntajes entre ambos grupos en cada año es muy similar, con aumento aproximadamente de dos puntos a lo largo de los años. En el caso

de comparación con la media regional, el grupo de alumnado nacional se ubica con una media similar o igual a la regional total, y el grupo de estudiantes extranjeros se ubica levemente bajo este puntaje.

En la tabla 4 se observa algo similar, aunque identificamos un fenómeno diferente en el grupo de 4.º Básico. Las diferencias de puntajes entre los grupos son mayores, siendo para lectura de 10 puntos y de 20 puntos, aproximadamente, en la prueba de matemáticas, además vemos bajas de puntaje en ambos en la prueba de matemáticas y alza en el puntaje entre los mismos años en la de lectura.

Tabla 4

Resultados individuales 4.º Básico (2016-2018)

Lectura 4.º Básico individual				Matemáticas 4.º Básico individual			
Grupo	Año			Grupo	Año		
Total	2016	2017	2018	Total	2016	2017	2018
Media	268,70	270,42	272,65	Media	266,49	264,69	263,69
Puntaje mínimo	121,03	121,87	127,8	Puntaje mínimo	106,75	100,93	109,30
Puntaje máximo	379,07	378,29	393,39	Puntaje máximo	389,06	378,19	380,6
Desviación típica	52,51	54,13	54,26	Desviación típica	48,75	48,08	49,51
Nacional				Nacional			
Media	268,82	270,61	272,89	Media	266,71	265,02	264,17
Desviación típica	52,49	54,11	54,20	Desviación típica	48,69	47,99	49,35
Extranjero				Extranjero			
Media	263,83	264,06	267,21	Media	256,60	253,75	253,06
Desviación típica	52,82	54,43	55,40	Desviación típica	50,56	49,70	51,80
U Mann Whitney	65610978,0	90523256,0	141531500,5	U Mann Whitney	61204994,0	84927488,0	132952384,0
p valor	0,00	0,00	0,00	p valor	0,00	0,00	0,00

En el caso de 2.º Medio (tabla 5), las diferencias de puntajes entre los grupos son mayores: 10 puntos en lectura y de 20, aproximadamente, en matemáticas. Se observa, además, una baja de puntaje en ambos grupos en la prueba de matemáticas y alza en la prueba de lectura.

Tabla 5*Resultados individuales 2.º Medio (2016-2018)*

Lectura 2.º Medio individual				Matemáticas 2.º Medio individual			
Grupo	Año			Grupo	Año		
	2016	2017	2018		2016	2017	2018
Media	248,76	252,84	249,79	Media	273,62	273,08	270,07
Puntaje mínimo	129,13	116,78	112,06	Puntaje mínimo	92,27	96,58	95,77
Puntaje máximo	401,64	397,29	398,89	Puntaje máximo	425,72	428,04	484,26
Desviación típica	54,10	52,70	50,42	Desviación típica	66,64	65,16	66,72
Nacional				Nacional			
Media	248,92	253,19	250,28	Media	273,83	273,67	270,96
Desviación típica	54,12	52,71	50,42	Desviación típica	66,55	65,01	66,66
Extranjero				Extranjero			
Media	240,67	240,86	238,37	Media	262,72	252,44	249,30
Desviación típica	52,65	50,77	48,99	Desviación típica	70,16	67,06	64,75
U Mann Whitney	42543530,50	61226923,00	89172783,00	U-Mann Whitney	42647317,00	60633015,00	88478670,00
p valor	0,00	0,00	0,00	p valor	0,00	0,00	0,00

El análisis por agrupación de rango de presencia de alumnado extranjero (tabla 6) muestra que en lectura existen diferencias significativas entre los grupos. Junto con esto, las escuelas con menos o igual al 10 % de presencia de alumnado extranjero obtienen puntajes similares a la media regional. En cambio, en matemáticas no se observan diferencias estadísticamente significativas, mientras que en lectura las diferencias llegan a aproximadamente 15 puntos entre grupos.

Tabla 6*Resultados 4.º Básico de escuelas por rango de presencia de alumnado extranjero*

Lectura 4.º Básico por rango				Matemáticas 4.º Básico por rango			
Grupo	Año			Grupo	Año		
	2016	2017	2018		2016	2017	2018
Media	262,87	263,93	266,51	Media	258,36	256,51	256,22
Desviación típica	26,38	28,10	26,85	Desviación típica	29,54	29,93	28,90
Rango				Rango			
Menor de 10 %				Menor de 10 %			
Media	263,45	264,92	268,77	Media	259,20	257,74	259,04
Desviación típica	26,47	28,41	27,06	Desviación típica	29,57	30,25	29,07
Entre 10 % y 20 %				Entre 10 % y 20 %			
Media	254,04	253,69	255,64	Media	246,83	245,46	243,77
Desviación típica	26,00	24,35	23,58	Desviación típica	29,32	24,91	24,37
Mayor de 20 %				Mayor de 20 %			
Media	254,28	255,18	255,24	Media	244,59	243,32	240,83
Desviación típica	20,39	20,73	22,05	Desviación típica	22,54	21,93	22,84
Kruskall Wallis Ji al cuadrado	9,89	21,22	44,87	Anova (F)	8,42		29,26
p valor	0,07	0,00	0,00	p valor	0,00		0,00
				Kruskal Wallis Ji al cuadrado		29,70	
				p valor		0,00	

En el caso de 2.º Medio (tabla 7), existe una diferencia de hasta 17 puntos entre las escuelas con menor y mayor presencia de alumnado extranjero. En la prueba de matemáticas y lecturas las diferencias son estadísticamente significativas, con hasta 36 puntos de diferencia entre el primer y último grupo.

Tabla 7*Resultados 2.º Medio de escuelas por rango de presencia de alumnado extranjero*

Lectura 2.º Medio por rango				Matemáticas 2.º Medio por rango			
Grupo	Año			Grupo	Año		
Total	2016	2017	2018	Total	2016	2017	2018
Media	248,45	252,49	250,84	Media	270,29	270,49	268,93
Desviación típica	32,19	29,46	25,48	Desviación típica	47,72	45,27	44,37
Rango				Rango			
Menor de 10 %				Menor de 10 %			
Media	249,25	253,90	252,63	Media	271,62	272,83	272,35
Desviación típica	32,13	29,07	25,32	Desviación típica	47,40	45,27	44,32
Entre 10 % y 20 %				Entre 10 % y 20 %			
Media	228,67	232,07	236,78	Media	239,00	237,89	244,54
Desviación típica	25,89	27,13	20,88	Desviación típica	42,17	39,64	33,56
Mayor de 20 %				Mayor de 20 %			
Media	232,62	230,71	235,68	Media	240,46	232,38	236,20
Desviación típica	33,22	28,45	23,78	Desviación típica	53,17	45,98	34,62
Anova (F)	7,64	18,24	21,35	Anova (F)	9,52	20,59	26,34
p valor	0,00	0,00	0,00	p valor	0,00	0,00	0,00

Nivel comunal: Independencia

En el análisis a nivel comunal, se constatan diferencias de aproximadamente 10 puntos en ambas pruebas (tabla 8); los dos grupos, nacional y extranjero, registran un resultado inferior en la prueba de matemáticas, y el puntaje mínimo corresponde al del alumnado extranjero más alto que el del nacional. En todos los casos, las diferencias son estadísticamente significativas, como se había observado también a nivel regional.

Tabla 8*Resultados individuales 4.º Básico (2016-2018), en la comuna de Independencia*

Lectura 4.º Básico individual				Matemáticas 4.º Básico individual			
Grupo	Año			Grupo	Año		
	2016	2017	2018		2016	2017	2018
Media	267,24	263,49	272,03	Media	262,33	255,31	256,67
Puntaje mínimo	128,12	126,57	135,48	Puntaje mínimo	115,37	121,42	119,26
Puntaje máximo	379,07	378,29	382,99	Puntaje máximo	381,41	378,19	380,60
Desviación típica	50,87	52,10	51,92	Desviación típica	45,00	46,81	46,11
Nacional				Nacional			
Media	269,07	264,91	274,54	Media	264,08	257,25	259,06
Puntaje mínimo	128,12	126,57	137,20	Puntaje mínimo	115,37	121,42	120,15
Puntaje máximo	379,07	378,29	382,99	Puntaje máximo	381,41	378,19	380,60
Desviación típica	50,69	51,56	51,60	Desviación típica	44,64	46,93	45,52
Extranjero				Extranjero			
Media	254,33	254,88	261,84	Media	250,17	243,18	246,98
Puntaje mínimo	140,73	127,80	135,48	Puntaje mínimo	156,40	151,84	119,26
Puntaje máximo	373,24	378,28	382,99	Puntaje máximo	373,42	352,33	372,35
Desviación típica	50,45	54,66	52,08	Desviación típica	45,77	44,35	47,32
U Mann Whitney	59281,0	80969,5	102396,0	Kruskal Wallis	14,33	13,74	12,37
				Ji al cuadrado			
p valor	0,00	0,03	0,00	p valor	0,00	0,00	0,00

En el caso de 2.º Medio (tabla 9), la media del alumnado nacional es hasta 20 puntos superior a la de sus pares extranjeros, siendo estas diferencias estadísticamente significativas. Junto con esto, al igual que en 4.º Básico, los puntajes mínimos del alumnado extranjero son más altos que los de sus pares nacionales.

Tabla 9*Resultados individuales 2.º Medio (2016-2018), en la comuna de Independencia*

Lectura 2.º Medio individual				Matemáticas 2.º Medio individual			
Grupo	Año			Grupo	Año		
	2016	2017	2018		2016	2017	2018
Media	238,11	243,28	244,26	Media	256,41	252,02	251,09
Puntaje mínimo	138,38	128,84	116,03	Puntaje mínimo	100,20	98,13	128,45
Puntaje máximo	381,84	383,63	365,18	Puntaje máximo	425,72	422,25	468,10
Desviación típica	51,50	52,40	47,929	Desviación típica	66,96	61,90	61,576
Nacional				Nacional			
Media	239,66	244,75	246,44	Media	258,39	255,52	255,47
Puntaje mínimo	138,38	128,84	116,03	Puntaje mínimo	100,20	98,13	128,45
Puntaje máximo	381,84	383,63	365,18	Puntaje máximo	425,72	422,25	468,10
Desviación típica	52,03	53,22	48,49	Desviación típica	67,089	62,12	62,01
Extranjero				Extranjero			
Media	222,21	234,54	234,97	Media	236,97	231,30	231,81
Puntaje mínimo	142,64	148,1	140,88	Puntaje mínimo	124,72	106,52	131,99
Puntaje máximo	350,34	369,23	349,80	Puntaje máximo	399,09	422,25	378,82
Desviación típica	42,66	46,36	44,34	Desviación típica	62,96	56,40	55,77
U Mann Whitney	40906,5	71339,5		U Mann Whitney	43604,0		84109,5
p valor	0,002	0,03		p valor	0,001		0,00
Kruskal Wallis			11,409	Kruskal Wallis		22,275	
p valor			0,001	Ji al cuadrado			
				p valor		0,000	

A nivel comunal (tabla 10), los resultados son similares a los del regional, tanto en lectura como en matemáticas. Se observan diferencias estadísticamente significativas de hasta 20 puntos en la primera prueba (lectura) y de hasta 38 puntos en la segunda (matemáticas).

Tabla 10*Resultados 4.º Básico de escuelas por rango de presencia de alumnado extranjero*

Lectura 4.º Básico por rango				Matemáticas 4.º Básico por rango			
Grupo	Año			Grupo	Año		
Total	2016	2017	2018	Total	2016	2017	2018
Media	263,11	261,76	267,48	Media	255,59	250,48	251,95
Desviación típica	20,56	15,80	17,5	Desviación típica	23,17	21,12	19,92
Rango				Rango			
Menor de 10 %				Menor de 10 %			
Media	274,67	272,67	283,17	Media	266,07	263,44	268,50
Desviación típica	14,44	8,58	6,30	Desviación típica	19,05	20,47	17,06
Entre 10 % y 20 %				Entre 10 % y 20 %			
Media	244,60	259,00	279,67	Media	237,80	249,29	251,33
Desviación típica	27,00	15,10	16,80	Desviación típica	25,48	14,34	17,92
Mayor de 20 %				Mayor de 20 %			
Media	251,57	253,00	256,58	Media	245,86	238,44	243,83
Desviación típica	9,25	16,68	13,55	Desviación típica	19,94	20,28	17,60
Kruskal Wallis Ji al cuadrado	11,71	8,17	11,80	Kruskal Wallis Ji al cuadrado	6,80	5,93	6,92
p valor	0,00	0,01	0,00	p valor	0,03	0,05	0,03

En el caso de 2.º Medio (tabla 11), las diferencias de puntajes entre grupos disminuyen la brecha en el último año, tanto en matemáticas como en lectura. Nuevamente, todas las diferencias siguen siendo estadísticamente significativas en todos los años, a excepción de lectura en el año 2018.

Tabla 11*Resultados 2.º Medio de escuelas por rango de presencia de alumnado extranjero*

Lectura 2.º Medio por rango				Matemáticas 2.º Medio por rango			
Grupo	Año			Grupo	Año		
Total	2016	2017	2018	Total	2016	2017	2018
Media	239,40	245,57	247,00	Media	257,93	255,14	256,23
Desviación típica	32,36	32,46	21,81	Desviación típica	53,11	45,52	39,12
KS p valor	0,98	0,66	0,98	KS p valor	0,83	0,90	0,98
Rango				Rango			
Menor de 10 %				Menor de 10 %			
Media	257,11	271,00	262,00	Media	289,78	296,83	291,17
Desviación típica	26,02	18,54	19,01	Desviación típica	41,84	29,65	28,63
Entre 10 % y 20 %				Entre 10 % y 20 %			
Media	200,00	227,50	232,00	Media	199,50	228,25	228,67
Desviación típica	1,41	30,881	20,07	Desviación típica	10,60	28,52	10,40
Mayor de 20 %				Mayor de 20 %			
Media	219,25	225,50	235,75	Media	215,50	219,50	224,50
Desviación típica	23,78	27,83	13,72	Desviación típica	27,23	23,78	11,81
Anova (F)	6,37	5,41	3,98	Anova (F)	8,50	11,86	14,39
p valor	0,02	0,02	0,11	p valor	0,01	0,01	0,01

Nivel escuela

Por último, en el nivel escuela el panorama varía. Las diferencias en puntajes no son altas (tabla 12); las mayores son de 7 puntos en lectura y de 19 en matemáticas para el año 2018. Además, y revirtiendo las tendencias observadas en los otros niveles, las diferencias no son estadísticamente significativas, a excepción del año 2018, en matemáticas.

Tabla 12*Escuela RBD 8728*

Lectura 4.º Básico individual				Matemáticas 4.º Básico individual			
Grupo	Año			Grupo	Año		
Total	2016	2017	2018	Total	2016	2017	2018
Media	249,45	254,19	259,87	Media	262,61	263,35	262,57
Puntaje mínimo	149,35	135,44	137,20	Puntaje mínimo	163,38	169,34	158,01
Puntaje máximo	369,01	367,94	367,65	Puntaje máximo	381,41	352,33	358,91
Desviación típica	50,66	50,70	51,52	Desviación típica	43,64	41,93	44,92
Nacional				Nacional			
Media	249,37	256,17	263,68	Media	262,88	265,99	273,12
Puntaje mínimo	149,35	137,46	137,20	Puntaje mínimo	176,79	169,34	158,01
Puntaje máximo	349,79	367,94	367,65	Puntaje máximo	381,41	337,72	355,99
Desviación típica	46,93	49,18	54,92	Desviación típica	43,92	42,87	46,47
Extranjero				Extranjero			
Media	249,55	251,61	256,60	Media	262,31	259,84	253,52
Puntaje mínimo	159,18	135,44	160,39	Puntaje mínimo	163,38	173,38	169,96
Puntaje máximo	369,01	367,94	353,62	Puntaje máximo	342,67	352,33	358,91
Desviación típica	55,79	53,21	48,85	Desviación típica	43,98	40,96	42,01
Kruskal Wallis ji al cuadrado	0,00	0,15	0,49	Kruskal Wallis ji al cuadrado	0,00	0,80	5,45
p valor	0,92	0,69	0,48	p valor	0,97	0,37	0,02

En el caso de 2.º Medio (tabla 13), tanto en lectura como en matemáticas, los resultados de ambos grupos muestran diferencias estadísticamente significativas el año 2017 (tabla 12), cuando el alumnado extranjero obtiene 36 y 23 puntos más en matemáticas y lectura, respectivamente. Junto con esto, es posible observar que para los años 2016 y 2018 las diferencias no son estadísticamente significativas; ya que el alumnado nacional alcanza la puntuación más alta los años 2016 y 2018.

Tabla 13

Escuela RBD 8654

Lectura 2.º Medio individual				Matemáticas 2.º Medio individual			
Grupo	Año			Grupo	Año		
Total	2016	2017	2018	Total	2016	2017	2018
Media	204,23	194,87	229,21	Media	188,45	187,93	211,20
Puntaje mínimo	148,16	137,22	149,04	Puntaje mínimo	109,78	98,13	135,17
Puntaje máximo	311,60	280,35	305,06	Puntaje máximo	275,95	279,01	288,33
Desviación típica	39,15	32,85	32,85	Desviación típica	41,17	44,29	44,29
Nacional				Nacional			
Media	204,98	187,13	229,26	Media	190,74	175,11	218,70
Puntaje mínimo	148,16	137,22	165,56	Puntaje mínimo	109,78	98,13	140,65
Puntaje máximo	311,60	280,35	303,57	Puntaje máximo	275,95	279,01	288,33
Desviación típica	36,92	31,98	46,02	Desviación típica	40,98	41,49	42,13
Extranjero				Extranjero			
Media	200,13	209,48	229,17	Media	175,97	210,73	203,71
Puntaje mínimo	154,46	156,17	149,04	Puntaje mínimo	124,72	124,95	135,17
Puntaje máximo	295,22	273,59	305,06	Puntaje máximo	240,75	270,42	258,55
Desviación típica	53,00	30,10	41,70	Desviación típica	43,12	40,69	30,81
Kruskal Wallis	0,82	5,96	0,00	Kruskal Wallis	0,66	7,89	1,75
p valor	0,36	0,01	1,0	p valor	0,416	0,005	0,18

Discusión y conclusiones

Resulta fundamental en las sociedades actuales y el mundo globalizado sentar bases que permitan desarrollar la educación en base intercultural, en este sentido, al describir y analizar los resultados obtenidos por estudiantes nativos y extranjeros en Chile, encontramos elementos diferenciadores a lo planteado en la mayoría de la literatura. En este estudio, a diferencia de los hallazgos descritos en Eyzaguirre *et al.* (2019) para el caso chileno, nativos y extranjeros no muestran grandes diferencias en sus resultados.

En términos de presencia de alumnado extranjero, y más allá de las percepciones existentes, Chile cuenta con un poco más de 5 % en sus aulas, un porcentaje que todavía está muy lejos del 23 % de media de los

países de la OCDE. A pesar de esto, y de acuerdo con el informe publicado por la misma organización (OECD, 2015), se cree que la presencia de alumnado extranjero puede estar siendo subestimada, principalmente porque los datos de los que disponemos tras la última prueba PISA son del año 2015 y desde entonces este alumnado ha registrado un aumento exponencial.

En esta línea, hay un incremento de las escuelas con más de un 20 % de presencia de alumnado extranjero. Concretamente, para 4.º Básico, entre el período comprendido entre el 2016 y 2018 hubo un aumento de un 131 %, siendo en 2.º Medio un número incluso superior, llegando a un 278 %. A pesar de esto, y contrariamente a lo planteado por Cebolla (2009), este aumento de estudiantes extranjeros no ha traído consigo una variación en los puntajes que obtiene ni el grupo nacional, ni el extranjero, lo que vendría a cuestionar la tesis de que a mayor concentración de estudiantes extranjeros en las aulas, menores resultados académicos. Y es que, en ciertos acercamientos, se contemplan los procesos de concentración del alumnado extranjero entre escuelas, pero se obvia el propio efecto escuela, y las condiciones para la educabilidad que ellas ofrecen. Contemplantarlo permitirá acercarnos a la propuesta de Ainscow *et al.* (2001), y reconocer las dimensiones y mecanismos que pueden obstaculizar las trayectorias del alumnado, así como las tecnologías educativas que condicionan sus experiencias, como la creación de espacios diferenciados para el aprendizaje, la participación y la sociabilidad, y sus efectos, como ya mostró el trabajo pionero de Oakes (1985), sobre la segregación escolar interna.

Otro de los elementos distintivos es que, aun cuando los datos del IV Censo Docente en Migración (2018) indican que un 72,7 % del personal docente cree que las dificultades de aprendizaje están fuertemente ligadas a las dificultades del lenguaje, en el caso chileno este elemento no se estaría configurando como un obstáculo.

En términos de resultados, se ve que los puntajes durante el periodo 2016-2018 a nivel regional y comunal, excluyendo a la prueba de lectura 4.º Básico el año 2018 y de matemáticas en 2.º Medio el año 2017, tienen diferencias estadísticamente significativas en las medias de nativos y extranjeros. A nivel regional, muestra un incremento de 6 puntos para el caso de los nacionales y de 13 para los extranjeros, entre 2016 y 2018.

Un panorama diferente son los resultados por escuela. En ambos cursos, las diferencias entre las medias no son estadísticamente significativas, con excepción de los casos de matemáticas 4.º Básico en 2018 y de la misma prueba en 2017 y en 2.º Medio. Estos datos son opuestos a quienes identificaron el nivel socioeconómico como el responsable de las diferencias; en nuestro caso, controlando el nivel socioeconómico estas diferencias desaparecen. Vemos entonces que la escuela sería la clave en los resultados que obtiene cada grupo, y es fundamental conocer

lo que sucede en el interior de estas y poder visibilizar los factores que contribuyen al logro educativo. En este sentido, un número ingente de trabajos pone de relieve el papel clave que puede tener la escuela en el logro educativo del alumnado en situación de mayor vulnerabilidad. Así lo constata una de las corrientes en investigación más desarrolladas en el último lustro del siglo pasado, conocida como investigación en eficacia escolar (IEE), aglutinada desde las propuestas de Edmonds (1979) al modelo de eficacia para centros de Secundaria de Sammons *et al.* (1997), y que recogen trabajos posteriores como los metaanálisis de Murillo (2003, 2011) sobre la eficacia escolar en Iberoamérica.

Por esto, y en contraposición a lo planteado por Eyzaguirre *et al.* (2019), destacamos que, en un país como Chile, con una tasa de desigualdad y segregación poblacional y habitacional más severa que los promedios regionales y de la OECD (2018), la influencia del nivel socioeconómico es mayor a las diferencias que podríamos identificar por origen o nacionalidad. Incluso al comparar los puntajes mínimos y máximos de ambos grupos, observamos que el alumnado nacional obtiene puntajes mínimos más bajos que sus pares extranjeros, y máximos más altos. En términos numéricos, de acuerdo con los datos entregados por la *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional* (Ministerio de Desarrollo Social de Chile, 2017), un 31,9 % de los niños y niñas extranjeros viven en situación de pobreza, a la que se suman altos índices de vulnerabilidad —como sus pares nativos—, situación que se añade a su condición de minoría cultural tal como lo plantean Mera-Lemp *et al.* (2021).

Resulta clave responder a esta realidad en las escuelas con una cantidad de recursos adecuada para atender las necesidades individuales de los diversos estudiantes. En esta misma línea, un estudio realizado por la OECD sobre recursos escolares en Chile identificó que, a pesar de que se cuenta con una base conocida y concreta de financiamiento escolar, la complejidad de la rendición de los gastos y la poca flexibilidad en el uso de estos podrían limitar la capacidad de las escuelas y los sostenedores para abordar las necesidades emergentes (Mora Olate, 2018). Esto podría estar obstaculizando una inversión en las necesidades reales de las escuelas, un elemento clave según lo identificado por Dronkers (2014); Gurthrie *et al.* (2019), y Sepúlveda y Volante (2019).

Un último aspecto notorio, y que ya fue tomado en cuenta por la OECD (2015), es que a pesar de que se observan desde el nivel estatal intenciones de establecer un sistema de producción de datos que permitan conocer la realidad del alumnado extranjero, esto aún es muy limitado. Esta situación impide analizar profundamente, y contar con información suficiente de resultados de aprendizaje, bienestar, esperanzas y aspiraciones. Además, debemos considerar que el profesorado está recibiendo a un gran número de estudiantes extranjeros en una temporalidad estrecha, con poca formación

para educar en diversidad (Barrios-Valenzuela y Palou-Julián, 2014). Se requiere avanzar desde el nivel gubernamental y estatal en el desarrollo de políticas educativas que respondan a los diversos contextos. La relevancia que tiene el ofrecer condiciones equitativas en el acceso, desarrollo y finalización de las trayectorias educacionales del alumnado extranjero permitirá un adecuado asentamiento, reduciendo la proliferación de estereotipos y discriminaciones, especialmente en un momento en el que los discursos de odio están poniendo en jaque el desarrollo de las democracias.

Referencias

- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: manual para la formación de equipos docentes*. Narcea Ediciones.
- Aninat, I. y Vergara, R. (2019). (eds.). *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional*. Fondo de Cultura Económica; Centro de Estudios Públicos.
- Arikan, S., Van de Vijver, F. J. R. y Yagmur, K. (2017). PISA mathematics and reading performance differences of mainstream European and Turkish immigrant students. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29(3), 229-246. <https://doi.org/10.1007/s11092-017-9260-6>
- Barrios-Valenzuela, Ll. y Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3), 405-426. 10.5294/edu.2014.17.3.1
- Carrasco, S., Pàmies, J. y Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones: Revista del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (29), 31-60. <https://revistas.comillas.edu/index.php/revista-migraciones/article/view/932>
- Cebolla Boado, H. (2009). *¿Debería España parecerse a Francia?: la desventaja educativa de sus inmigrantes y el impacto de su concentración en algunas escuelas*. Documentos Cidob, Migraciones, n.º 18. Cidob.
- Córdoba, C., Altamirano, C. y Rojas, K. (2020). Elements to understand the clustering of foreign students in Chilean schools. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 87-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100087>
- Correa Gurrulat, I., Carrasco, C., Ballester, B. y Gallardo, F. (2018). Efectos colaterales de la transición al Formativo. *Chungará (Arica)*, 50(1), 87-106. 10.4067/S0717-73562018005000101.

- Dronkers, J. y De Heus, M. (2012a). *The educational performance of children of immigrants in sixteen OECD countries*. Discussion Paper Series n.º 10/12. Centre for Research and Analysis of Migration.
- Dronkers, J. y De Heus, M. (2012b). *Immigrants' children scientific performance in a double comparative design: The influence of origin, destination, and community*. Discussion Paper Series n.º 13/12. Centre for Research and Analysis of Migration.
- Eyzaguirre, S., Aguirre, J. y Blanco, N. (2019). Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes. En I. Aninat y R. Vergara (eds.), *Inmigración en Chile: una mirada multidimensional* (pp. 149-188). Centro de Estudios Públicos (CEP).
- Garrido-Medina, L. y Cebolla-Boado, H. (2010). Rendimiento educativo y concentración de inmigrantes en las escuelas españolas PISA 2006. *Presupuesto y Gasto Público*, (61), 159-176.
- Guthrie, W., Wallis, K., Bennett, A., Brooks, E., Dudley, J., Gerdes, M., Pandey, J., Levy, S. E., Schultz, R. T. y Miller, J. S. (2019). Accuracy of autism screening in a large pediatric network. *Pediatrics*, 144(4), e20183963. 10.1542/peds.2018-3963.
- Levels, M. y Dronkers, J. (2008). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Ethnic and Racial Studies*, 31(8), 37-41. <https://doi.org/10.1080/01419870701682238>
- Malan Chucuri, E. (2019). *Migración y habilidades sociales de los estudiantes de la unidad educativa intercultural bilingüe "Monseñor Leonidas Proaño"* [Trabajo de grado]. Universidad Nacional Chimborazo. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/5648>
- Mera-Lemp, M. J., Bilbao, M., Martínez-Zelaya, G. y Garrido, A. (2021). Los estudiantes de carrera en educación preescolar ante la inmigración latinoamericana en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e23. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e23.3659>
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile. (2017). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*. https://observatorio.ministerio-desarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Resultados_pobreza_Casen_2017.pdf
- Mondaca Rojas, C. y Gajardo Carvajal, Y. (2015). Interculturalidad, migrantes y educación. *Diálogo Andino*, 47, 3-6. <https://doi.org/10.4067/s0719-26812015000200001>
- Mora Olate, M. L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis*, 17(49), 231-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento de investigación de eficacia escolar. En F. J. Murillo (coord.), *La investigación sobre eficacia escolar en*

- Iberoamérica. *Revisión internacional del estado del arte* (pp. 53-92). Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 49-83.
- Nusche, D. (2009). *What works in migrant education? A review of evidence and policy options*. OECD Education Working Papers n.º 22. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. Yale University Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). PISA 2012 results. Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed (vol. II). <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-ii.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Inmigrant students at school: Easing the journey towards integration*. <http://dx.doi.org/10.1787/97892642249509-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Helping immigrant students to succeed at school-and beyond*. <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>
- Pieloch, K., McCullough, M. B. y Marks, A. (2016). Resilience of children with refugee statuses: A research review. *Canadian Psychology*, 57(4), 330-339. <https://doi.org/10.1037/cap0000073>
- Poblete Melis, R. (2016). *Niños y niñas migrantes: trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la región metropolitana*. Superintendencia de Educación, Gobierno de Chile.
- Poblete Melis, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(3), 239-257.
- Sammons, P., Thomas, S. y Mortimore, P. (1997). *Forging links: Effective schools and effective departments*. Paul Chapman Publishing.
- Schnepf, S. V. (2007). Immigrants' educational disadvantage: An examination across ten countries and three surveys. *Journal of Population Economics*, 20(3), 527-545. <https://doi.org/10.1007/s00148-006-0102>
- Sepúlveda, R. y Volante, P. (2019). Liderazgo instruccional intermedio: enfoques internacionales para el desarrollo docente en las escuelas chilenas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 341-362. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11231>
- Stanton Salazar, R. (2004). Social capital among working-class minority students. En M. Gibson, P. Gándara y J. Koyama (eds.), *School*

connections: US Mexican youth, peers, and school achievement.
ISBN-10 0807744379 Teachers College Press.

- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M. y Casas-Cordero, F. (2010). *El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile*. Universidad de Deusto.
- Strand, O. y Schwippert, K. (2019). The impact of home language and home resources on reading achievement in ten-year-olds in Norway; PIRLS 2016. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1260>
- Universitat Autònoma de Barcelona. (2020). *Codi de bones pràctiques en la recerca*. https://www.uab.cat/doc/codibonespractiques_recerca_CAT.
- Zinovyeva, N., Felgueroso, F. y Vázquez, P. (2014). Immigration and students' achievement in Spain: Evidence from PISA. *Series*, 5(1), 25-60.



Competencias digitales de docentes de Educación Especial en México durante la pandemia

The Digital Competences of Special Education Teachers in Mexico in Times of Pandemic

Competências digitais de professores de educação especial no México em tempos de pandemia

Luis Alan Acuña-Gamboa* 

Leticia Pons Bonals** 

Para citar este artículo: Acuña-Gamboa, L. A. y Pons Bonals, L. (2024). Competencias digitales de docentes de Educación Especial en México durante la pandemia. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 327-346. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17206>



Recibido: 28/08/2022

Evaluado: 22/08/2023

pp. 327-346

N.º 92

* Doctor en Estudios Regionales, Facultad de Arquitectura, Campus I de la Universidad Autónoma de Chiapas, México. luis.gamboa@unach.mx

** Doctora en Sociología. Universidad Autónoma de Querétaro. pbonals@hotmail.com

Resumen

Ante la covid-19 y el consecuente tránsito de la presencialidad a modalidades educativas a distancia, tanto docentes como estudiantes enfrentaron retos de enseñanza-aprendizaje (como elevación de costos para pagar servicios de internet, falta de conectividad, desconocimiento). El objetivo de este artículo de investigación es valorar el nivel de concreción de las competencias digitales de 140 docentes que laboran en centros escolares mexicanos ofreciendo servicios de Educación Especial a población con barreras para el aprendizaje y participación que cursa nivel básico y medio superior. Esta población vulnerable fue más afectada que otras por la escasa atención dada a la formación docente en materia de uso de tecnologías de información y comunicación especializadas. La metodología incluyó el contacto inicial con 897 docentes de Educación Especial que participaron en talleres virtuales convocados a través de internet. Posteriormente, se estableció una muestra intencional de 140 que respondieron un cuestionario en formato *Google Forms*. La información fue sometida a análisis estadístico descriptivo y cartografiada por entidades del país, mediante el Sistema de Información Geográfica y el programa ArcGIS. Los resultados muestran niveles bajos de concreción de las competencias digitales docentes, de acuerdo con el Marco Común de Competencias Digitales Docentes del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Gobierno de España, con algunas diferencias entre las entidades, que se explican por la diversidad de necesidades de aprendizaje que presenta la población atendida y los escasos recursos disponibles que se evidenciaron durante el período estudiado (04-2020 a 12-2021).

Palabras clave

Educación Especial;
competencia digital;
tecnología educacional;
covid-19

Keywords

special education; digital
skills; educational technology;
COVID-19

Abstract

In the face of COVID-19 and the consequent transition from face-to-face learning to different modalities of distance learning, both teachers and students faced challenges (such as the rising costs to pay for internet services, connectivity failures, and the lack of knowledge for to operate software, etc.). This paper aims to assess the level of concretion of digital skills of 140 teachers who work in Mexican schools offering special education to a population with learning barriers in basic and upper secondary levels. This vulnerable population was more affected than others by the scant attention given to teacher training in the use of specialized information and communication technologies. For the research process, the methodology used included an initial contact with 897 special education teachers who participated in virtual workshops convened through the Internet. Subsequently, the authors established an intentional sample of 140 who answered a questionnaire in Google forms. The information was submitted to a descriptive statistical analysis and mapped by entities of the country through the Geographic Information System and the ArcGIS program. The results show low levels of concretion of digital teaching skills, according to the Common Framework for Digital Teaching Skills of the National Institute of Educational Technologies and Teacher Training of the Government of Spain (with some discrepancy between the standards of each entities), which are explained by the diversity of learning needs presented in the population that these teachers serve, as well as by the scarce resources available, as evidenced during the period studied (04-2020 to 12-2021).

Resumo

Diante da COVID-19 e a consequente transição do ensino presencial para as modalidades de ensino a distância, tanto professores quanto alunos enfrentaram desafios de ensino-aprendizagem (como custos crescentes para pagar serviços de internet, falta de conectividade, desconhecimento). O objetivo do artigo é avaliar o nível de concretização das habilidades digitais de 140 professores que trabalham em escolas mexicanas que oferecem serviços de educação especial à população com barreiras à aprendizagem e à participação que frequentam os níveis fundamental e médio. Essa população vulnerável foi mais afetada do que outras pela pouca atenção dada à formação de professores no uso de tecnologias especializadas de informação e comunicação. A metodologia incluiu contato inicial com 897 professores de educação especial que participaram de oficinas virtuais realizadas pela internet. Posteriormente, foi estabelecida uma amostra intencional de 140 que responderam a um questionário no formato Google forms. As informações foram submetidas à análise estatística descritiva e mapeadas por entidades do país, por meio do Sistema de Informações Geográficas e do programa ArcGIS. Os resultados mostram baixos níveis de especificação de competências digitais de ensino, de acordo com o Quadro Comum de Competências Didáticas Digitais do Instituto Nacional de Tecnologias Educacionais e Formação de Professores do Governo da Espanha, com algumas diferenças entre as entidades, que são explicadas pela diversidade das necessidades de aprendizagem apresentadas pela população atendida e os escassos recursos disponíveis evidenciados no período estudado (04-2020 a 12-2021).

Palavras-chave

educação especial;
habilidades digitais; tecnologia
educativa; COVID-19

Introducción

La llegada del SARS-COV-2 al Sistema Educativo Mexicano (SEM) dejó al descubierto deficiencias en materia de conectividad y brechas sociodigitales que se presentan entre sus entidades federativas, así como en el interior de cada una (Cervantes Holguín y Gutiérrez Sandoval, 2020; Lloyd, 2020; Acuña Gamboa, 2022), lo que repercute más en las poblaciones vulnerables, como la que acude a servicios de Educación Especial. Por ello, es relevante indagar acerca de las competencias docentes digitales (CDD) que ha puesto en práctica el profesorado durante el confinamiento socioeducativo, para alcanzar los aprendizajes esperados del alumnado con barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).

A continuación, se exponen algunos resultados de una investigación realizada entre abril de 2020 y diciembre de 2021, con el objetivo específico de evaluar los niveles de CDD del profesorado de Educación Especial que labora en escuelas mexicanas. Para ello, después de presentar los tópicos en los que se ha centrado en fechas recientes el abordaje de la relación entre covid-19 y Educación Especial, se especifica el método y procedimiento seguido en la investigación, para dar paso a la presentación de resultados, así como la discusión y las conclusiones que aspiran a fortalecer los procesos de formación del profesorado.

Fundamentos teóricos

La revisión de la escasa literatura especializada sobre Educación Especial y covid-19 evidencia problemas con la implementación de recursos didácticos digitales que contribuyan al desarrollo de sus aprendizajes, así como la inadecuación de los equipos y programas para permitir el acceso a quienes presentan alguna discapacidad psicomotriz (Anderson, 2020; Cabero, 2016; Organización de Naciones Unidas [ONU], 2020; Peña *et al.*, 2020).

Por otro, la prevalencia y acentuación de las brechas sociodigitales de acceso a internet y bienes tecnológicos, para que los alumnos con BAP continúen sus estudios durante el confinamiento, afectan su aprovechamiento escolar y estado emocional (Agudelo *et al.*, 2020; Ayuda en Acción, 2020; Fundación Mis Talentos, 2020; González, 2020; Lloyd, 2020; Meresman y Ullmann, 2020; Mérida y Acuña, 2020; ONU, 2020; Peña *et al.*, 2020; Plena Inclusión, 2020; Sociedad Argentina de Pediatría, s. f.; United Nations International Children's Emergency Fund [Unicef], 2020).

Desde otra perspectiva, algunas investigaciones abordan las carencias que marcan la formación y trabajo del profesorado de Educación Especial, aunadas al ínfimo apoyo familiar que reciben (Anderson, 2020; Fundación Mis Talentos, 2020; González, 2020; Karasel *et al.*, 2020;

Murillo y Duk, 2020; Berástegui, 2020; Plena Inclusión, 2020; Sociedad Argentina de Pediatría, s. f.). Algunos autores tratan el incremento de los gastos familiares que supone el acceso de alguno de sus integrantes con BAP a herramientas tecnológicas especializadas para sostener una educación virtual (Plena Inclusión, 2020; Unicef, 2020).

En cuanto a las CDD, estas se definen como “el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de información y comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, tiempo libre, la inclusión y la participación en sociedad” (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF], 2017, p. 12), y se ha convertido en uno de los campos de estudio más importantes a partir del cambio de modalidad educativa marcada por la covid-19, puesto que se obligó al profesorado de todos los niveles educativos, a migrar a escenarios educativos virtuales y remotos que no formaban parte de su cotidiano profesional, esto con la finalidad de dar respuesta a las demandas y necesidades educativas del estudiantado.

En este sentido, las investigaciones revisadas evidencian carencias significativas asociadas con el interés diferenciado que muestra el profesorado para actualizarse, así como la escasa formación que recibe, la cual se reduce a la ofimática y búsquedas sencillas de información en internet (Acuña, 2022; Cabero, 2016; Muñoz y Cubo, 2019); otros trabajos abordan las diferencias entre contextos urbanos y rurales en el uso e implementación de tecnología educativa, y destacan la motivación de estudiantes y docentes como factor principal para potencializar las competencias digitales (Cano y Vaca, 2013; Mérida y Acuña, 2020; Wang *et al.*, 2021), así como las medidas de seguridad que deben prevalecer en las sociedades hiperconectadas del siglo XXI (Ávila y Covarrubias, 2018). Por su parte, Ninlawan (2015) dirige su atención hacia la procuración de una formación docente holística que no se limite a las CDD puesto que hay muchas deficiencias en la atención que se le brinda a la población con BAP.

Con base en la revisión de la literatura, resulta evidente que las CDD para la atención de la población con BAP es un campo de estudio poco explorado que cobra relevancia en escenarios educativos marcados por el confinamiento por la covid-19, para contar con información que permita el diseño de estrategias tecnopedagógicas pertinentes y accesibles al profesorado de Educación Especial que asegure la inclusión educativa a servicios educativos de calidad.

Metodología

Lo que aquí se presenta es parte de la investigación “Covid-19, competencias digitales docentes y educación básica: hacia la construcción de una pedagogía del confinamiento”, registrada ante la Dirección General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas (México), con clave 04/ARQ/RPR/250/20 cuyo objetivo fue determinar las condiciones tecnopedagógicas y socioeducativas en las que docentes de Educación Especial, adscritos a centros escolares de nivel básico y medio superior en México, llevaron a cabo los ciclos escolares marcados por el aislamiento por la covid-19. De manera particular, en este artículo se aborda uno de sus objetivos específicos: valorar los niveles de CDD en Educación Especial durante la pandemia (cohorte abril 2020-diciembre 2021). Desde una perspectiva atributiva estructural de alcance explicativo, la cual consiste en estudiar a los actores sociales involucrados en una investigación desde las características que poseen o les pertenecen, que los diferencian y a la vez los unen a una población determinada que forma parte del objeto de estudio de dicha investigación (López y Fachelli, 2015; Lozares, 1996), se aplicó una encuesta con la que se recopiló información a través de la plataforma *Google Forms*.

El cuestionario fue sometido a validación por dos especialistas internacionales (uno de Ecuador y otro de Perú), seleccionados a partir de una base de datos facilitada por un centro de investigación especializado en tecnología educativa. En términos generales, los especialistas dieron su visto bueno al instrumento, pero ambos coincidieron en los siguientes dos aspectos: (a) que dentro del instrumento se recuperara más información profesiográfica que demográfica de los participantes, y (b) que el instrumento fuera piloteado para tener una mirada veraz sobre su comprensión en una población no especializada sobre la temática. Ante estas consideraciones, el instrumento fue piloteado de manera previa con el apoyo de 21 voluntarios no especializados en la temática (estudiantes de pregrado), con la finalidad de garantizar su correcta estructura y comprensión. Con base en los comentarios y sugerencias expuestas por los voluntarios en el piloteo del instrumento, se llegó al diseño final, el cual incluyó, en una primera parte, 20 preguntas de elaboración propia (abiertas, cerradas y de opción múltiple) que permitieron obtener información profesiográfica de quienes participaron (en la primera versión solo se contaba con 15 reactivos). En una segunda parte, se incluyeron 22 reactivos (abiertos, de opción múltiple y de escala numérica), a partir de los cinco ejes del Marco Común de Competencia Digital Docente (MCCDD) (INTEF, 2017), con la intención de evaluar el nivel de concreción de las CDD del profesorado que participó en este estudio. Al finalizar, se incluyó una pregunta abierta de carácter voluntario en la que cada docente podía exponer los alcances, obstáculos y retos de su práctica en tiempos de confinamiento.

Procedimiento

Se convocó a profesores de Educación Especial que laboraran en centros escolares mexicanos a un ciclo de talleres virtuales gratuitos (el 19 y 20 de agosto de 2021), a través de la plataforma *Zoom*, sobre el desarrollo de habilidades para la gamificación tecnopedagógica y la mejora de la inteligencia emocional en alumnos con BAP durante el confinamiento por la covid-19. Se inscribieron 897 docentes.

El registro de cada participante en línea incluía una invitación a responder un cuestionario si cubrían los siguientes criterios: (a) ser docente mexicano de Educación Especial activo; (b) haber trabajado al menos seis meses consecutivos en el periodo de abril de 2020 a diciembre de 2021; y (c) que el trabajo docente se haya realizado dentro del horario de clases de los alumnos, y no como apoyo extracurricular (consultas, terapias u otros).

Se conformó una muestra intencional de 140 participantes. La exclusión de 84,39 % (757) se dio por los siguientes motivos: (a) 475 docentes (62,75 %) trabajaron menos de seis meses o ya no se encontraban laborando; (b) 172 (22,72 %) trabajaron extracurricularmente; (c) 54 (7,13 %) no desearon participar; (d) 32 (4,23 %) eran docentes jubilados; (e) 14 (1,85 %) no trabajaban en centros escolares mexicanos; y (f) 10 (1,32 %) estaban comisionados a otras actividades.

A pesar de que la muestra pueda considerarse representativa debido al tamaño de la población (Leguía *et al.*, 2012; López, 2004), es necesario aclarar que, “[según el] procedimiento de muestreo, los resultados deberán tomarse como orientativos” (Montenegro *et al.*, 2020, p. 322).

Análisis de datos

Los datos compilados en archivo Excel permitieron el procesamiento de la información recabada. En una primera fase, a través del análisis de frecuencia y promedio, se obtuvieron datos para analizar y demostrar el comportamiento de quienes participaron en cuanto a los niveles de CDD, así como las relaciones entre dichos niveles, la escolaridad y el tipo de población atendida.

En una segunda fase, se emplearon los sistemas de información geográfica (SIG) y el programa *ARCGIS* con la finalidad de representar, de manera gráfica, las diferencias y carencias relacionadas con las CDD. El procesamiento de la información consideró, en primer lugar, la anexión de una clave o identificador a cada respuesta obtenida, para que fueran únicas e irrepetibles. Posteriormente, se realizó un catálogo que sustituyó las preguntas con una nomenclatura corta y precisa (metadatos de la encuesta). Finalmente, se asignó el tipo de dato a cada uno de los indicadores obtenidos para su migración al SIG.

Resultados

Los resultados tras evaluar los niveles de CDD en Educación Especial durante la pandemia (cohorte abril 2020-diciembre 2021) toman como referencia los cinco ejes —y sus respectivos niveles de concreción— del MCCDD del INTEF del Gobierno de España. Previo a la exposición de los resultados de cada eje, se describen las condiciones formativas y laborales de quienes participaron en la investigación, para tener un panorama general sobre el aspecto analizado.

Condiciones formativas y laborales

El profesorado de Educación Especial es tan diverso como complejo, puesto que la propia estructura de esta modalidad educativa extiende su campo de acción a poblaciones estudiantiles con BAP y regiones económicas muy diferentes. Con base en los datos obtenidos, se evidencia que este profesorado cuenta con una antigüedad que va desde los 6 meses hasta 15 años (68,57 %), mientras que la minoría supera los 16 años de servicio (31,43 %).

Asimismo, el 54,28 % de los participantes cuenta con estudios de Licenciatura; el 4,28 %, con especialidad; el 30,71 %, con maestría; un 7,86 %, con doctorado, y solo el 0,71 %, con estudios posdoctorales. Sobre el tipo de contratación, el 10,71 % ostenta plazas por contrato, eventuales tanto en el sector público como privado; un 7,14 % tiene un plaza interina; el 2,86 % se encuentra comisionado al nivel de Educación Especial, y el 42,14 % ostenta una plaza basificada.

Por otro lado, el 54,29 % de los participantes (76) brinda sus servicios en una de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (Usaer); el 22,14 % (31), en los Centros de Atención Múltiple (CAM); solo el 2,86 % (4), en los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE), y el 20,71 % restante (29) lo hace en instituciones públicas y privadas del país. En su mayoría (97,30 %), realizan funciones docentes y de apoyo técnico especializado para la atención de estudiantes con BAP.

La población estudiantil a la que atiende este profesorado es también diversa —grados y niveles de educación obligatoria que se atienden—, así como las distintas BAP que presenta el alumnado en cada caso —trastorno del espectro autista; discapacidad intelectual, visual o auditiva; parálisis cerebral, entre otras (véase figura 1, tabla 1)—.

Aunado a esto, el 24,29 % del profesorado desarrolla su ejercicio profesional en zonas rurales que se encuentran en las entidades federativas con mayor rezago en la educación nacional y con los niveles más altos de pobreza; es el caso de los estados de Chiapas, Michoacán y Veracruz.

Figura 1

Población con BAP atendida durante la pandemia, por entidad federativa participante

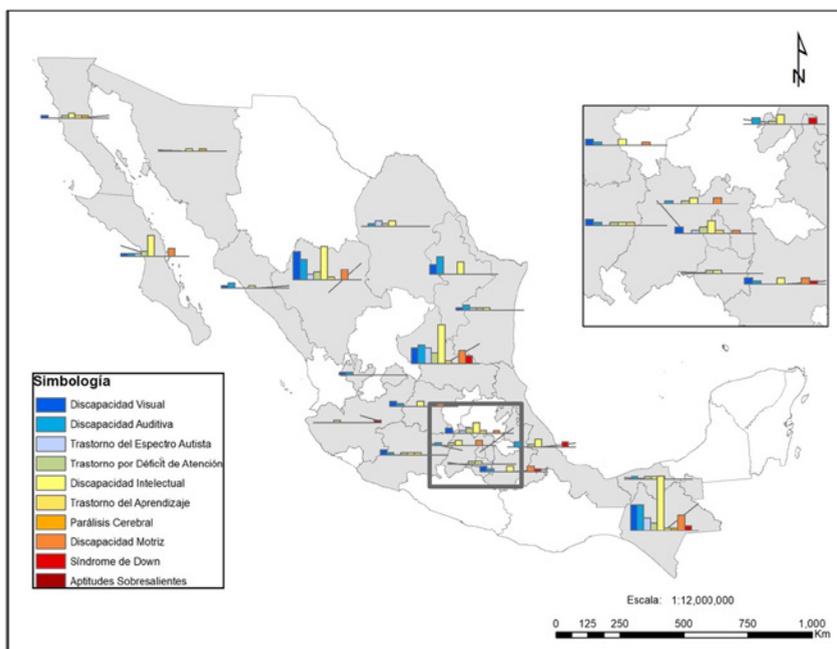


Tabla 1

Población con BAP atendida durante la pandemia, en absolutos por entidad federativa

Entidad federativa	Tipo de discapacidad									
	DIS_VIS	DISC_AUD	TEA	TDA	DISC_INT	TR_APRE	PAR_CER_INF	DISC_MOT	SIN_DOWN	APT_SOB
Aguascalientes	1	1								
Baja California	1			1	2	1	1			
Baja California Sur	1	1	1	2	8			3		
Chiapas	10	10	5	3	21	1	1	6	2	
Ciudad de México	2		1	2	4	1		1		
Coahuila		1	2	1	2					
Durango	11	8	2	3	13	1		4		
Estado de México		1		1	2			2		
Guanajuato	2	1			2			1		
Jalisco				1						1
Michoacán	2	1		1	1	1				
Morelos				1	1					
Nuevo León	4	7			5					
Puebla	2	1			2			2	1	
San Luis Potosí	6	7	6	4	15	1		5	3	

Entidad federativa	Tipo de discapacidad									
	DIS_VIS	DIS_AUD	TEA	TDA	DIS_INT	TR_APRE	PAR_CER_INF	DIS_MOT	SIN_DOWN	APT_SOB
Sinaloa	1	2			1					
Sonora					1		1			
Tabasco		1		1	1	1				
Tamaulipas	1	2	1	1	1					
Veracruz		2		1	3				2	

Nomenclatura:

DISC_VIS: discapacidad visual.
DISC_AUD: discapacidad auditiva.
TEA: trastorno del espectro del autismo.
TDA: trastorno por déficit de atención.
DISC_INT: discapacidad intelectual.
TR_APRE: trastorno del aprendizaje.
PAR_CER_INF: parálisis cerebral infantil.
DISC_MOT: discapacidad motriz.
SIN_DOWN: síndrome de Down.
APT_SOB: aptitudes sobresalientes.

En relación con la población atendida, la Ley General de Educación establece que el profesorado de Educación Especial cuente con materiales para los apoyos educativos del alumnado con BAP (Gobierno de México, 2019; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2006). Sin embargo, solo el 12,86 % (18) de los participantes contó con libros en macrotipo, regletas, punzones, ábacos Cranmer y otros sistemas alternativos de comunicación para trabajar con sus estudiantes durante la pandemia; el 23,57 % (33) refiere haber contado con material concreto, con juegos educativos físicos y con el apoyo de especialista en casa; mientras que el 63,57 % (89) afirmó que no tuvo ningún material de apoyo durante la pandemia.

Competencias digitales docentes en Educación Especial

El MCCDD (INTEF, 2017) establece que el desarrollo de CDD incluye desempeños en los siguientes cinco ejes: (a) información y alfabetización informacional; (b) comunicación y colaboración; (c) creación de contenidos digitales; (d) seguridad, y (e) resolución de problemas. Tomando como base los niveles de concreción que establece el MCCDD para cada uno de los ejes (tabla 2), se presentan los resultados de la evaluación realizada al profesorado de Educación Especial en cada uno de ellos (véase tabla 3).

Tabla 2*Niveles de concreción previstos en el MCCDD para cada uno de sus ejes*

Nivel	Descripción
A1	Se posee un nivel de competencia básico y requiere apoyo para poder desarrollar su competencia digital.
A2	Se posee un nivel de competencia básico, aunque, con cierto nivel de autonomía y con un apoyo apropiado, puede desarrollar su competencia digital.
B1	Se posee un nivel de competencia intermedio, por lo que, por sí misma y resolviendo problemas sencillos, puede desarrollar su competencia digital.
B2	Se posee un nivel de competencia intermedio, por lo que, de forma independiente, respondiendo a sus necesidades y resolviendo problemas bien definidos, puede desarrollar su competencia digital.
C1	Se posee un nivel de competencia avanzado, por lo que puede guiar a otras personas para desarrollar su competencia digital.
C2	Se posee un nivel de competencia avanzado, por lo que, respondiendo a sus necesidades y a las de otras personas, puede desarrollar su competencia digital en contextos complejos.

Nota: elaborado a partir del INTEF (2017).

Tabla 3*Niveles de concreción del MCCDD por entidad federativa*

Entidades federativas	Ejes de competencias digitales docentes				
	Eje 1	Eje 2	Eje 3	Eje 4	Eje 5
Aguascalientes	A2	B1	B1	B2	B1
Baja California	A1	B1	C1	B1	B2
Baja California Sur	A1	A2	B1	B2	B1
Chiapas	B1	A2	B1	B1	A2
Ciudad de México	B2	B1	A2	C1	B1
Coahuila	B1	B2	A2	B1	B1
Durango	A1	B2	A2	B2	B2
Estado de México	A2	B2	B2	B2	B2
Guanajuato	B1	B1	B1	B2	B2
Jalisco	A1	B2	A2	B2	B2
Michoacán	A1	A1	A2	B1	B2
Morelos	A1	A1	A1	C1	B1
Nuevo León	A1	A2	A2	C1	B2
Puebla	B1	B1	A2	A2	A2
San Luis Potosí	B2	B1	A2	B1	B2
Sinaloa	A2	B1	A2	B1	B2
Sonora	A2	B2	C2	C2	C1
Tabasco	B2	B2	B1	B1	A2
Tamaulipas	A2	B1	B2	A1	B1
Veracruz	B1	C1	B2	A2	B1

Eje 1. Información y alfabetización informacional

En este eje se evalúa el nivel de CDD del profesorado de Educación Especial en cuanto a la “identificación, localización, obtención, organización y análisis de información digital. Datos y contenidos digitales, evaluando su finalidad y relevancia para las tareas docentes” (INTEF, 2017, p. 15). Con base en esto, se evidencia que el profesorado manifiesta niveles diferentes de concreción en esta competencia digital.

Quienes obtuvieron los niveles de concreción B1 y B2 en el eje 1 han utilizado la internet de forma especializada para localizar información y recursos educativos en diferentes formatos para el uso pedagógico en su clase, por citar ejemplos: *Redalyc*, *Scopus*, *Wordwall*, *Educaly*, *Ebsco*. En cuanto a la evaluación de información, datos y contenidos digitales, los participantes afirmaron conocer licencias de uso como *Kahoot*, *Socrative* o *Canva*, entre otras, que les permiten incorporarlas a su ejercicio profesional; para conocer la relevancia educativa de estas aplicaciones, los participantes en este nivel realizaron evaluaciones permanentes con estudiantes y colegas para tener un panorama amplio de uso. Para el caso del almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales, se evidencia el conocimiento de cada participante en la salvaguarda y marcación de archivos y contenidos educativos con la finalidad de hacer un acervo personal para uso presente y futuro, tanto en sistemas de guardado externo (usb y discos duros) como en plataformas de almacenamiento en la nube con licencias (*Dropbox*, *iCloud* o *Google Drive*, entre otras).

Por otro lado, el profesorado que obtuvo los niveles A1 y A2 es porque, en cuanto a navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales, sustentó su práctica profesional en los documentos facilitados por la SEP, así como en los Programas Educativos Aprende en Casa, obviando las posibilidades de robustecer su práctica en sitios de internet, repositorios o buscadores especializados en su campo laboral. En cuanto a la evaluación de información, datos y contenidos digitales, el profesorado valoró la utilidad de los materiales educativos de manera personal y afirmó que no realiza auto- ni heteroevaluaciones para analizar la relevancia de dichos materiales. Para el caso del almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales, el profesorado utiliza memorias externas USB, correos electrónicos y materiales impresos guardados en carpetas como mecanismos de guardado de información importante para su quehacer profesional.

Eje 2. Comunicación y colaboración

En este eje se evalúa la comunicación a través de los entornos digitales, las herramientas, los mecanismos de interacción y la creación de redes de comunicación para la práctica docente (INTEF, 2017). También se demuestra que los niveles de concreción están más relacionados con los intermedios.

En el caso de los estados que alcanzaron el nivel B, se evidenció que sus docentes emplean aplicaciones como *Zoom* y *Google Meet* para sus sesiones sincrónicas, y para la comunicación asíncrona, canales de mensajes instantáneos como *WhatsApp*, *Telegram* e *Inbox* de *Facebook*. Para compartir información y contenidos digitales, el profesorado participante manifestó utilizar redes sociodigitales como *Facebook* o *WhatsApp*, así como el correo electrónico para enviar enlaces de videos y audios, archivos y manuales de actividades para sus estudiantes. En cuanto a la colaboración mediante canales digitales, se crearon canales de comunicación digital en *Edmodo* y *Google Classroom* para compartir información relevante y emitir consejos y sugerencias para la mejora del ejercicio profesional, preservando siempre ambientes virtuales de respeto y armonía (*netiqueta*).

En cuanto al nivel C1, el profesorado manifestó que emplea *Zoom*, *Google Meet*, *Skype*, *FaceTime* o *Blackboard*, entre otras, para sus actividades en sesiones sincrónicas (tanto con sus estudiantes como con padres de familia y reuniones docentes); para la comunicación asíncrona, utilizan canales de mensajería instantánea como *WhatsApp*, *Telegram* e *Inbox* de *Facebook* e *Instagram*, así como *Edmodo*. Para compartir información y contenidos digitales, como enlaces de videos y audios, archivos y manuales de actividades para sus estudiantes, el profesorado manifestó utilizar redes como *Facebook*, *Twitter*, *TikTok*, *WhatsApp*, almacenamiento en nubes como *iCloud Drive*, *Dropbox*, *One Drive*, *Google Drive* y, en menor medida, el correo electrónico. En cuanto a la interacción por canales digitales, el profesorado participó en grupos cerrados y abiertos en *Facebook*, canales de *YouTube* y *TikTok*, así como carpetas compartidas en nubes como *Dropbox* o *iCloud Drive*, entre otras, donde se alojaban materiales y objetos de aprendizaje para el análisis de la comunidad, con la salvaguarda del respeto hacia todas y todos.

En cuanto a las entidades federativas con menor nivel de concreción en este eje (A1), el profesorado mantuvo comunicación sincrónica a través de llamadas telefónicas y, en el mejor de los casos, videollamadas de *WhatsApp*; para la comunicación asincrónica, solo empleó la mensajería de texto y *WhatsApp*. En lo referente a la compartición de información y contenidos digitales, el profesorado respondió que no utiliza medios para estas actividades y emplea, en muy pocos casos, el correo electrónico. En cuanto a la interacción por canales digitales, no tuvieron reuniones de trabajo colegiado ni de capacitación entre pares, por lo que los ciclos escolares fueron llevados de manera personal.

Eje 3. Creación de contenidos digitales

Un eje fundamental de competencia docente para la atención de las y los alumnos durante la pandemia consiste en “crear y editar contenidos digitales nuevos, integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos,

realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso” (INTEF, 2017, p. 37). En este eje se evidencia una relación asimétrica entre las entidades federativas de México.

Quienes obtuvieron niveles C1 y C2 en este eje fue porque, en el desarrollo de contenidos digitales, diseñaron presentaciones interactivas de manera recurrente en plataformas como *Canva*, *Geanilly* o *Prezy*, entre otras. Asimismo, en cuanto a la integración y reelaboración de contenidos digitales, en la práctica profesional en pandemia se crearon, desarrollaron y mantuvieron espacios digitales (blogs y plataformas educativas principalmente) compartidos con estudiantes y padres de familia donde se facilitaron actividades interactivas específicas enfocadas a la necesidad educativa de cada alumno. En relación con los derechos de autoría y licencias, los y las maestras hicieron uso de aplicaciones y *software* libres de derechos o, en su caso, cuidaron los derechos sobre los materiales utilizados en clase. Con base en esto, se utilizaron plataformas como *Prezy Video*, *Powtoon* y *Canva* para el diseño de videos originales; para el caso de la programación, se utilizó *H5P* como herramienta para crear videos interactivos, tomando como base material de *YouTube* o *Apple Podcast*, el cual salvaguarda los derechos de autoría.

En contraparte, en los niveles más bajos de concreción (A1 y A2), se observó que, para el desarrollo de contenidos digitales, el profesorado utilizó aplicaciones como *Microsoft Word* y *Power Point*, así como documentos descargados de internet. Para compartir estos materiales hicieron uso de correos electrónicos y mensajería de *WhatsApp*. En relación con los derechos de autoría y licencias, así como a la programación, el profesorado argumentó que no utiliza aplicaciones ni *softwares* durante la pandemia por no estar formados ni capacitados para la implementación de estas herramientas en su práctica profesional.

Eje 4. Seguridad

En la actualidad, resulta evidente que la seguridad es primordial en las sociedades cada vez más hiperconectadas; en este sentido, el MCCDD busca evaluar esta competencia con la finalidad de estimar cómo el profesorado protege su “información y datos personales, protección de la identidad digital [...] de los contenidos digitales, medidas de seguridad y uso responsable y seguro de la tecnología” (INTEF, 2017, p. 47). En el eje 4 se aprecia la heterogeneidad en los resultados obtenidos de quienes participaron en la investigación.

Para este eje, el nivel de concreción más representativo fue el B1. Se evidenció que en la protección de los dispositivos el profesorado de Educación Especial gestiona de manera adecuada medidas de protección

de la tecnología utilizada para su práctica docente, como la generación de contraseñas seguras para aplicaciones y plataformas educativas como *Kahoot* o *Canva*, entre otras. Para la protección de datos personales e identidad digital, el profesorado utiliza páginas gratuitas de análisis de datos personales en línea, como *Kaspersky Password*. En cuanto a la protección de la salud, se comprenden los riesgos para la salud asociados al uso de la tecnología, como los tiempos y posturas frente a los equipos electrónicos, así como el cuidado de sus datos para no ser víctimas del ciberacoso (en Chiapas, por ejemplo, varios de las y los maestros refieren utilizar la aplicación *No te enganches, cuelga y denuncia*, del Gobierno del Estado para hacer denuncias por ciberacoso o extorsión). Por último, en relación con la protección del entorno, se desarrollaron actividades con padres, madres y estudiantes para analizar las repercusiones ambientales del uso desmedido de los equipos electrónicos, esto a través de charlas y pequeños talleres sobre la temática.

En cuanto a los niveles de concreción más altos en este eje (C1 y C2), estos se obtuvieron al evidenciar que el profesorado comprueba, revisa y actualiza sus dispositivos para evitar problemas de seguridad (mantener antivirus con licencia en sus equipos, hacer uso de páginas como *Haveibeenpwned.com* y *Virustotal.com* para revisar si la información personal y profesional no ha sido atacada por *malwares*, etc.). Para la protección de la salud, el profesorado expresó que mantiene horarios para las jornadas de trabajo digital y su vida personal, así como el cuidado físico (ejercicios de estiramiento y respiración, principalmente) antes las jornadas extensas frente a los equipos electrónicos, iniciando un proceso de toma de conciencia en las madres, los padres de familia y estudiantes sobre dichos problemas y cómo evitarlos o contrarrestarlos en la nueva modalidad educativa que trajo la pandemia.

Por último, los niveles A1 y A2 fueron obtenidos por docentes que refieren no dominar aspectos básicos en el cuidado de sus dispositivos electrónicos, como el desconocimiento en la asignación de contraseñas para carpetas con información relevante, cuidado y seguimiento de sus equipos a través del escaneo con programas de antivirus gratuitos o con licencia, así como en el cuidado de la batería de computadoras y celulares (algunos participantes refieren que mantienen sus celulares conectados hasta por más de 14 horas mientras los utilizan). En cuanto a la protección de datos personales e identidad digital, aunque se tiene conciencia de los peligros que se corren por ciberataques, el profesorado no realiza monitoreos de sus contraseñas y enlaces que abren por correo electrónico, redes sociales y otros. En cuestión de la salud, se evidencia que no contemplan tiempos para el esparcimiento fuera de los dispositivos, ya que, al terminar las actividades laborales, se mantienen hasta por cuatro o cinco horas

más viendo videos, series y escuchando música o jugando en línea, sin el cuidado de la postura corporal para estas y otras actividades con sus equipos electrónicos.

Eje 5. Resolución de problemas

Este último eje está relacionado con la competencia frente al uso de los recursos digitales en función de las necesidades propias del docente, así como en la resolución de problemas técnicos sobre las tecnologías utilizadas, esto bajo una respuesta creativa y de actualización para afrontar tales retos digitales cotidianos con sus estudiantes (INTEF, 2017). En este sentido, el nivel de concreción intermedio es el que representa este eje en los estados participantes.

En el nivel de concreción B2 (más representativo del eje), se evidencia que el profesorado soluciona problemas técnicos en sus equipos electrónicos, como actualizaciones inesperadas y detección de virus con aplicaciones como *Kahoot*, *Zoom* y *Socrative*. En cuanto a la identificación de necesidades y respuestas tecnológicas, el profesorado manifestó que conserva un repositorio personal de actividades y plataformas tecnopedagógicas para sus estudiantes, llevando las herramientas educativas digitales a constante evaluación para considerar solo las más importantes para los estilos y necesidades del estudiantado en atención.

En el polo opuesto, en el nivel de concreción menor (A2) se demuestra que el profesorado no logra solucionar problemas técnicos básicos en sus equipos electrónicos, como la detención de actualizaciones inesperadas que afectaban sus actividades sincrónicas, pero sí logran resolver situaciones con otras aplicaciones empleadas en sus clases, como *Zoom* o *Google Meet*, entre otras. Sobre la identificación de necesidades y respuestas tecnológicas, el profesorado no creó repositorios o compendios de actividades, *softwares* o plataformas educativas para la mejora de su práctica docente. Por último, no logró evaluar las carencias en cuanto a competencias digitales en sus estudiantes, lo que imposibilitó el desarrollo de más y mejores actividades durante la pandemia, lo que altamente probable repercutió en el nivel de competencia curricular de las y los discentes con BAP en estas entidades.

Conclusiones

El confinamiento socioeducativo por la covid-19 ha expuesto los aspectos positivos y negativos de los sistemas educativos en el orden internacional; sin embargo, en los países en desarrollo la pandemia ha incrementado las

ya marcadas desigualdades educativas que se gestan al interior de estas naciones, como sucede en el contexto mexicano (Cervantes y Gutiérrez, 2020; IISUE, 2020; Mérida y Acuña, 2020).

Las competencias docentes digitales (CDD), como objeto de estudio, se convierten en el caldo de cultivo para analizar los problemas educativos y tecnopedagógicos que se han desarrollado durante el confinamiento por la pandemia de covid-19, los cuales han incrementado, de sobremanera, las brechas educativas, sociodigitales y el logro de los aprendizajes en los grupos más vulnerables del Sistema educativo Mexicano (SEM), como lo son estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) (Cervantes y Gutiérrez, 2020; Lloyd, 2020; Mérida y Acuña, 2020). En este sentido, el presente trabajo constata, en primer lugar, la diversidad de condiciones socioeducativas y tecnopedagógicas en las que se han desarrollado los procesos de enseñanza y aprendizaje con la población con BAP durante la pandemia, lo que obliga al replanteamiento del ser y quehacer de la escuela y la docencia en escenarios, como este, marcados por la incertidumbre (Acuña, 2022; Andriano, 2020; Elizarraras, 2020; Monasterio y Briseño, 2020).

Como se aprecia en la revisión del estado del arte, así como en los resultados de la investigación, el profesorado de Educación Especial que labora en Educación Básica y Media Superior cuenta con niveles de competencias digitales básicos/intermedios que no logran ser suficientes para la óptima adecuación de los escenarios educativos virtuales a las características del estudiantado (Anderson, 2020; Cabero, 2016; ONU, 2020; Peña *et al.*, 2020), con lo que es altamente probable que no se obtengan los aprendizajes esperados, se disminuya la calidad de estos y se gesten procesos de exclusión educativa.

En este mismo sentido, se comprobó que el profesorado no contó con los apoyos familiares y materiales educativos en la ejecución de los ciclos escolares, lo que ha sido expuesto en investigaciones en todo el mundo (Anderson, 2020; Fundación Mis Talentos, 2020; González, 2020; Karasel *et al.*, 2020; Murillo y Duk, 2020; Berástegui, 2020; Plena Inclusión, 2020; Sociedad Argentina de Pediatría, s. f.). Esto lleva a los sistemas educativos a plantearse nuevos mecanismos para el diseño y entrega de materiales educativos específicos para las distintas BAP presentes en la población estudiantil nacional. A su vez, queda claro que la madre, el padre o algún familiar fue convertido en docente y los hogares en microescuelas de un momento a otro; sin embargo, queda la tarea pendiente para proponer mecanismos colaborativos entre cada docente y la familia del estudiantado con BAP.

A pesar de encontrar puntos de encuentro entre esta investigación y la revisión de la literatura, también existen diferencias relevantes en el campo de estudio. Por un lado, algunos autores mencionan que las CDD se limitan,

en la mayoría de los casos, a la ofimática, y que son los profesores de mayor antigüedad los más interesados y abiertos a la formación en la materia (Cabero, 2016; Muñoz y Cubo, 2019). Esto se contrapone a los hallazgos antes expuestos de la presente investigación, ya que el profesorado más joven (que cuenta entre 6 meses y 15 años de servicio) y presenta mayores grados académicos (maestría, principalmente) muestra los mejores niveles de concreción en sus CDD (intermedio).

Algunas investigaciones enfatizan en la injerencia que tiene el contexto territorial (urbano o rural) en el desarrollo de CDD y la implementación de la tecnología educativa por parte de docentes y estudiantes (Cano y Vaca, 2013; Wang *et al.*, 2021); so pena de esto, aquí se evidencia que el profesorado, tanto con niveles mayores como menores de concreción en los cinco ejes de CDD, se ubica en zonas urbanas y en condiciones socioeducativas asimétricas dentro de sus estados. Por último, autores como Wang *et al.* (2021) y Ninlawan (2015) hacen hincapié en que la motivación es el elemento principal para la mejora de la práctica docente de Educación Especial; empero, aquí queda claro que más allá de la motivación, los resultados y la formación integral mejorarán a medida que se eleve el nivel máximo de estudios, así como el diseño de estrategias para la incorporación de docentes con mayores años de servicio (más de 26) a la actualización permanente de la práctica profesional, la cual puede haberse estancado por la estabilidad laboral que representa ostentar una plaza basificada dentro del SEM.

Lo anterior demuestra que las condiciones en las que se ha dado continuidad a los ciclos escolares en tiempos de pandemia (abril de 2020 a diciembre de 2021) han estado marcadas por las disparidades propias de los escenarios formativos y laborales del profesorado de Educación Especial realizaron su ejercicio profesional, las cuales posibilitaron, o no, la incorporación de mayores herramientas tecnopedagógicas y el desarrollo de competencias digitales necesarias para la modalidad educativa virtual.

Teniendo en cuenta que los resultados de esta investigación develan situaciones que no se logran profundizar, se propone continuar las líneas de indagación sobre los siguientes temas: (a) evaluación del nivel de pérdida de aprendizajes básicos necesarios en los alumnos con BAP durante la pandemia; (b) problemas socioemocionales, de salud y el estrés laboral que han sufrido los maestros de Educación Especial ante la obligación de realizar su quehacer profesional en espacios educativos virtuales, y (c) análisis de las medidas de políticas para la inclusión educativa, con énfasis en la formación inicial y continua de estos especialistas en México.

Referencias

- Acuña Gamboa, L. A. (2022). Aprendizajes basados en la incertidumbre: construyendo escenarios educativos post-Covid en México. *Revista de Investigación en Educación*, 20(2), 127-139. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4220>
- Agudelo, M., Chomali, E., Suniaga, J., Núñez, G., Jordán, V., Rojas, F., Negrete, J. F., Bravo, J., Bertolini, P., Katz, R., Callorda, F. y Jung, J. (2020). *Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al covid-19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). <https://bit.ly/3zuew9K>
- Anderson, B. (08 de agosto de 2020). El privilegio de regresar a clases: SEP deja fuera a alumnos con discapacidad. *AnimalPolitico.com*. <https://bit.ly/3EPnHCK>
- Andriano, J. (12 de abril de 2020). La brecha digital en la educación ante el covid-19. *EducacionFutura.org*. <https://bit.ly/3sTL0Zu>
- Ávila González, C. y Covarrubias Corona, J. D. (2018). Hiperconectividad y desarrollo de competencias digitales en los estudios de posgrado. *Revista Observatorio*, 4(5), 716-749. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p716>
- Ayuda en Acción. (2020). *Educación inclusiva y de calidad frente al covid-19*. <https://bit.ly/3pXZ3f3>
- Berástegui Pedro-Viejo, A. (2020). La Educación Especial en tiempos de la covid-19. Sostener el aprendizaje de un hijo con discapacidad intelectual durante el confinamiento. *Padres y Maestros*, (382), 19-24. <https://doi.org/10.14422/pym.i382.y2020.003>
- Cabero Almenara, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 8(15), 138-147. <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2016.15.57384>
- Cano Ruiz, A. y Vaca Uribe, J. (2013). Usos iniciales y desusos de la estrategia “Habilidades digitales para todos” en escuelas secundarias de Veracruz. *Perfiles Educativos*, xxxv(142), 8-26. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.142.42572>
- Cervantes Holguín, E. y Gutiérrez Sandoval, P. R. (2020). Resistir la covid-19. Intersecciones en la educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 7-23. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.001>
- Elizarraras Baena, S. (12 de abril de 2020). Pertinencia de la educación virtual en México: un primer acercamiento a sus alcances y posibilidades. *EducacionFutura.org*. <https://bit.ly/3qHdtPO>
- Fundación Mis Talentos. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Parte 4: Recomendaciones para gestionar la diversidad*. <https://bit.ly/3EQ4v7C>

- Gobierno de México. (2019). *Ley General de Educación*. <https://bit.ly/3wTkbFq>
- González Montesino, R. H. (2020). Barreras en la enseñanza universitaria virtual durante el confinamiento por la covid-19: el caso del alumnao sordo. En R. Moreno Rodríguez, A. Tejada Cruz y M. Díaz-Vega (coord.), *COVID-19. Educación inclusiva y personas con discapacidad: fortalezas y debilidades de la teleeducación* (pp. 145-161). Ciudad Habitable y Habitable. <https://bit.ly/3pP7XLH>
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://bit.ly/3JA9z2u>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). (2017). *Marco común de competencia digital docente. Octubre 2017*. <https://bit.ly/2QK5weN>
- Karasel Ayda, N., Bastas, M., Altinay, F., Altinay, Z. y Dagli, G. (2020). Distance education for students with special needs in Primary Schools in the period of COVID-19 Epidemic. *Propósitos y Representaciones: Revista de Psicología Educativa*, 8(3), e587. <https://bit.ly/3pNoyiX>
- Leguía Cerna, J. A., Puestas Sánchez, P. R. y Díaz Vélez, C. (2012). Importancia del cálculo del tamaño muestral en las investigaciones. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 5(2), 38. <https://bit.ly/31qjo34>
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de covid-19. En H. Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://bit.ly/3sTED8A>
- López, P. L. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto Cero*, 09(08), 69-74. <https://bit.ly/3Jl1wLE>
- López Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). La encuesta. En *Metodología de la investigación social cuantitativa* (pp. 5-34). Universitat Autònoma de Barcelona. <http://ddd.uab.cat/record/163567>
- Lozares, C. (1996). La teoría de redes sociales. *Papers*, 48, 103-126. <https://bit.ly/42xA7Lz>
- Meresman, S. y Ullmann, H. (2020). Covid-19 y las personas con discapacidad en América Latina. Mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana. *Cepal - Serie Políticas Sociales*, (237). <https://bit.ly/3JFa9gq>
- Mérida Martínez, Y. y Acuña Gamboa, L. A. (2020). Covid-19, pobreza y educación en Chiapas: análisis a los programas educativos emergentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 61-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>

- Monasterio, D. y Briseño, M. (2020). Educación mediada por las tecnologías: un desafío ante la coyuntura del covid-19. *Revista Observador del Conocimiento*, 5(1), 100-108. <https://bit.ly/3zmEUIB>
- Montenegro, S., Raya, E. y Navaridas, F. (2020). Percepciones docentes sobre los efectos de la brecha digital en la educación básica durante el covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 317-333. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.017>
- Muñoz Pérez, E. y Cubo Delgado, S. (2019). Competencia digital, formación y actitud del profesorado de Educación Especial hacia las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 209-241. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9151>
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2020). Editorial: el covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Ninlawan, G. (2015). Factors which affect teachers' professional development in teaching innovation and educational technology in the 21st century under the Bureau of Special Education, Office of the Basic Education Commission. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 197, 1732-1735. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.228>
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (2020). *Policy brief: A disability-inclusive response to COVID-19*. <https://bit.ly/3sQynOT>
- Peña Estrada, C. C., Vaillant-Delis, M., Soler-Nariño, O., Bring-Pérez, Y. y Domínguez-Ruiz, Y. (2020). Personas con discapacidad y aprendizaje virtual: retos para las TIC en tiempos de covid-19. *Revista Internacional Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 204-211. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.165>
- Plena Inclusión (2020). *El derecho a la educación durante el COVID19. Análisis, propuestas y retos para la educación del alumnado con discapacidad intelectual o del desarrollo durante el confinamiento*. <https://bit.ly/3t1sjcK>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial*. <https://bit.ly/3M8N0n9>
- Sociedad Argentina de Pediatría. (s. f.). *La educación de los niños y niñas con discapacidad en época de pandemia*. <https://bit.ly/3pPkezN>
- United Nations International Children's Emergency Fund (Unicef). (2020). *All means all. How to support learning for the most vulnerable children in areas of school closures*. <https://bit.ly/3TXv0D8>
- Wang, J., Tigelaar, D. E. H. y Admiraal, W. (2021). Rural teachers' sharing of digital educational resources: From motivation to behavior. *Computer & Education*, 121, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104055>



Percepciones de la comunidad escolar en torno a los valores: retos para la inclusión en Chile

Perceptions of the School Community Regarding Values: Challenges for Inclusion in Chile

Percepções da comunidade escolar sobre valores: desafios para a inclusão no Chile

Ivonne González-San Martín* 

Carlos Pérez-Wilson** 

Alicia Magaly Díaz-González*** 

Para citar este artículo: González-San Martín, I. G., Pérez-Wilson, C. y Díaz-González, A. M. (2024). Percepciones de la comunidad escolar en torno a los valores: retos para la inclusión en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 347-369. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17224>



Recibido: 29/08/2022

Evaluado: 26/01/2023

* Doctora en Investigación Educativa y Psicología del Desarrollo, de la Universidad de Roma La Sapienza, Italia. Universidad San Sebastián, Facultad de Educación, sede Concepción, Chile. ivonne.gonzalez@uss.cl

** Doctor en Matemática Aplicada, Universidad de Pau et des Pays de l'Adour, Francia. Universidad de O'Higgins, Rancagua, Chile. carlos.perez@uoh.cl

*** Magíster en Educación, mención gestión inclusiva, Universidad Santo Tomás, Talca, Chile. alicia.diaz.gonz@gmail.com

Resumen

Este estudio de corte cuantitativo se enfocó en analizar las percepciones que diferentes agentes de la comunidad escolar (N=200) tienen respecto de los valores inclusivos de igualdad, respeto, cooperación y participación. Los agentes consultados fueron directivos, docentes, asistentes de la educación, estudiantes y familias de dos contextos vulnerables: uno urbano y otro rural (Chile), quienes respondieron el cuestionario de valores para la cultura escolar inclusiva elaborado para este estudio. Los resultados permiten observar diferencias significativas en la percepción de los valores inclusivos entre docentes y familias, y entre familias y estudiantes para los cuatro valores en estudio, donde la escuela rural presentó aspectos más desarrollados que favorecen la construcción de comunidades educativas más inclusivas. Finalmente, ambas comunidades educativas presentan un modelo cultural inclusivo emergente, que se enfrenta y coexiste con significaciones valóricas variadas que surgen como barreras para avanzar en el camino de la inclusión. Se concluye la urgencia de dirigir los esfuerzos a la resignificación sobre los valores fundamentales de la cultura inclusiva, desde una perspectiva dialógica para la reflexión y el análisis de las prácticas educativas con el fin de garantizar así su permanencia en el tiempo.

Palabras clave

educación inclusiva; percepción; valores; relación escuela-comunidad; calidad de la educación

Keywords

inclusive education; perception; values; school-community relationship; quality of education

Abstract

This quantitative study focused on analyzing the perceptions that different agents of the school community (N=200) have regarding the inclusive values of equality, respect, cooperation and participation. The participants, including directors, teachers, education assistants, students and families from two vulnerable contexts—one urban and one rural in Chile—responded to a questionnaire developed for this study to assess values for an inclusive school culture. The results show significant differences in the perception of inclusive values between teachers and families, and between families and students for the four values studied. Notably, the rural school presented more developed aspects that favor the construction of more inclusive educational communities. Finally, both educational communities present an emerging inclusive cultural model, which faces and coexists with varied value meanings that emerge as barriers to progress on the road to inclusion. The findings underscore the urgency of directing efforts to the resignification of the fundamental values of the inclusive culture from a dialogic perspective, to reflect on and analyze educational practices to ensure their permanence over time.

Resumo

Este estudo quantitativo concentrou-se em analisar as percepções que diferentes agentes da comunidade escolar (N=200) têm sobre valores inclusivos como igualdade, respeito, cooperação e participação. Participaram do estudo diretores, professores, assistentes educacionais, alunos e famílias de dois contextos vulneráveis — um urbano e um rural no Chile — que responderam a um questionário desenvolvido especificamente para avaliar os valores de uma cultura escolar inclusiva. Os resultados indicam diferenças significativas nas percepções de valores inclusivos entre professores e famílias, e entre famílias e alunos, para os quatro valores estudados. Notavelmente, a escola rural demonstrou ter aspectos mais desenvolvidos que favorecem a construção de comunidades educacionais mais inclusivas. Além disso, ambas as comunidades educacionais apresentam um modelo cultural inclusivo emergente, que enfrenta e coexiste com significados variados de valores, os quais surgem como barreiras ao avanço na inclusão. Os achados destacam a urgência de direcionar esforços para a reinterpretção dos valores fundamentais da cultura inclusiva a partir de uma perspectiva dialógica, para refletir e analisar as práticas educacionais a fim de garantir sua sustentabilidade ao longo do tempo.

Palavras-chave

educação inclusiva; percepção; valores; relação escola-comunidade; qualidade da educação

Introducción

Garantizar la igualdad de oportunidades y una educación de calidad para todos y todas se considera un desafío a escala mundial. Muchas de las discusiones que se generan en este marco se relacionan con la necesidad de una revisión de las políticas legislativas de cada país, para que estas estén alineadas con los acuerdos internacionales que establecen y promueven el respeto a la diversidad en el sistema educativo como un derecho de las personas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2017).

Chile, con el propósito de responder a estos lineamientos, durante los últimos quince años ha dado importantes pasos para avanzar hacia el logro de una educación de calidad con equidad, iniciando la implementación de políticas públicas que han llevado a reformas en el sistema educativo (Aziz, 2018; Ministerio de Educación [Mineduc], 2017). La puesta en marcha, en 2016, de la Ley de Inclusión Escolar (Ley n.º 20.845) abrió un escenario de desafíos y oportunidades. Entre otros, surgió reflexionar en torno a las barreras culturales para la inclusión en el interior de las comunidades escolares y entre las oportunidades; avanzó en el despliegue de liderazgos que contribuyeran a la superación de las brechas en el aprendizaje de las y los estudiantes (Murillo y Duk, 2017; Ryan, 2016).

En tal sentido, la inclusión educativa y, en especial, la cultura inclusiva, según Booth y Aisncow (2015), remiten a dos elementos: a la construcción de comunidad y a la presencia de valores inclusivos en las comunidades escolares. Si estas representaciones de los actores educativos son positivas, mayores las posibilidades de avanzar hacia la instalación de políticas y culturas inclusivas en estas comunidades (León del Barco *et al.*, 2007). Por tanto, la cultura inclusiva funciona como un elemento de identificación y comprensión de la escuela inclusiva, específicamente los valores de la comunidad, sus creencias y actitudes, ejerciendo una influencia en el éxito o fracaso de una escuela que busca atender a la diversidad (Rodríguez y Ossa, 2014; Valdés-Morales *et al.*, 2019).

Contexto de la inclusión en Chile

Uno de los mayores desafíos para la educación inclusiva en Chile lo constituye la alta segregación social del sistema escolar actual, en el cual las oportunidades educacionales están condicionadas por el nivel socioeconómico (NSE) (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2013, 2017; Ortiz, 2015). Las escuelas tienden a concentrar estudiantes de un NSE similar, es decir, centros educativos segregados entre sí, pero homogéneos en su interior (Valenzuela *et al.*, 2014).

La segregación escolar tiene efectos no solo en el rendimiento en las pruebas de lenguaje, matemática o ciencias, sino también en la calidad de la experiencia formativa inclusiva, lo que limitaría la convivencia en espacios de diversidad, y obstaculizaría la determinación de principios comunes de identificación social, necesarios para los desafíos de la democracia y cohesión social (Ascorra *et al.*, 2016; Peña, 2007).

Con el fin de promover transformaciones significativas a la educación chilena, en 2016 entró en vigencia la Ley n.º 20.845 de Inclusión Escolar, considerada una de las acciones concretas del Estado para avanzar hacia un sistema educacional más inclusivo, que busca eliminar o disminuir barreras para la discriminación, exclusión o segregación en el ámbito escolar. La norma establece tres ejes: eliminación de los procesos de admisión (selección), prohibición del lucro en educación escolar y el fin del financiamiento compartido en aquellos establecimientos que reciben subvención del Estado, todo con la finalidad de garantizar el acceso, el aprendizaje y la participación efectiva de todas y todos los estudiantes (Mineduc, 2015).

Sin embargo, pese al avance en leyes y decretos, aún está pendiente lograr que estos permeen hacia el tejido escolar, lo que hace necesario comprender lo que está ocurriendo en las comunidades educativas; en particular las formas y modelos predominantes en la gestión, organización y calidad de las experiencias educativas, y en los valores que las sustentan en un escenario con una creciente diversificación de las características de sus estudiantes y familias (Jiménez y Fardella, 2015).

En este sentido, la cultura inclusiva debe considerar dos grandes bloques de acción: primero, la construcción de comunidades seguras, colaboradoras y estimulantes para todos (estudiantes, profesores, familias, asistentes de la educación y comunidad local); y segundo, establecer valores inclusivos como guías para la toma de decisiones y formas de pensar abiertas que precisen la perspectiva de análisis de cada realidad (Booth y Ainscow, 2015).

Si bien es importante aclarar que no existe una única forma de construir cultura escolar inclusiva, las comunidades requieren de “valores que construyan identidades, que reflejen sentidos y recreen escenarios comunes” (Villarruel, 2012, pp. 16-17). La comprensión del grado de acuerdo y prioridades en la valoración inclusiva posibilitará implementar de manera más efectiva las políticas públicas relacionadas con el sistema escolar y el desarrollo de una cultura inclusiva en las escuelas. De acuerdo con Booth y Ainscow (2015), autores del índice de inclusión, los valores inclusivos fundamentales para el sistema educativo son: igualdad, derechos, participación, aprendizaje, comunidad, respeto a la diversidad, confianza y sostenibilidad, pero también las cualidades de compasión, honestidad, coraje y

alegría. Más aún, sostienen que, si bien “todos los valores son necesarios para el desarrollo educativo inclusivo, cinco de ellos —igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad, y sostenibilidad— pueden contribuir más que los demás a establecer estructuras, procedimientos y actividades inclusivas” (Booth, 2006, p. 25).

En efecto, a la luz de los elementos teóricos y las investigaciones revisadas, para este estudio cuatro valores inclusivos son relevantes para la construcción de cultura inclusiva. El primero de ellos, “igualdad”, es uno de los más representativos para la construcción de cultura inclusiva. Este no intenta brindar igualdad de oportunidades para situaciones o condiciones de vida o riqueza, sino más bien, implica la disminución de barreras, en busca de reducir o eliminar las desigualdades (Benavides *et al.*, 2021); es decir, comunidades donde todos y todas deben ser tratados con el mismo valor (Jiménez y Fardella, 2015).

De acuerdo con Gutiérrez *et al.* (2018), el reconocimiento y aceptación de la diversidad constituyen aspectos claves para el crecimiento personal y social, que son comunes a las comunidades inclusivas. Desde esta perspectiva, el “respeto” por la diferencia, segundo valor en estudio, promueve en niños y jóvenes una formación integral en la convivencia e interrelación de diversidad de culturas y capacidades en grupos heterogéneos, creando posturas de aprecio hacia las diferencias y semejanzas. Según el informe Delors, de hace más de veinte años, el respeto insta a asumir el quehacer educativo como instrumento para la transformación social humanizadora, y fomenta pedagogías con un fuerte sustento en la alteridad, equidad e interdependencia, aspectos que siguen vigentes (Delors *et al.*, 1996; Aguilar y Acosta, 2019).

Convivir en la diversidad, ya sea fuera o dentro del aula, implica educar para una convivencia democrática donde estén presentes valores como solidaridad, tolerancia y “cooperación” (Unesco, citado por Sánchez y Robles, 2013), siendo este el tercero en cuestión, el nivel más alto de interdependencia, el que emerge solo cuando un equipo obra conjuntamente para conseguir el mismo fin (Navarro, 2017). Requiere de reciprocidad y trabajo mancomunado con ideales y objetivos en común que mueven la voluntad de todos los participantes por un propósito que debe ser resuelto y concretado (Colín, 2013); esto implica la idea de comunidad, que trasciende la sola obligación con las familias y amistades a un sentimiento de solidaridad más amplio.

Por otra parte, a través de la “participación”, cuarto y último valor en estudio, se asegura el derecho de cada persona a la propia identidad; se promueve su libertad, autonomía y autogobierno (Blanco, 2005; Ochoa, 2019); por lo que es un valor imprescindible para la construcción de la cultura inclusiva debido a que involucra todos los aspectos de la vida

escolar. Itzcovich (2012) destaca que los valores inclusivos de participación y apertura son esenciales para el sistema educativo, ya que este ajusta los componentes del proceso escolar a la vez que considera a todos los agentes de la comunidad escolar. En este sentido, “el foco en la participación aporta a la inclusión la noción de involucramiento activo, que implica: acceso (estar ahí), colaboración (aprender juntos) y diversidad (reconocimiento y aceptación)” (Albornoz *et al.*, 2015, p. 83).

Las percepciones y las actitudes que tiene una comunidad sobre la educación inclusiva están en la base de su accionar y determinan el éxito de esta en el proceso de transformación hacia una comunidad que valora y acepta la participación de todas y todos. Sin embargo, los agentes educativos por su naturaleza no realizan las mismas acciones para favorecer la transformación de las escuelas (Essomba, 2006). Por ello, para avanzar en la comprensión de la cultura inclusiva en las comunidades escolares, es necesario conocer el tipo de valoración sobre su propia experiencia educativa, y la aún incipiente cantidad de investigaciones que incluyen la percepción de todos los integrantes de sus comunidades.

De ahí que sea de interés indagar en las percepciones de los diferentes agentes educativos (directivos, docentes, asistentes de la educación, estudiantes y familias) respecto a los cuatro valores inclusivos seleccionados: igualdad, respeto, cooperación y participación. Se planteó un objetivo doble, dadas las características del estudio: (a) identificar la percepción de estos actores en torno a los alcances e impactos de estos valores; (b) determinar diferencias entre actores o comunidades (rural y urbana). Para capturar contextos comunitarios diferentes, se eligieron dos escuelas públicas vulnerables situadas en realidades sociodemográficas distintas, una rural y otra urbana, dotadas de índices de vulnerabilidad escolar similar. Ambas están situadas en la región del Maule (Chile).

Metodología

Diseño de investigación

Para lograr los objetivos propuestos para el estudio, se adoptó un enfoque de corte cuantitativo. Se aplicó un cuestionario de valores para la cultura escolar inclusiva a una muestra de 200 participantes de dos escuelas, de los cuales el 60 % eran de sexo femenino. El cuestionario fue construido y validado (alfa de Cronbach 0,92) para este estudio, con el propósito de contrastar e inferir desde los datos recogidos las percepciones de los valores inclusivos y las eventuales diferencias en las percepciones de los agentes educativos de ambos establecimientos.

Participantes

La selección de los dos centros se realizó a través de una muestra no probabilística. Ambos establecimientos educativos pertenecen a la región del Maule, Chile; uno a la zona geográfica urbana, mientras que el otro a la rural. Esta clasificación corresponde a aquellos emplazamientos territoriales con más de 2000 habitantes o con una población entre 1001 y 2000 personas, siempre que al menos el 50 % de la población económicamente activa esté involucrada en actividades secundarias o terciarias. Según esta definición, el 88,6 % de la población chilena vive en áreas urbanas (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2021). Ambos centros fueron elegidos según el cumplimiento de criterios para el estudio: (a) tener modalidad de enseñanza desde prebásica a básica completa con jornada escolar completa; (b) contar con un proyecto educativo institucional (PEI) de al menos dos años de vigencia, en el cual se reconocieran explícitamente como “escuelas inclusivas”; (c) tener un alto índice de vulnerabilidad escolar, expresado en un valor de este indicador por sobre el 90 %. Este índice de vulnerabilidad escolar es un indicador entre 0 y 1, utilizado en los programas de alimentación escolar del Estado, que expresa el riesgo de deserción escolar de un establecimiento, a través de una evaluación socioeconómica de sus estudiantes. La distribución de los participantes se sintetiza en la tabla 1.

Tabla 1

Distribución de participantes según rol del agente educativo

Grupos	Zona de localización	
	Escuela rural	Escuela urbana
(G1) Equipo directivo	3	3
(G2) Docentes	16	17
(G3) Asistentes de la educación	10	13
(G4) Familia	28	15
(G5) Estudiantes	43	52
Total participantes por escuela	100	100
Total	200	

La categorización de los participantes obedeció a los siguientes criterios:

1. G1: sujetos que cumplieran el rol de director, jefe de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) o inspector.
2. G2: aquellos profesionales que ejerzan labores docentes dentro del establecimiento con una carga horaria mínima de 22 horas.
3. G3: aquellos funcionarios no docentes del establecimiento, que realicen funciones como administrativos, profesionales y auxiliares de servicio.

4. G4: aquellos apoderados, padres, madres o tutores responsables de la educación de los estudiantes de segundo ciclo de Enseñanza Básica (EB).
5. G5: Estudiantes cursando entre 5.º y 8.º año de EB. Este último grupo se seleccionó pensando en que dentro de ese rango etario (10 a 13 años) era factible de observar razonamientos más complejos, además de una mejor verbalización de sus sentimientos y una noción más clara de lo correcto e incorrecto.

Instrumento

Cuestionario de valores para la cultura escolar inclusiva: instrumento de aplicación individual

Su construcción se basó en el índice de inclusión de Booth y Ainscow (2015). Consta de dos partes: la primera, con los datos sociodemográficos (grupo al que pertenecen, sexo, rango de edad, curso, otros); la segunda, con escalas de intensidad graduada tipo Likert con 40 ítems, con una serie de afirmaciones declaradas en positivo, sencillas, concisas y sin ambigüedades. Cada ítem aporta información sobre la dimensión valórica en la que se encuentra. Las cuatro dimensiones indagadas en el cuestionario son:

1. *Igualdad (10 ítems)*. Explora en qué medida la valoración de la igualdad es reconocida por los diversos agentes educativos, con énfasis en si todos son tratados con el mismo valor dentro de la comunidad. Considera afirmaciones del tipo “Hombres y mujeres reciben el mismo apoyo y protagonismo en sus logros escolares”.
2. *Respeto (10 ítems)*. Mide las percepciones sobre el respeto, en particular la aceptación y respeto a la igual dignidad de los demás, independientemente de la diferencia percibida. Considera afirmaciones del tipo “En mi escuela podemos expresar nuestros sentimientos personales, ya sean positivos o negativos”.
3. *Cooperación (10 ítems)*. Cuantifica percepciones que tienen los agentes educativos respecto a si justamente fomentan la cooperación, entendiendo la visión inclusiva de comunidad ligada a un sentimiento de solidaridad y reciprocidad. Considera afirmaciones del tipo “Los miembros de la comunidad educativa (adultos y estudiantes) de mi escuela colaboran y se ayudan entre ellos”.
4. *Participación (10 ítems)*. Mide las percepciones sobre la participación desde la perspectiva de estar y colaborar con otros, la implicación en la toma de decisiones y el tener voz dentro de la comunidad educativa. Considera afirmaciones del tipo “En mi escuela, la familia participa y se involucra activamente en el proceso de

enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (asisten a reuniones, entrevistas, actos escolares, convivencias, otros)”.

Las respuestas fueron traducidas a una escala numérica para efectos de estimar la sensibilidad de las respuestas. Para ello, se tradujeron las puntuaciones valorativas de la escala Likert a un rango de 1 a 5 puntos, donde las puntuaciones altas se asocian con percepciones positivas y favorables hacia los valores inclusivos, y las bajas, con las percepciones negativas y desfavorables. De esta manera, cada dimensión queda descrita con un rango de puntajes comprendido entre 10 y 50.

El análisis de fiabilidad indica que este cuestionario tiene un coeficiente alfa de Cronbach global de .92. La tabla 2 resume los coeficientes alfa de Cronbach en cada una de sus dimensiones.

Tabla 2

Valores alfa de Cronbach del cuestionario y sus dimensiones

	Alfa de Cronbach
Cuestionario global	.92
Dimensión "Igualdad"	.76
Dimensión "Respeto"	.83
Dimensión "Cooperación"	.76
Dimensión "Participación"	.70

Nota: de acuerdo a George y Mallery (2003), son considerados como criterios referentes para el coeficiente α de Cronbach los siguientes: cuestionable [.6, .7]; aceptable [.7, .8]; bueno [.8, .9] y excelente [.9, 1.0].

Procedimiento

Para iniciar la aplicación del instrumento, el equipo de investigación visitó ambas escuelas para explicar la naturaleza del estudio a los directivos y a los eventuales participantes. Quienes deseaban participar completaron los protocolos de consentimiento ético, validados previamente por los comités de ética institucional exigidos para este tipo de investigaciones. En el caso de los menores de edad, se gestionaron adicionalmente los asentimientos informados. En todos los documentos se garantizaba la confidencialidad y resguardo de los datos.

Participantes

En los grupos G1 (equipo directivo), G2 (docentes) y G3 (asistentes de la educación), la aplicación se realizó durante el periodo de Consejo de Profesores de cada escuela. Por otro lado, para el grupo G4 (familias), el consentimiento y aplicación se llevaron a cabo durante las reuniones

de curso o a través de visitas de los padres, madres y apoderados a los establecimientos educacionales. Finalmente, para el grupo G5 (estudiantes), se procedió a aplicar el cuestionario de forma grupal en sus salas de clases, previa coordinación con el docente de la asignatura. A todos los profesores se les solicitó que abandonaran las salas de clases para evitar que los niños participantes se sintieran coaccionados en las respuestas a las afirmaciones presentadas.

Análisis de datos

Con el propósito de establecer posibles diferencias en los valores de percepción de los valores inclusivos dentro de los establecimientos y entre grupos de interés subyacentes, se procedió a realizar un análisis comparativo de las puntuaciones medias en los diferentes grupos de agentes educativos, para verificar si estos diferían de forma significativa. Para ello, se realizaron pruebas de diferencias de medias para grupos independientes, controlando la eventual homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene, ajustando los grados de libertad en caso de no cumplirse dicho supuesto. Adicionalmente, ante la existencia de diferencias significativas, se procedió con un análisis de comparaciones múltiples (prueba *post hoc*), a través del *test* de Bonferroni, con el objetivo de ahondar en las diferencias existentes en las medias de los niveles de un factor después de haber rechazado la hipótesis nula de igualdad de medias, por medio de la prueba Anova. Los análisis se trabajaron con el *software SPSS®*, versión 21.

Resultados

En primera instancia, se presentan los resultados correspondientes a la percepción de valores inclusivos por parte de las cinco categorías de agentes educativos intra- e intergrupos, y luego, un análisis comparativo para las escuelas según zona geográfica (rural y urbana), dimensión valórica y sexo de los participantes.

Percepción de valores inclusivos por parte de los agentes educativos

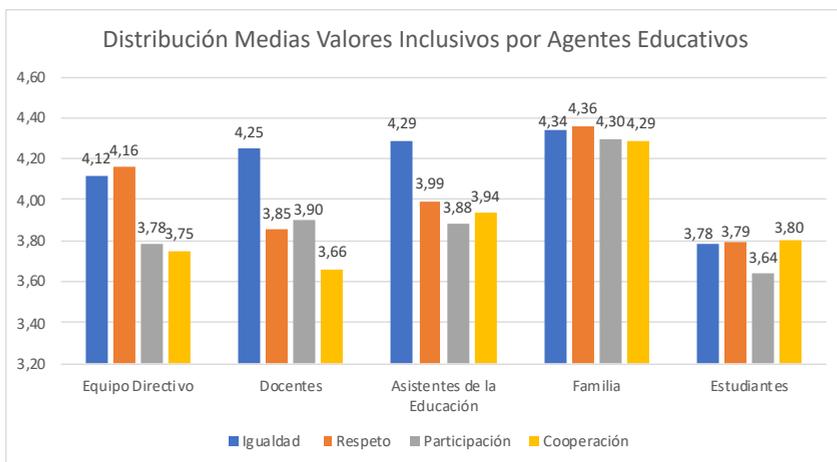
Se comparó, primeramente a nivel global, el grado de afinidad de las percepciones mediante las puntuaciones de las medias y desviaciones típicas de los valores inclusivos que considera el instrumento, lo cual arrojó diferencias estadísticamente significativas para cada una de las dimensiones. En términos generales, para las cuatro dimensiones indagadas, se

obtuvieron como valores de medias y desviaciones típicas de puntuación: igualdad ($M = 4,05$, $DT = .58$), respeto ($M = 3,95$, $DT = .66$), cooperación ($M = 3,89$, $DT = .56$) y participación ($M = 3,85$, $DT = .57$).

Al desagregar los puntajes de cada una de las dimensiones en los grupos se observan diferencias interesantes entre las puntuaciones. Así, las familias (G4) tienden a puntuar más alto en todas las dimensiones, mientras que los estudiantes (G5) tienden a consignar los menores puntajes respecto a los grupos. Además, las dimensiones igualdad y respeto son las mejor valoradas, entre tanto, las de cooperación y participación registran las puntuaciones más bajas. Las puntuaciones por dimensión y por categorías de agrupación son presentadas en la figura 1.

Figura 1

Puntuaciones medias asociadas a la percepción de los valores inclusivos en los diferentes grupos de agentes educativos



Según la figura 1, para el equipo directivo (G1), de su media, el valor que muestra el puntaje más alto es el de respeto ($M = 4,16$) y el más bajo el de cooperación ($M = 3,75$). Para los docentes (G2), en cambio, el valor de puntaje medio más alto es el de igualdad ($M = 4,25$) y el más bajo el de cooperación ($M = 3,66$); mientras que para los asistentes de la educación (G3), el puntaje medio más alto se registra en el valor de igualdad ($M = 4,29$) y el más bajo en el de participación ($M = 3,88$). Para las familias (G4), el valor de puntaje medio más alto es el de respeto ($M = 4,36$) y el más bajo el de cooperación ($M = 4,29$), y es el grupo que manifiesta una percepción más positiva respecto a los demás agentes educativos. Por último, para el grupo de estudiantes (G5), el valor con puntuación media más alto es el de cooperación ($M = 3,80$) y el más bajo el de participación

($M = 3,64$), y es el grupo que reporta puntajes más bajos, y expresa con ello una percepción menos favorable hacia los valores inclusivos que el resto de los agentes educativos.

Diferencias en valores inclusivos entre los agentes y la comunidad educativa

Con el propósito de profundizar en las diferencias observadas entre las percepciones globales, se procedió con una comparación intergrupos de los valores inclusivos que tienen los participantes mediante pruebas Anova. Los resultados muestran diferencias significativas ($p < .001$) en las percepciones de todos los valores inclusivos en los cinco grupos de agentes educativos (tabla 3).

Tabla 3

Percepción de valores inclusivos de los distintos agentes educativos

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Igualdad	Entre grupos	13,10	4	3,28	11,478	.000
	Dentro de grupos	55,66	195	0,29		
	Total	68,76	199			
Respeto	Entre grupos	10,42	4	2,61	6,591	.000
	Dentro de grupos	77,07	195	0,40		
	Total	87,48	199			
Cooperación	Entre grupos	9,53	4	2,38	8,559	.000
	Dentro de grupos	54,26	195	0,28		
	Total	63,79	199			
Participación	Entre grupos	13,04	4	3,26	12,303	.000
	Dentro de grupos	51,65	195	0,27		
	Total	64,69	199			

a. Prueba Anova comparación entre grupos.

b. La diferencia de medias es significativa en el nivel .05.

Sobre esta base de diferencias grupales, se procedió con una comparación *post hoc* a través de la prueba de Bonferroni, para identificar los grupos donde emergen estas diferencias. Los resultados muestran que, en lo referido al valor de igualdad, existen diferencias significativas entre G5 (estudiantes) y G2 (docentes) ($p < .001$), entre G3 (asistentes de la educación) y G4 (familia) ($p < .001$), como así también entre G4 (familia) y G5 (estudiantes) ($p < .001$).

En cuanto al valor de respeto, se evidencian diferencias significativas entre G4 (familia) y G2 (docentes) ($p < .005$), como así también entre G4 (familia) y G5 (estudiantes) ($p < .001$). Para el resto de los grupos no hay diferencias significativas en la percepción de esta dimensión.

En relación con el valor cooperación, existen diferencias significativas entre G2 (docentes) y G4 (familia) ($p < .001$), y también entre G5 (estudiantes) y G4 (familia) ($p < .001$). Para el resto de los grupos no hay diferencias estadísticamente significativas en esta dimensión.

Por último, respecto al valor de participación, existen diferencias significativas entre G2 (docentes) y G4 (familia) ($p < .01$), entre G3 (asistentes de la educación) y G4 (familia) ($p < .022$) y entre G5 (estudiantes) y G4 (familia) ($p < .001$). Para G1 (equipo directivo), no hay diferencias estadísticamente significativas con otros grupos.

Percepción de valores inclusivos entre los establecimientos

Resulta igualmente interesante el indagar si existen diferencias significativas en las percepciones de los valores inclusivos entre ambos establecimientos, atendiendo a su naturaleza sociodemográfica diferenciada. Tras la prueba t de muestras independientes, se determinó que efectivamente existen diferencias significativas en la percepción de los valores inclusivos, todas a favor de la escuela rural.

Las diferencias entre la escuela rural y la urbana respectivamente se presentan en la tabla 4.

Tabla 4

Media, desviación estándar y valor p de diferencia significativa para los valores inclusivos de cada escuela

Dimensión	Escuela rural		Escuela urbana		p^*
	Media	DT	Media	DT	
Igualdad	4,20	.535	3,90	.600	.000
Respeto	4,06	.626	3,86	.687	.038
Cooperación	3,98	.560	3,81	.562	.034
Participación	3,95	.576	3,77	.554	.029

a. Prueba t de Student

b. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Valores medios en cada dimensión entre escuelas

Ante el hallazgo de diferencias significativas entre ambas escuelas, se quiso indagar sobre cuáles afirmaciones pertenecientes a los valores inclusivos fueron más reactivas y destacadas por todos los miembros de dichas comunidades, para visualizar un panorama más enriquecido de lo que sucede en ambos establecimientos educacionales.

Se analiza la comparación de los puntajes medios de los ítems de cada una de las cuatro dimensiones: igualdad, respeto, participación y cooperación. Los resultados de los grupos en estudio se presentan desagregados en tablas, junto con la descripción del valor inclusivo correspondiente a cada ítem de la dimensión.

Respecto de la igualdad, los puntajes para los diez indicadores se detallan en la tabla 5. Es posible destacar que todos los indicadores del valor presentan un resultado promedio más alto en la escuela 1 (rural) que la escuela 2 (urbana).

Tabla 5

Puntuaciones medias para los indicadores para la dimensión "Igualdad" en cada escuela

Indicador de la dimensión "Igualdad"	M1	M2
Intenta la escuela disminuir toda discriminación institucional (relacionada con la edad, la "raza", el origen social o cultural, la orientación sexual, el género, la discapacidad o el logro de los estudiantes).	4,07	3,68
En mi escuela se aceptan todos los tipos de religiones como también la ausencia de creencias religiosas.	4,36	4,19
En mi escuela se consideran importantes las características personales de cada uno de los miembros de la comunidad educativa (adultos y estudiantes).	3,97	3,70
Hombres y mujeres reciben el mismo apoyo y protagonismo en sus logros escolares.	4,41	4,04
En mi escuela se entregan apoyos a los estudiantes independiente de sus diferencias sociales y culturales.	4,35	4,18
En mi escuela se valoran por igual los diversos tipos de familia existentes enriqueciendo la cultura escolar.	4,37	3,84
Pienso que la variedad de contextos de origen étnicos se considera como una contribución positiva para la vida escolar.	4,27	3,88
Los padres/madres son igualmente valiosos para la escuela independiente de su condición socioeconómica.	4,41	4,27
Los adultos evitan preferir a algunos estudiantes por sobre otros, dejando de lado cualquier sentimiento de desagrado.	3,57	3,32
Observo que en mi escuela las personas que presentan algún tipo de discapacidad son bienvenidas al igual que el resto.	4,26	3,86

a. Escuela 1 (rural) n = 100; escuela 2 (urbana) n = 100.

b. M1 = media resultados en escuela 1 (rural); M2 = media resultados en escuela 2 (urbana).

Para el respeto, los puntajes para los diez indicadores se detallan en la tabla 6. De nuevo, la escuela 1 (rural) obtiene los puntajes medios más altos en cada uno de los indicadores de la dimensión, con excepción del penúltimo indicador, donde para la escuela 2 (urbana) la afirmación tiene una percepción más positiva y contrapuesta a la escuela 1 (rural).

Tabla 6*Puntuaciones medias para los indicadores para la dimensión "Respeto" en cada escuela*

Indicador de la dimensión "Respeto"	M1	M2
Los miembros de la comunidad educativa (adultos y estudiantes) se preocupan de conocer y cuidar el planeta por el bienestar de todos.	3,89	3,87
La mayoría de los estudiantes se sienten acogidos por los profesores.	4,01	3,82
En mi escuela se aceptan a los estudiantes como personas, independiente de sus notas.	4,04	3,93
En mi escuela podemos expresar nuestros sentimientos personales, ya sean positivos o negativos.	3,86	3,55
En mi escuela se fomenta el respeto por los derechos y deberes de los demás, como una forma de valorar a todos por igual.	4,12	3,60
Los miembros de la comunidad educativa (adultos y estudiantes) siempre se saludan cordialmente.	4,08	3,92
Existe un trato cordial entre los profesores y los padres/madres/apoderados.	4,12	4,02
Los profesores de mi escuela brindan a sus estudiantes un trato familiar o afectivo.	4,21	3,94
Las personas que trabajan en mi escuela se sienten valorados y apoyados independiente de su cargo o función.	3,77	3,92
Los estudiantes son llamados por su nombre al menos por algún miembro de la escuela.	4,46	4,05

Escuela 1 (rural) n = 100; escuela 2 (urbana) n = 100.

M1 = media resultados en escuela 1 (rural); M2 = media resultados en escuela 2 (urbana).

Para la cooperación, los datos se visualizan en la tabla 7. La escuela 1 (rural) obtiene puntuaciones medias superiores en 8 de las 10 categorías, respecto de aquellas de la escuela 2 (urbana).

Tabla 7*Puntuaciones medias para los indicadores para la dimensión "Cooperación" en cada escuela*

Indicador de la dimensión "Cooperación"	M1	M2
Los conflictos en mi escuela son resueltos mediante el diálogo y no mediante la violencia o discriminación.	3,72	3,45
En mi escuela se motiva a los estudiantes a experimentar el gusto por aprender y a relacionarse entre ellos (realizando trabajos en equipo, tutorías, talleres en grupo).	4,34	3,74
Los miembros del equipo educativo promueven la construcción de relaciones positivas entre los estudiantes y el personal.	3,90	3,99
Los estudiantes acuden a algún miembro del equipo educativo (directivos/profesores/asistentes de la educación) cuando ellos o alguien necesita ayuda, así como también saben ayudar a los demás y la forma en que los otros les pueden ayudar a sí mismos.	4,04	4,00
Los padres y apoderados acuden a algún miembro del equipo educativo (directivos/profesores/asistentes de la educación) cuando sus hijos necesitan ayuda.	4,17	3,96
Los miembros de la comunidad educativa (adultos y estudiantes) de mi escuela colaboran y se ayudan entre ellos.	4,00	3,67

Indicador de la dimensión "Cooperación"	M1	M2
Los profesores trabajan colaborativamente (entre docentes y otros profesionales) para que los estudiantes puedan aprender mejor.	4,25	3,89
Los agentes educativos (directivos, profesores y asistentes de la educación) de mi escuela identifican las barreras o dificultades que permiten una mayor colaboración por parte de los estudiantes.	4,00	3,82
Mi escuela colabora en la prestación de servicios o espacios (cancha, patio, salas de clases) para el uso de la comunidad local.	3,80	4,06
Los padres/apoderados colaboran para que otros padres y apoderados participen en las actividades escolares.	3,60	3,55

a. Escuela 1 (rural) n = 100; escuela 2 (urbana) n = 100.

b. M1 = media resultados en escuela 1 (rural); M2 = media resultados en escuela 2 (urbana).

Para la participación, los puntajes para los diez indicadores se detallan en la tabla 8. Se observa, de nuevo, que la escuela 1 (rural) obtiene puntuaciones medias más altas que la escuela 2 (urbana) en ocho de diez indicadores.

Tabla 8

Puntuaciones medias para los indicadores para la dimensión "Participación" en cada escuela

Indicador de la dimensión "Participación"	M1	M2
El equipo educativo considera que los estudiantes pudiesen presentar dificultades de aprendizaje en cualquier momento de su etapa escolar.	4,16	4,02
Los miembros de la comunidad educativa (adultos y estudiantes) sienten que es adecuado expresar las diferencias de opinión y puntos de vista.	4,02	4,02
En mi escuela se evita segregar (separar) a los estudiantes por sus características o condiciones (necesidades educativas especiales, sexo, nivel socioeconómico, entre otros).	3,61	3,47
Se entiende la inclusión como algo que tiene que ver con todas las personas, no solo con los estudiantes con discapacidad o que pertenecen al Programa de Integración Escolar (PIE).	4,27	3,82
Los miembros del equipo educativo (directivos, profesores, asistentes de la educación) comprenden la importancia de prevenir las dificultades en el aprendizaje.	4,19	3,87
En mi escuela la familia participa y se involucra activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (asisten a reuniones, entrevistas, actos escolares, convivencias, otros).	3,94	3,81
Los miembros del equipo educativo evitan utilizar etiquetas o apodos a los estudiantes que pertenecen a Programa de Integración Escolar (PIE).	3,79	3,42
En mi escuela los estudiantes realizan actividades al aire libre o fuera de la sala de clases para que puedan aprender de forma diferente.	3,85	3,58
Los miembros de la comunidad educativa (equipo educativo, familia y estudiantes) se sienten involucrados en la elaboración y toma de decisiones de la escuela.	3,62	3,55
En mi escuela se fomenta la opinión de que cada persona que forma parte de la comunidad educativa (adultos y estudiantes) presenta habilidades y talentos propios.	4,00	4,14

a. Escuela 1 (rural) n = 100; escuela 2 (urbana) n = 100.

b. M1 = media resultados en escuela 1 (rural); M2 = media resultados en escuela 2 (urbana).

Valores inclusivos según sexo

Por último, se analizó la eventual existencia de diferencias significativas en la percepción de los valores inclusivos, según el sexo de los integrantes de las comunidades educativas. De acuerdo con los resultados, los participantes del sexo femenino, que componen el 60 % de la muestra, obtienen medias más altas en comparación a los participantes de sexo masculino en todas las dimensiones analizadas. Las diferencias por género, todas significativas en las cuatro dimensiones, se presentan en la tabla 9.

Tabla 9

Puntuaciones medias de los valores inclusivos según sexo de los participantes

Dimensión	Femenino		Masculino		p*
	Media	DT	Media	DT	
Igualdad	4,15	.527	3,91	.646	.004
Respeto	4,04	.633	3,84	.694	.040
Cooperación	3,98	.586	3,77	.513	.010
Participación	3,94	.587	3,73	.522	.010

a. Prueba *t* de Student, *n* = 200.

b. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

Conclusiones y discusión

La cultura inclusiva de un establecimiento educativo está mediada y guiada por el conjunto de valores y creencias de los miembros que la componen, no solo los identifica u orienta en cuanto a acciones, sino que determina el éxito del proceso de inclusión de esa comunidad (Mateus *et al.*, 2017). A este respecto, las representaciones, percepciones y creencias que tienen los diferentes miembros de una comunidad educativa sobre la educación inclusiva, proporcionan valiosa información para fortalecer los procesos de mejora social y eficacia dentro de las escuelas (Ainscow, 2005).

En este sentido, el objetivo de la presente investigación consistió en analizar la percepción de los diferentes agentes educativos respecto a cuatro valores inclusivos seleccionados para este estudio (*igualdad, respeto, cooperación y participación*) y, así, conocer los desafíos para la inclusión en el interior de estas comunidades educativas, mediante la aplicación del cuestionario de valores para la cultura escolar inclusiva a dos escuelas públicas vulnerables pertenecientes a realidades socio-demográficas distintas, una rural y otra urbana, situadas en la región del Maule (Chile).

Tras el análisis de los datos, dentro de las conclusiones generales se resalta que los miembros de las comunidades educativas perciben de forma más favorable el valor de igualdad y menos favorable al de participación. Existe una percepción más positiva para aquellos valores que representan la ideología central de la inclusión, aceptación de la diversidad (igualdad) y valoración del otro (respeto), para luego ir hacia una percepción menos favorable para aquellos valores que enmarcan la interacción, socialización y comunicación (cooperación y participación) dentro de las comunidades educativas.

Esta tendencia no solo se replica en cuanto a la percepción que presenta cada agente educativo, sino que también se extrapola al comparar ambos establecimientos. Al profundizar estos hallazgos, se determina que efectivamente existen diferencias significativas en la percepción de los valores inclusivos, todas a favor de la escuela rural. En ese marco es interesante reconocer los aspectos que caracterizan y diferencian la cultura inclusiva entre ellas, determinantes para futuras decisiones garantes de la continuidad del proceso inclusivo en el tiempo.

Situar la igualdad en primer lugar implica el compromiso de las comunidades para superar la inequidad y, sobre todo, que cada persona es vista como portadora de valor propio y con derechos adquiridos para acceder a los recursos que faciliten su acceso a la sociedad (Booth y Ainscow, 2011). Garantizar la igualdad de oportunidades dentro de un contexto social es primordial para construir una escuela inclusiva que se proyecta más allá de lo puramente escolar (Santamaría y Corbí, 2020), y ambas comunidades educativas y sus agentes están en concordancia con ello.

En segundo lugar, ante el valor de respeto se reconoce la valoración de la identidad de otros, similar a lo propuesto por Valcarce (2011), quien resalta la importancia de legitimar la defensa de la propia identidad y respetar la singularidad en la diversidad, como parte de todos aquellos valores inherentes al pleno ejercicio del derecho a la educación. Incorporar prácticas de buen trato a todos los integrantes destacan como elementos positivos y distinguibles de la escuela rural. Predomina por otro lado, la visualización de dificultades para generar espacios promovedores del diálogo y de reflexión crítica, especialmente en la escuela urbana.

En cuanto al valor de cooperación, una escuela participativa y colaboradora es una base importante para que exista una articulación en provecho de los niños y niñas (Duk y Murillo, 2011). Esta dimensión valórica supone mayores desafíos, especialmente si utilizan el trabajo cooperativo como un instrumento metodológico habitual, puesto que el ejercicio mancomunado de los agentes educativos contribuiría a concebir el currículo desde una perspectiva integradora, plural, multicultural y flexible (Valcarce, 2011). Asimismo, la escasa vinculación de las familias dentro de las escuelas y su implicación activa aún es un tema pendiente. Por otra parte, se destaca que la escuela urbana percibe una mayor vinculación con entidades

pertenecientes a la comunidad, quizás atribuibles a su cercanía con estas, aspecto valorado favorablemente y que fomenta la eficacia de la escuela para la mejora escolar, dado que la construcción de la inclusión supone un proceso de cambio que no solo afectará a la escuela sino a la sociedad por completo (Rodríguez-Hidalgo *et al.*, 2016). En este sentido, la escuela como modelo de transmisión cultural condiciona el desarrollo de aspectos actitudinales elementales para una convivencia cooperativa y solidaria en la sociedad, y en particular para la construcción de una cultura inclusiva (Valdés-Morales *et al.*, 2019).

Por último, se sitúa la participación, valor que significa “colaborar con otros”, lo cual supone un compromiso activo y la toma de decisiones (Booth y Ainscow (2015). A pesar que los establecimientos participantes declaran tener proyectos institucionales inclusivos, relevando la intención de la comunidad de fortalecer esta dimensión de manera coordinada, bajo este escenario se evidencia la consumación de acciones de mejora inaplazables.

La escuela rural tiene más arraigada la inclusión como un concepto que involucra a todos y no necesariamente a un grupo de personas, como garantía de la atención a las distintas tipologías de la diversidad (Valcarce, 2011). Sin embargo, este no es un elemento conceptual visualizado positivamente en ambas escuelas, sino más bien de manera emergente, sobre todo si consideramos que asistentes de la educación y estudiantes perciben detrimentos en su contribución y expresión de opiniones ante posibles medidas de mejora educativa. Lo mismo sucede con la escuela urbana, al apreciarse la aparición recurrente de categorizaciones y uso de etiquetas hacia el grupo de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE).

En síntesis, ambas comunidades educativas presentan un modelo cultural inclusivo emergente, que se enfrenta y coexiste con significaciones valóricas diversas que surgen como barreras para avanzar en el camino de la inclusión. Solo será posible un cambio trascendental si este nace de las propias escuelas y todos sus participantes (Duk y Murillo, 2018; Duk, 2007); por ello urge dirigir los esfuerzos a la resignificación sobre los valores fundamentales de la cultura inclusiva, desde una perspectiva dialógica para la reflexión y el análisis de las prácticas educativas.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, (349), 78-83.
- Aguiar-Esteva, V. y Acosta-Banda, A. (2019). La educación como instrumento para la transformación social. En L. G. Juárez-Hernández

(coord.), *Memorias del Cuarto Congreso Internacional de Evaluación (VALORA-2019)*. CIFE.

- Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 41(n.º esp.), 81-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Ascorra, P., Bilbao, M. Á., Gómez, G. y Morales, M. (2016). Relación entre segregación y convivencia escolar en escuelas chilenas con altos puntajes PISA 2009. *Universitas Psychologica*, 15(1), 15-27.
- Aziz, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile*. Nota técnica n.º 2. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Benavides, N., Ortiz, G., y Reyes, D. (2021). La inclusión escolar en Chile: observada desde la docencia. *Cuadernos de Pesquisa*, 51(1).
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida: convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (coords.), *Rompiendo inercias* (pp. XX-XX). XXXXXX.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3.ª ed.). CSIE.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. (3.ª ed. revisada del Index for Inclusion). FUHEM-OEI.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista Prelac, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, 1, 174-177.
- Colín, H. (2013). *Diseño de un plan de mejoramiento para potenciar el trabajo en equipo de los docentes de la escuela n.º 2 República Argentina de Puerto Montt* [Tesis de posgrado]. Universidad Alberto Hurtado.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Nanzhao, Z., Kornhauser, A., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Unesco.
- Duk Homand, C., (2007). "Inclusiva". Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Proyecto Fondef/Conicyt D0411313. *Rehielo: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 188-199.
- Duk Homand, C. y Murillo, J. (2011). *Escuelas inclusivas eficaces: gestión, prácticas y cultura inclusiva*. Documento académico de

Diplomado sobre escuelas inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI); Universidad Central de Chile.

- Duk Homand, C. y Murillo, J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-13.
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Graó. <https://doi.org/10.15581/004.12.25331>
- George, D. y Mallery, P. (2003). *spss for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. (4.ª ed.). Allyn & Bacon.
- Gutiérrez, M., Martín, M. y Jenaro, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en la inclusión en los centros educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 13-26.
- Iztcovich, G. (2012). Inclusión educativa en contextos de segregación espacial. *Alas para la Equidad: Órgano Informativo del Consejo Nacional de Fomento Educativo de México*, 4(38).
- Jiménez, F. y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441.
- León del Barco., Mira, A. R. y Gómez Carroza, T. (2007). Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de magisterio. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología Educativa*, 5(2), 259-282.
- Mateus, L., Vallejo, D., Obando, D. y Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc). (2015). *Ley de Inclusión n.º 20.845*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc). (2017). *Revisión de las políticas educativas en Chile desde 2004 a 2016*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18807/E17-0029.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2017). El ods 4 (y el 16) como meta para los próximos años. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 11-12. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200001>
- Navarro, J. (2017). *Equipos que funcionan. Procesos grupales y diseño de tareas que contribuyen a la efectividad de los equipos*. <http://hdl.handle.net/2445/111923>

- Ochoa, M. L. (2019). Participación y autonomía progresiva del adolescente. Democratización escolar en Buenos Aires (Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 125-137.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). PISA 2012 results. Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed (vol. II). <https://doi.org/10.1787/9789264201132>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017). *Education in Chile, Reviews of National Policies for Education*. https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-in-chile_9789264284425-en#page1
- Ortiz, I. (2015). Escuelas inclusivas en el contexto de segregación social del sistema escolar chileno. *Calidad en la Educación*, (42), 93-122.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. https://down21-chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf
- Peña, C. (2007). *Por qué no debemos seleccionar*. En J. J. Brunner y C. Peña (eds.), *La reforma del sistema escolar: aportes para el debate* (pp. 245-252). Universidad Diego Portales.
- Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 285-301. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>
- Rodríguez Hidalgo, A. J., Zych, I. y Ortega-Ruiz, R. (2016). *El centro y el aula como escenarios de la convivencia*. En R. Ortega-Ruiz y I. Zych (eds.), *Convivencia escolar. Manual para docentes* (pp. 27-37). Grupo 5.
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 177-204). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sánchez, D. y Robles, M. (2013). Inclusión como clave para una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36.
- Santamaría, R. y Corbí, M. (2020). Evolución de la educación en valores y su proyección social en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 38, 317-338.
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 21(2011), 119-131. <http://hdl.handle.net/10347/6228>
- Valdés-Morales, R., López, V. y Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar.

Educación y Educadores, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>

Valenzuela, J. P., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>

Villarruel, M. (2012). Entornos políticos y dilemas sociales: los horizontes de la educación inclusiva. *Perspectiva Educacional*, 15(2), 4-20.



Liderazgo en el aula y la eficacia docente como variable moderadora en el rendimiento académico

Classroom Leadership and Teacher Effectiveness as a Moderating Variable in Academic Performance

Liderança na sala de aula: a eficácia dos professores modera o desempenho académico

Martha Lucía Pachón-Palacios* 
Geli Mercedes Pautt-Torres** 

Para citar este artículo: Pachón-Palacios, M. L. y Pautt-Torres, G. M. (2024). Liderazgo en el aula y la eficacia docente como variable moderadora en el rendimiento académico. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 370-396. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17229>



Recibido: 30/08/2022
Evaluado: 02/06/2023

* Doctora en Administración de la Universidad Externado de Colombia (Bogotá – Colombia). Profesora Asociada de la Universidad Ean. mipachon@universidadean.edu.co

** Doctora en Ciencia Empresariales de la Universidad Antonio de Nebrija (Madrid-España). Directora del Centro de Liderazgo de la Facultad de Administración de Empresas de la Universidad Externado de Colombia. geli.pautt@uexternado.edu.co

Resumen

Este artículo es el resultado de la investigación sobre el efecto moderador de la 'efectividad docente', frente a la relación del estilo de liderazgo docente en el aula de clase y el rendimiento académico. La investigación atendió una población de estudiantes universitarios que cursaban asignaturas de administración y finanzas. Los resultados del estudio validaron la relación positiva esperada, entre el estilo de liderazgo transformacional y el rendimiento académico. Además, respaldar el efecto moderador beneficio de la efectividad docente. La técnica utilizada fue la regresión jerárquica de datos del cuestionario ILDA (Instrumento de Liderazgo Docente en el Aula de Clase) y las calificaciones finales de las asignaturas. Los resultados mostraron una influencia significativa entre: el liderazgo del docente sobre el desempeño académico, y el efecto moderador de la efectividad del docente sobre el rendimiento académico. Los hallazgos servirán para mejorar la calidad y los procesos en la formación universitaria.

Palabras clave

Liderazgo en el aula; liderazgo docente; liderazgo transformacional, rendimiento académico; ILDA (Instrumento de Liderazgo Docente en el Aula de Clase)

Keywords

Classroom leadership; teacher leadership; transformational leadership; academic performance; ILDA

Abstract

This article is the result of research on the moderating effect of 'teacher effectiveness' on the relationship of teacher leadership style in the classroom and academic performance. The research focused on a population of university students enrolled in administration and finance courses. The results validated the expected positive relationship between transformational leadership style and academic performance. In addition, they supported the moderating benefit of teaching effectiveness. The technique used was the hierarchical regression of data from the ILDA questionnaire and the final grades of the students. The findings showed a significant influence of teacher leadership on academic performance and confirmed the moderating effect of teacher effectiveness on this relationship. These results aim to enhance the quality and processes in university education.

Resumo

O estudo analisa o efeito moderador da 'eficácia do ensino', em relação à relação entre o estilo de liderança do professor em sala de aula e o desempenho acadêmico. A pesquisa envolveu uma população de universitários que cursavam cursos de administração e finanças. Os resultados do estudo validaram a relação positiva esperada entre o estilo de liderança transformacional e o desempenho acadêmico. Além disso, apoiaram o benefício do efeito moderador da eficácia do ensino. A técnica utilizada foi a regressão hierárquica dos dados do questionário ILDA e das notas finais dos participantes. Os resultados mostraram uma influência significativa entre a liderança do professor no desempenho acadêmico e o efeito moderador da eficácia do professor no desempenho acadêmico. Os resultados sugerem melhorias para a qualidade e os processos na educação universitária.

Palavras-chave

Liderança em sala de aula; liderança de professores; liderança transformacional; desempenho acadêmico; ILDA

Introducción

El problema del rendimiento académico decreciente de los estudiantes en las universidades, derivado de la pandemia del covid-19 y otros efectos, ha generado mucho interés entre directivos, académicos y las instituciones del Estado (Vargas-Ramos *et al.*, 2022). Uno de los elementos de análisis para mejorar la calidad de la educación y el desempeño de los estudiantes depende de los docentes y cómo se evidencia en el rendimiento de sus funciones en el aula de clase. El papel de la dirección del profesor y sus acciones es crucial para incrementar el nivel de los alumnos en el aula de clase. En consecuencia, los maestros con estilos de liderazgo activo mejorarán los resultados de aprendizaje, el desempeño escolar y la disposición de los universitarios para aprender. Desafortunadamente, aún se desconoce qué tipos de comportamientos de alineación de los educadores son exitosos para motivar a los estudiantes a mejorar en su desempeño académico. La importancia del estudio se concentra en encontrar la relación de los comportamientos de gestión exitosos y efectivos de los instructores sobre el cumplimiento académico y otros aspectos que influyen en su mejora.

Liderazgo docente en el aula de clase

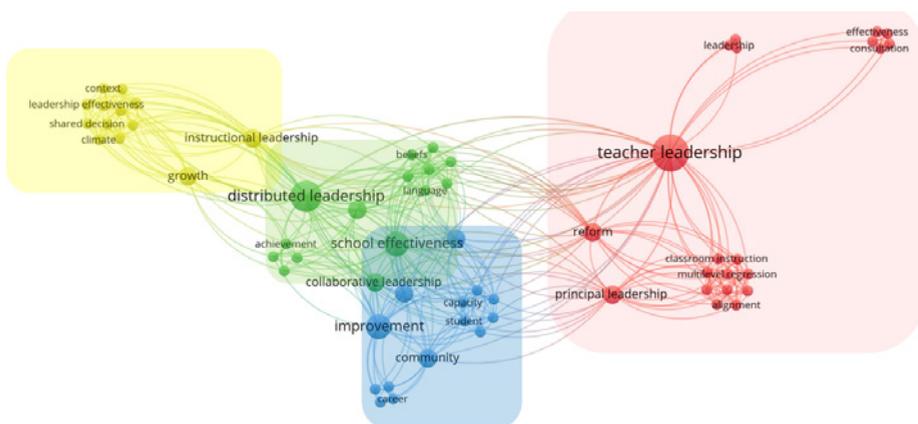
En la literatura se confirman varios enfoques o prácticas de gestión académica (Khany y Chasemi, 2021; Shah, 2020; Stewart, 2012). El primero se centra en el líder de la institución como director (Badillo-Vega y Buendía-Espinosa, 2020; Bellibaş *et al.*, 2021). El segundo enfatiza en la instrucción (Hallinger, 2003; Pietsch y Tulowitzki, 2017), en donde el profesor es principalmente desarrollador de currículos, líder de equipos pequeños y coordinador. El tercero fusiona la enseñanza y el liderazgo (Ilma y Suyatno, 2020; Leithwood, 2009; Peter *et al.*, 2020). Este enfoque, principal para esta investigación, es el liderazgo ejercido por el educador en el aula de clase (Langdon, 2021; Pounder, 2005, 2006, 2008; Pounder *et al.*, 2018; Stoffell, 2017), que ha sido estudiado principalmente con los constructos de los estilos de liderazgo de rango completo (*full range leadership*). La evolución de los estudios del liderazgo en clase evidencia lo confirmado y validado por diferentes autores con relación a que los docentes pueden ser líderes tanto dentro como fuera del aula de clases (Frost y Harris, 2003; Katzenmeyer y Moller, 2009; Muijs *et al.*, 2013; Wenner y Campbell, 2017).

Del análisis bibliométrico utilizando la base de datos de *Web of Science* (wos) con las palabras clave “liderazgo docente”, en inglés “teacher leadership”, se evidencia la conexión entre los diferentes enfoques o prácticas del liderazgo: el liderazgo del director, “principal leadership”;

el liderazgo instruccional, “instructional leadership”; el liderazgo distributivo, “leadership distributive”; el liderazgo colaborativo, “collaborative leadership”; el aula de clase, “classroom”. Además, en todos los grupos se destaca la efectividad “effectiveness” originada por el liderazgo en el aula. En la figura 1 se destacan las relaciones de los cuatro enfoques y el liderazgo docente.

Figura 1

Relación del liderazgo docente y sus principales enfoques



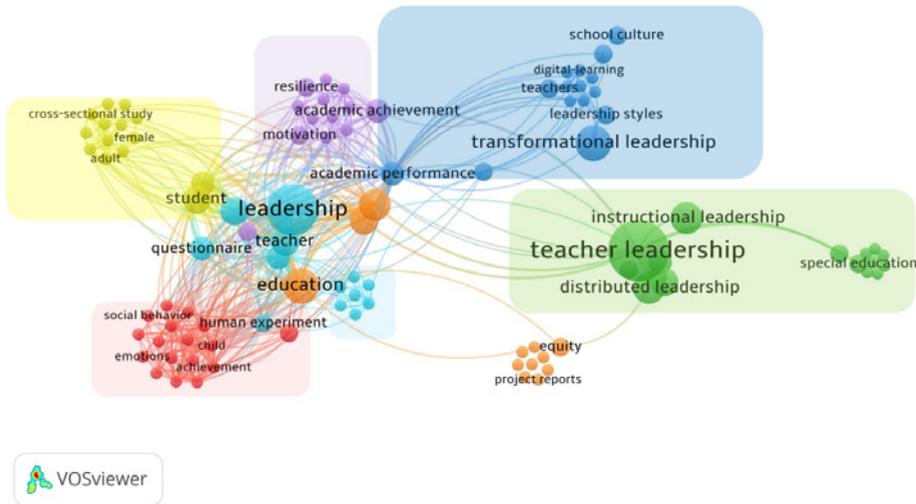
Nota: elaborado a partir de *vosviewer* con datos de Scopus y wos.

Con la base Scopus,¹ colocando como palabra clave “liderazgo docente” y en inglés “teacher leadership”, como se observa en la figura 2, hay una fuerte conexión entre liderazgo “leadership”, el docente “teacher”, la educación “education”, el estudiante “student”, el rendimiento académico “academic performance” y el liderazgo transformacional “transformational leadership”, sin dejar de lado, el liderazgo instructivo y colaborativo.

1 Base de datos bibliográfica de artículos de revistas científicas propiedad de Elsevier.

Figura 2

Relación entre el liderazgo docente



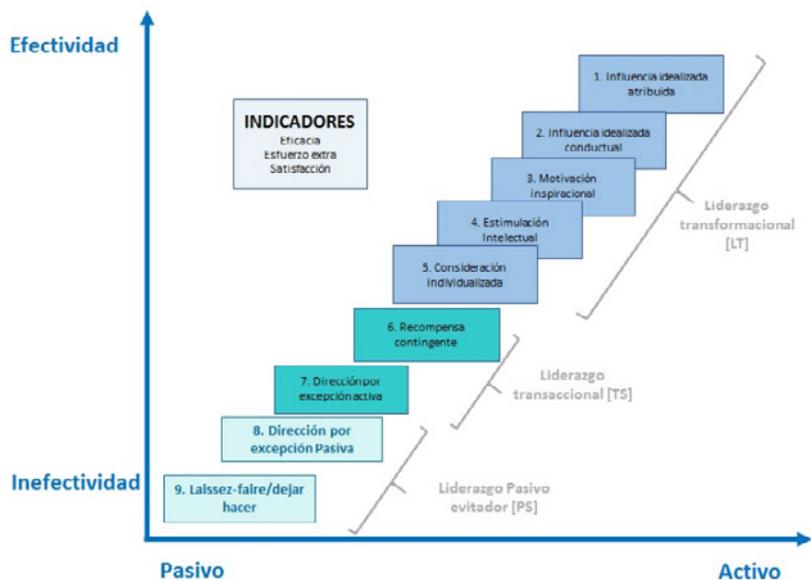
Nota: elaborado a partir de *vosviewer* con datos de Scopus y wos.

Inicialmente se buscaron las principales publicaciones sobre liderazgo docente “teacher leadership” y sus palabras clave, rendimiento “performance” y efectividad “effectiveness”; luego se exportaron los resultados para que fueran descifrados en el *software vosviewer*. Además, se puede visualizar en las relaciones en la figura 2, que liderazgo de rango completo “full rango leadership” y las palabras clave rendimiento “performance”, efectividad “effectiveness” y docente (“teacher”) se relacionan; se evidencia una fuerte conexión entre el liderazgo “leadership” y los estilos de liderazgo transformacional “transformational leadership” y transaccional “transactional leadership”, que forman parte del modelo de liderazgo de rango completo. Además, se aprecia la conexión con las características de la parte humana “human” con la satisfacción “satisfaction”, la motivación “motivation”, el rendimiento “performance”, el docente “teacher” y el estudiante “student”, como se muestra en la figura 3. Así, es posible confirmar que el liderazgo transformacional y transaccional, que forman parte del liderazgo de rango completo, influyen en la efectividad, el rendimiento, la satisfacción y la motivación de los docentes y estudiantes, como lo afirman diferentes autores (Balwant *et al.*, 2019; Bogler *et al.*, 2013; Bolkan y Goodboy, 2009; Erdel y Takkaç, 2020b; Harvey *et al.*, 2003).

La teoría desarrolla en su concepto tres estilos de liderazgo: transformacional (TF), transaccional (TS) y pasivo evitador (PE [pensamiento estratégico]), un mismo líder se destaca por tener más desarrollado uno de los tres (Maureira y Rojas, 2013) (figura 4).

Figura 4

Modelo de liderazgo de rango completo (full range leadership) con sus características de comportamiento



Nota: tomada de Bass y Riggio (2006).

Liderazgo transformacional

Este estilo refuerza, inspira y modifica las actitudes y los comportamientos de los individuos hacia las actividades para mejorar su rendimiento (Bass y Riggio, 2006; Dimitrov y Darova, 2019). Los principales comportamientos asociados al liderazgo transformacional incluyen la influencia idealizada atribuida —uso del carisma—, la influencia idealizada conductual —modelo a seguir—, la consideración individualizada —preocupación por los seguidores—, la motivación inspiradora —mover seguidores— y la estimulación intelectual —desafiar creativamente a los seguidores (Antonakis *et al.*, 2003; Bass, 1990; Bass y Avolio, 2004; Leigh *et al.*, 2021; Muenjohn y Armstrong, 2008; Ponder *et al.*, 2018; Stoffell, 2017) —.

Liderazgo transaccional

Aquí, el líder fundamenta su relación con sus seguidores a través de transacciones, ofrece premios y establece el trabajo que se debe realizar para intercambiar las recompensas asociadas a las acciones (Durán-Gamba y Castañeda, 2015; Moreno-Casado *et al.*, 2021) o evitar los castigos (Sohrabie, 2020). Este tipo de líder se orienta en las metas de corto plazo y en el intercambio de recursos (Leal-Soto *et al.*, 2016), proporciona estímulos económicos o de otro tipo para que sus subordinados realicen sus actividades; es transitorio, una vez se haga la negociación y se cumpla la transacción la relación entre las partes termina e inicia una nueva (García *et al.*, 2011), adecuándose a la situación para otorgar nuevos premios y castigos que inspiren a los miembros del equipo hacia los objetivos establecidos (Khan *et al.*, 2021). Las dos características de conducta que tiene el liderazgo transaccional son la recompensa contingente y la dirección por excepción activa (Antonakis *et al.*, 2003; Bass y Avolio, 2004).

Liderazgo pasivo evitador

Se define como la ausencia de liderazgo (Erdel y Takkaç, 2019), los líderes con alto nivel de este estilo no responden a las solicitudes de sus subordinados, y están ausentes cuando son necesarios. En ocasiones, es un liderazgo destructivo, ya que se reduce la calidad de las relaciones entre los miembros del equipo, se pierde confianza, se disminuye el trabajo colaborativo y se tienen fuertes consecuencias negativas en la consecución de los objetivos y resultados (Klasmeier *et al.*, 2021). Este estilo de liderazgo tiene efectos negativos sobre las conductas de los miembros del equipo (Moreno-Casado *et al.*, 2021), se caracteriza por la pasividad ante los problemas, la negligencia en el desempeño de las tareas (Dimitrov y Darova, 2019) y la falta de sensibilidad hacia las necesidades de los miembros del equipo (Bass y Riggio, 2006). Se refiere a la evitación o ausencia de liderazgo (Bass y Avolio, 1990); se es inactivo e ineficaz (Nielsen *et al.*, 2019).

Liderazgo de rango completo y la efectividad

Con los constructos definidos por Bass (1990, 1997) sobre el liderazgo transformacional, el transaccional y pasivo evitador, Bass y Avolio (1989, 1990, 1999, 2004) a partir de la década de 1990 desarrollaron y diseñaron un cuestionario (*multifactor leadership questionnaire* [MLQ]) para evaluar el comportamiento de liderazgo de rango completo (*full range leadership*). El instrumento, además de evidenciar el estilo de liderazgo que más prevalece, reconoce la efectividad del líder, la satisfacción de

los seguidores con el líder y el esfuerzo extra ejercido por los seguidores (Bass y Avolio, 1989, 1990, 1999, 2004), variables estudiadas en diferentes investigaciones en contextos educativos (Adhikary, 2017; Bogler *et al.*, 2013; Bolkan y Goodboy, 2009; Erdel y Takkaç, 2020a). Vega y Zavala (2004) adoptaron el cuestionario MLQ-5XShort de Bass y Avolio (2004, 2006) al contexto chileno.

Efectividad del docente y rendimiento académico

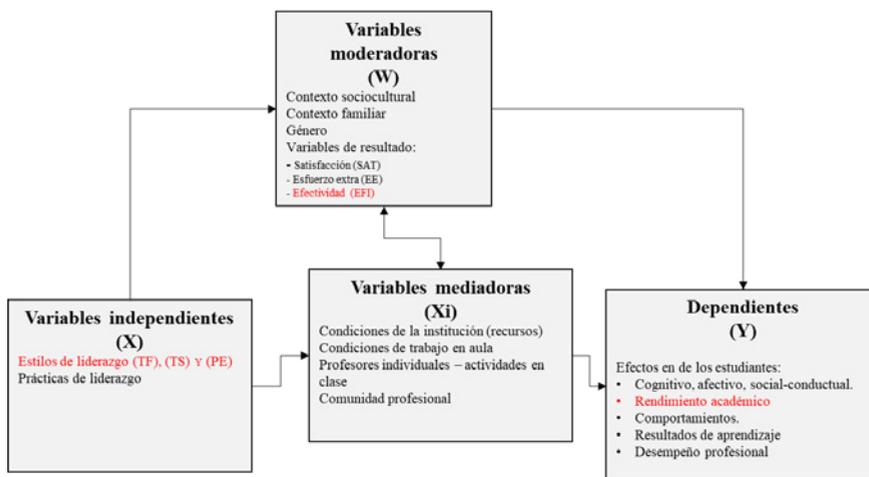
Entre los factores comprobados que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes se encuentran el tamaño del grupo de la clase, la participación de la familia o la comunidad y el liderazgo del docente (Warren, 2019). Sin embargo, el líder docente comprende que su desempeño en el salón de clase se juzga adicionalmente con su *efectividad* en el proceso de la enseñanza, su éxito depende de la estrategia que utiliza para impulsar a los estudiantes hacia el rendimiento académico, el cual se logra con acciones de apoyo para mejorar su propio desempeño docente y brindar educación de calidad (Calderone *et al.*, 2018; Langdon, 2021). Un docente que tenga conocimientos sobre el tema que enseña, que sea comprensivo con los estudiantes, que entienda las necesidades y diferencias del grupo, que se perciba motivado, que sea innovador, entre otras características, incluyendo el liderazgo, se posiciona como un buen maestro que impulsa a sus estudiantes hacia el éxito, y que logra efectividad en el aula de clase (Casero-Martínez, 2016; Romero y Alcaíno, 2014).

Preguntas de investigación

De los estudios consultados, la mayoría refiere los efectos directos del estilo de liderazgo del docente en el aula de clase y su contribución con los logros de los estudiantes. Estos logros son medidos de diferentes formas: resultados de los alumnos —cognitivos, afectivos, socioconductuales (Day *et al.*, 2007)—, puntajes promedio, calificaciones, rendimiento, observaciones directas, entre otras (Robinson *et al.*, 2014). Sin embargo, la tendencia, según lo analizado en la revisión teórica, está en incrementar la relación por medio de las variables moderadoras. Estas intervienen entre cómo el docente ejerce el liderazgo, y los resultados o logros del estudiante, con lo cual se establecen relaciones que no eran directas entre las variables. Autores como Bolívar-Botía (2010); Day *et al.* (2007); Leithwood (2009), y Leithwood *et al.* (2020) han propuesto modelos donde intervienen diferentes tipos de variables para explicar los efectos directos e indirectos del liderazgo en el aprendizaje (figura 5). En el caso de la investigación se tomó la calificación final de la asignatura, como medio de validación del efecto.

Figura 5

Modelo para guiar la investigación sobre los efectos del liderazgo



Nota: elaborada con base en Day *et al.* (2007) y Bolívar-Botía (2010).

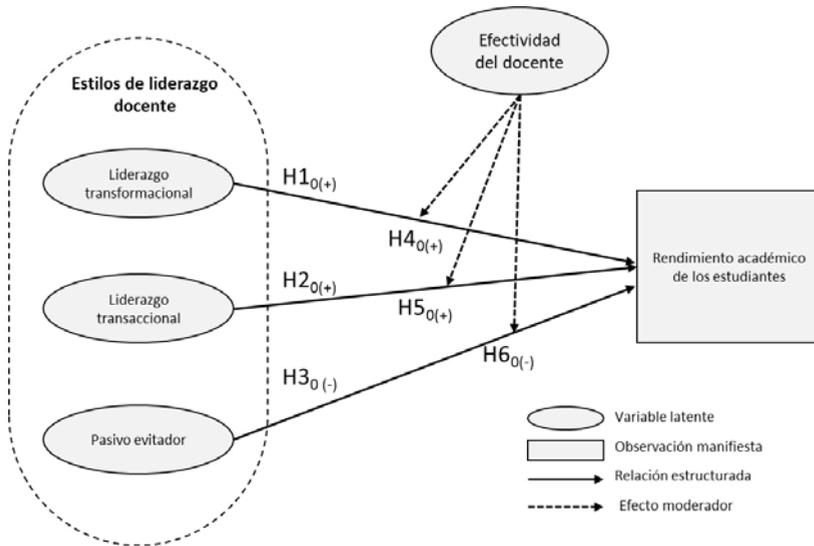
El objetivo de este estudio es analizar la influencia de la *efectividad* del docente en el aula de clase y los estilos de liderazgo del modelo de rango completo —transformacional (TF), transaccional (TS) y pasivo evitador (PE)— en el rendimiento académico, y el papel moderador de la efectividad del docente en la relación entre los estilos de liderazgo, el rendimiento académico. Teniendo en cuenta este objetivo, las hipótesis propuestas son:

1. Se espera una relación positiva significativa entre liderazgo transformacional y rendimiento académico.
2. Se espera una relación positiva significativa entre liderazgo transaccional y rendimiento académico.
3. Se espera una relación negativa significativa entre liderazgo pasivo evitador y rendimiento académico.
4. La efectividad del docente moderará la relación positiva entre liderazgo transformacional y rendimiento académico.
5. La efectividad del docente moderará la relación positiva entre liderazgo transaccional y rendimiento académico.
6. La efectividad del docente moderará la relación negativa entre liderazgo pasivo evitador y rendimiento académico.

El modelo conceptual de la investigación es mostrado en la figura 6. Para este modelo la relación de estilos de liderazgos es moderada con la efectividad del docente frente a su grupo con acciones de liderazgo en el

aula de clase. Para poder hacer un análisis de regresión jerárquica y evaluar su aporte de forma separada, se dividió el modelo en tres submodelos, uno por cada estilo de liderazgo: TF, TS y PE.

Figura 6
Modelo conceptual



Metodología

La metodología de la investigación es mixta, con un alcance exploratorio, descriptivo y experimental. La investigación se soportó en la encuesta transversal ILDA (Instrumento de Liderazgo Docente en el Aula de Clase),² que indagó a los estudiantes por sus docentes y clasificó el estilo de liderazgo docente en el aula de clase. El alcance se centró en buscar la relación de calificaciones finales de la unidad de los estudiantes de la muestra y el liderazgo percibido de sus docentes. Además, se utilizó diseño correlacional cuantitativo para establecer las correspondencias entre las variables y el efecto moderador de la variable “efectividad docente” sobre esta conexión.

² Basado en *multifactor leadership questionnaire* (MLQ) y adaptado de Vega y Zavala (2004). El instrumento fue validado para identificar el estilo de liderazgo del docente en el aula de clase en el contexto académico de estudiantes universitarios. La identificación del liderazgo se hace indagando a los estudiantes por la percepción de sus docentes basados en características y actitudes.

Participantes

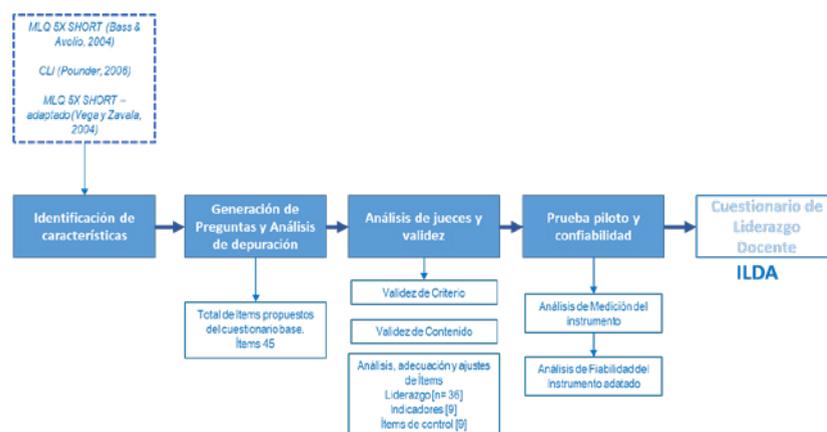
La muestra estuvo formada por 204 estudiantes en una universidad privada en Bogotá (Colombia). Finalmente, participaron y validaron $n = 159$ estudiantes, la tasa de respuesta fue del 77,94 %. En cuanto a los estudiantes, 76 (47,83 %) participantes eran hombres y 83 (52,17 %) mujeres. Su edad media fue de 20,3 años ($DE = 2.981$; rango: 17-32). Las carreras que cursan los estudiantes son del área de Administración y Economía: Administración 44,51 %, Economía 7,93 % y Negocios Internacionales 46,95 %. La ubicación semestral de los estudiantes fue: primero, 20,73 %; segundo, 18,90 %; tercero, 14,02 %; cuarto 34,76 %, y demás 11,59 %. Los grupos se escogieron de forma aleatoria, teniendo en cuenta la población de la universidad. Con respecto a los docentes $n = 12$: 64,3 % hombres y 35,7 % mujeres. La edad promedio fue de 49 años $SD = 6,2$ años, todos con más de diez años de experiencia docente en la misma institución y estudios de posgrado en su área.

Instrumentos

Los estilos de liderazgo del docente se midieron mediante una subescala adaptada del cuestionario de liderazgo multifactorial (Bass y Avolio, 2004, 2006), por medio del ILDA. Este se diseñó sobre la estructura de la propuesta de Bass y Avolio (2004, 2006); sin embargo, al ser una implementación diferente en su contexto, enfoque y actores, fue necesario seguir el procedimiento creación de *test* psicológico, esto es, adaptación cultural, gramatical y contextual, y la validación con un grupo piloto con iguales características del grupo de la muestra de la investigación. La figura 7 muestra el procedimiento y los pasos para la creación de ILDA.

Figura 7

Procedimiento para la creación de ILDA



La estructura del constructo tiene cinco factores de liderazgo transformacional (TF), dos factores de liderazgo transaccional (TS) y dos factores pasivos evitador (PE). Como se observa en la tabla 1, en total los factores de liderazgo son nueve y tres de resultados de liderazgo. Los participantes indicaron la frecuencia con la que sus docentes eran identificados con comportamientos, actitudes o acciones de liderazgo distintas —escala de puntos de 0 “Nunca” a 5 “Con mucha frecuencia”—.

Tabla 1

Modelo jerárquico de liderazgo compuesto de nueve factores

Variable de primer orden	Escalas de variable (Factores)	Siglas	# de ítems	Alfa de Cronbach ³ α
Liderazgo transformacional (TF)	Influencia idealizada atribuida	IIA	4	0,844
	Influencia idealizada Conductual	IIC	4	0,737
	Motivación inspiracional	MI	4	0,818
	Estimulación intelectual	EI	4	0,815
	Consideración individualizada	CI	4	0,749
Liderazgo transaccional (TS)	Recompensa contingente	RC	4	0,772
	Dirección por excepción activa	DEA	4	0,728
Pasivo evitador (PE)	Dirección por excepción pasiva	DEP	4	0,607
	<i>Laissez faire</i>	LF	4	0,750
Resultados de eficiencia	Esfuerzo extra	EE	3	0,887
	Efectividad	EFI	4	0,867
	Satisfacción	SAT	2	0,843

Nota: se indagó también por los indicadores de resultado de eficiencia con 9 ítems.

Para obtener un valor representativo de la efectividad del docente, se utilizaron los 4 ítems adaptados del cuestionario ILDA que indaga por los indicadores de desempeño, específicamente por la efectividad. Los estadísticos descriptivos de estos 4 ítems aparecen en la tabla 2. Para poder generar un solo indicador para esta variable se generó una ecuación estructurada, por medio de un análisis factorial confirmatorio AFC. $KMO = .794$, $p = 0,000$, porcentaje de la varianza de un solo componente = 67,33 % que posteriormente se tipificó. La confiabilidad de estos ítems fue $\alpha = .836$.

3 Alfa de Cronbach es un coeficiente que sirve para medir la fiabilidad de un test psicométrico. El valor mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es 0,60, para el caso de variables sociales y de comportamiento (Xuan, 2016); por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala utilizada es baja.

Tabla 2*Estadísticos de los ítems de la variable efectividad en la herramienta ILDA*

Ítem	Comportamiento observable	MD	SD	Coefficientes para el cálculo de las puntuaciones en las componentes	Curtosis
P37	Es efectivo con mis necesidades.	3.66	1.067	.303	.137
P40	Me representa efectivamente.	3.91	1.001	.290	.162
P43	Es efectivo en su trabajo.	4.00	.943	.310	.413
P45	Gestiona el grupo de manera eficaz.	4.25	.941	.316	2.00

Nota: los datos fueron obtenidos del *SPSS V22*

Respecto a la confiabilidad del instrumento ILDA en general de la parte de liderazgo, es importante y representativo (12 factores, $\alpha = .920$). En la tabla 3, del análisis correlacional entre los 12 factores, de manera general, la mayoría de las variables tiene una correlación estadísticamente significativa entre sí.

Tabla 3*Correlaciones de los factores del instrumento ILDA*

	IIA	IIC	MI	EI	CI	RC	DEA	DEP	LF	EE	EFI	SAT
IIA	1	.602**	.615**	.618**	.510**	.595**	.472**	-0.19	-0.32	.692**	.510**	.556**
IIC		1	.678**	.606**	.519**	.460**	.686**	-0.125	-0.197	.586**	.550**	.443*
MI			1	.495**	.421*	.764**	.432*	-0.332	-.415*	.536**	.510**	.602**
EI				1	.532**	.371*	.536**	-0.124	-0.252	.734**	.552**	.373*
CI					1	0.345	.414*	0.02	0.072	0.336	.448*	.389*
RC						1	0.154	-.420*	-.52**	.545**	.501**	.740**
DEA							1	0.129	0.03	.418*	.414*	0.189
DEP								1	.882**	-0.11	-0.238	-.365*
LF									1	-0.258	-0.299	-.411*
EE										1	.552**	.535**
EFI											1	.778**
SAT												1

Nota: **la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral); *la correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Como variable de desempeño se determinó que fuera la nota individual final del curso (promedio de calificaciones acumulativo [CGPA])⁴ calificación sobre 100 puntos, ya que esta es una medida homogénea,

4 La nota se obtuvo de los reportes de la unidad administrativa de la Universidad. Bajo la ley de *habeas data*, los datos guardan la confidencialidad de los estudiantes y no permiten su identificación individual o de grupos. Para la investigación se contó con la aprobación de la institución y de los estudiantes.

auditable y de igual ponderación para todos los cursos de la muestra. La nota analizada fue individual para los estudiantes de las asignaturas del primer semestre del año 2022. La calificación final⁵ corresponde a la suma de diferentes actividades evaluadas durante la unidad en clase, que fueron asignados a todos los grupos de forma similar. Las actividades se realizaron independientemente de la investigación, bajo la estructura de evaluación contenida en el *syllabus*. Los valores de los estadísticos de esta variable para cada liderazgo se encuentran en la tabla 4.

Tabla 4

Estadísticos de calificación de las asignaturas

N.º Caf_grup_tipo	TF	TS	PE
Media	75,72	74,21	66,89
Mediana	78,15	77,51	70,10
Desviación típica dt	14,10	15,24	7,43
Máximo	94,40	93,91	74,43

Se uso la herramienta estadística *SPSS* versión 22 para analizar e identificar las características de comportamiento de liderazgo del 100 % de los profesores del estudio que dictan las asignaturas y que son parte de la formación nuclear de los estudiantes. La encuesta de percepción del estudiante al docente corresponde a la valoración del líder docente durante el desarrollo de la asignatura en el primer semestre del año.

Procedimiento

Luego de ser autorizado por las directivas, los estudiantes respondieron el cuestionario *ILDA* en línea y los docentes de los cursos analizados. El estudio siguió los lineamientos de la institución frente a las políticas de *habeas data* (Ley 1581 de 2012, de Protección de Datos Personales) con énfasis en el anonimato de los datos recopilados, la confidencialidad y la no discriminación de los participantes. La participación era voluntaria y anónima. Las encuestas completadas fueron recopiladas por medio del aplicativo *Google Forms* en línea, de forma individual, garantizando la confidencialidad, y alojadas en la nube. Se les informó a los participantes que al completar los cuestionarios aceptaban participar en el estudio y no tenía efecto sobre la nota.

5 Muchos autores han considerado como una medida válida de rendimiento académico la calificación —nota— (Langdon, 2021) frente al estilo de liderazgo del docente.

Análisis estadístico

Inicialmente, se calcularon estadísticas descriptivas y correlaciones entre las variables en estudio. A continuación, se realizaron análisis de regresión múltiple jerárquica utilizando el paquete *SPSS Statistics*, para estudiar el papel moderador de la variable efectividad docente (EFI) dentro de la relación que se establece entre los tipos de liderazgo y el rendimiento académico. Para ello se seleccionaron tres modelos —modelo de moderación simple por cada tipo de liderazgo— con un intervalo de confianza del 95 %.

Estadísticas descriptivas

Las hipótesis se probaron utilizando la técnica de modelado de ecuaciones estructurales y regresión múltiple, para trabajar el efecto de las variables moderadoras, y que varios investigadores en el tema de liderazgo han utilizado (Burić *et al.*, 2021; Grau-Alberola *et al.*, 2022; Mokhber *et al.*, 2018). Para asegurar la adecuada confiabilidad y validez de los constructos y medidas, se emplearon dos criterios en este estudio. En primer lugar, las cargas factoriales de los indicadores asociados con cada constructo de liderazgo TF, TS y PE, para garantizar la fiabilidad del indicador (Escobedo y Manuel, 2014; Moreno-Casado *et al.*, 2021). Y como segundo, el indicador alfa de Cronbach. En la tabla 5 se presentan los valores estadísticos representativos.

Tabla 5

Estadística descriptiva de los constructos

Variable	Factores/ítems	Media	DS
Liderazgo transformacional (TF)		4,01	0,630
	IIA	3,9360	.79161
	IIC	4,1208	.65259
	MI	4,1329	.69837
	EI	3,8792	.74913
	CI	3,9130	.74288
Liderazgo transaccional (TS)		3,95	0,605
	RC	4,0664	.68717
	DEA	3,8478	.66220
Liderazgo pasivo evitador (PE)		2,29	0,76
	DEP	2,5797	.79190
	LF	1,9928	.82140
Rendimiento académico	Calificación individual	74,79	14,35
Eficacia docente en el aula (EFI)	37, 40, 43 y 45	3,95	0,809

Nota: DS: desviación estándar.

Las correlaciones entre los factores del ILDA que mide los estilos de liderazgo y la efectividad, TF, TS, PE y EFI son significativas $p < 0,05$. Es de resaltar que las relaciones TF, TS y EFI son positivas y la relación con el liderazgo PE, aunque, es significativa, es negativa. En la tabla 6 se detallan, los valores de nota individual (“Nota_ind”), no son explicativos desde la correlación de los estilos de liderazgo.

Tabla 6

Correlaciones entre las variables de estudio

Variables de estudio	TF	TS	PE	Nota_ind	EFI
L_Transfor (TF)	1,000	0,803***	-0,285***	.113	0,780***
L_Transa (TS)		1,000	-0,192*	.088	0,696***
L_pas_evit (PE)			1,000	-.113	-0,263***
Nota_ind				1,000	.043
Efectividad (EFI)					1,000

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Análisis de regresión múltiple

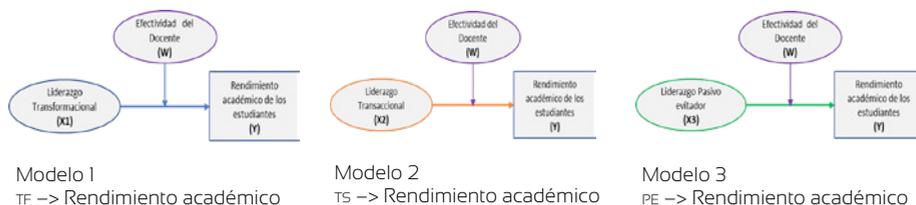
Para probar las seis hipótesis de la investigación, se realizaron tres análisis de regresión múltiple jerárquica con variable moderadora y explicativa. Los datos de las variables son métricas cuantitativas y fueron transformadas en puntuaciones tipificadas,⁶ tanto del estilo de liderazgo (Xi) como de la efectividad del docente (W). A continuación, se incluyeron los principales efectos asociados a los estilos de liderazgo como variable tipificada, seguidos por los efectos de la efectividad del docente y finalmente la interacción entre el tipo de liderazgo (Xi) y efectividad del docente en el aula de clase (W).

Los tres modelos correspondientes a los modelos conceptuales son elaborados para cada uno de los tres estilos de liderazgo, TF con variable explicativa X_1 ; TS, X_2 ; y PE X_3 . La variable moderadora en todos los casos es “efectividad del docente” y la variable de respuesta o dependiente es “rendimiento académico”. La figura 8 muestra la relación de las variables de estudio en cada modelo propuesto.

6 Es la operación de realizar una transformación lineal en la variable para que la —nueva— variable transformada, tenga por media, cero (0), y por desviación típica, uno (1).

Figura 8

Modelos conceptuales de la investigación



La tabla 7 detalla los resultados de los coeficientes de regresión no estandarizados calculados con *SPSS*, versión 22, junto con el valor del error típico (ES) y FIV⁷ para evaluar la colinealidad. Para realizar estos análisis, previamente se aplicó la técnica de centrado en la media a las variables predictoras: estilo de liderazgo (Xi) y efectividad docente (W).

Tabla 7

Coefficientes de regresión no estandarizados con error típico

	Liderazgo transformacional (TF)			Liderazgo transaccional (TS)			Liderazgo pasivo evitador (PE)		
	Coefficiente	ES	FIV	Coefficiente	ES	FIV	Coefficiente	ES	FIV
Constante	83,030***	4,88		83,400***	5,01		82,858***	5,11	
Variables de control									
Género	-6,60***	1,45	1,043	-7,285***	1,49	1,047	-7,329***	1,51	1,047
Edad	-0,104	0,24	1,025	-.112	0,25	1,026	-.132	.25	1,033
Estilo de liderazgo (Xi)	3,921***	1,16	2,525	2,574*	1,05	2,124	-1,44*	.77	1,069
Efectividad del docente (W)	2,62*	1,19	2,633	1,418	1,19	2,466	1,111	.79	1,061
(Xi x W)	1,343*	0,55	1,372	1,273*	0,56	1,262	.917	.81	1,078
R ²	25,9***			21,7***			19,4***		
F	10,701			8,472			7,386		

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Resultados

En el primer modelo, el coeficiente R² nos permite indicar la calidad de los modelos de regresión propuesta, siendo significativos los modelos probados. Para el modelo 1, permitió explicar el 25,9 % de la varianza

7 Generalmente se considera que existe colinealidad cuando el factor FIV es mayor de 10.

total de la variable criterio “rendimiento académico”, con respecto al T_F ($R^2 = .259, p = 0,000$). Para el modelo 2, permitió explicar el 21,7 % de la varianza total de la variable criterio “rendimiento académico”, con respecto al T_S ($R^2 = .217, p = 0,000$). Y finalmente, para el modelo 3, permitió explicar el 19,4 % de la varianza total de la variable criterio “rendimiento académico”, con respecto al liderazgo P_E ($R^2 = .259, p = 0,000$).

Los resultados obtenidos confirman las hipótesis planteadas en los modelos 1 (T_F) y modelo 2 (T_S), no así en el modelo 3 (P_E), aunque tiene un $B = -1,44$, el efecto moderador de la efectividad docente no fue significativo.

1. *Modelo 1.* Se obtuvieron valores significativos tanto para la variable independiente como en el efecto moderador de fuerza (hipótesis 1): efecto significativo y positivo del T_F sobre rendimiento académico ($B = +3,921, p < .001$); en cuanto a la variable moderadora (hipótesis 4): efecto significativo y positivo de la efectividad del docente (W) sobre el rendimiento académico (Y) ($B = +1,343, p < .01$).
2. *Modelo 2.* Se obtuvieron valores significativos tanto para la variable independiente como en el efecto moderador de fuerza (hipótesis 2): efecto significativo y positivo del T_S sobre rendimiento académico ($B = +2,574, p < .05$); en cuanto a la variable moderadora (hipótesis 5): efecto significativo y positivo de la efectividad del docente (W) sobre el rendimiento académico (Y) ($B = +1.273, p < .05$).
3. *Modelo 3.* Se obtuvieron solo valores significativos de la variable independiente (hipótesis 3): efecto significativo y negativo del P_E sobre rendimiento académico ($B = -1,44, p < .05$); en cuanto a la variable moderadora (hipótesis 6): no hay efecto significativo observable de la efectividad del docente (W) sobre el rendimiento académico (Y) ($p > .05$).

Discusión y conclusiones

Se encontró que los estudiantes que sienten la influencia de un estilo de liderazgo activo del docente tienen un desempeño académico mayor, esto en coherencia con Paul y Toyin (2017), cuando se tienen en cuenta las acciones de efectividad del docente frente a sus estudiantes. Los resultados de esta investigación respaldaron un efecto aumentado directo y positivo del liderazgo transformacional (T_F) en la calificación final del estudiante. La literatura empírica anterior mostró asociaciones entre el liderazgo transformacional y el rendimiento académico. Los estudios de Mastrokourou

et al. (2022) y Campbell *et al.* (2003) revelaron una relación positiva y significativa entre la efectividad del docente y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, resultados coherentes con la investigación.

Los modelos de regresión jerárquicos validaron la relación del liderazgo transformacional (TF) (Ogbonnaya *et al.*, 2020) y el liderazgo transaccional (TS) (Islam *et al.*, 2012), frente al mejoramiento del rendimiento académico. Es de mayor aporte el liderazgo transformacional que el transaccional frente al rendimiento académico, y ambos son significativos con el aporte de la variable moderadora “efectividad docente”. Por el contrario, cuando el estilo de liderazgo observado por el estudiante es pasivo evitador (PE) en los docentes, el impacto en el rendimiento académico es negativo, acorde con Paul y Toyin (2017). Además, la influencia de la variable “efectividad” de las acciones del docente no tiene un valor significativo en el rendimiento académico. Por ello, en entornos académicos en el aula de clase caracterizados por los liderazgos TF y TS, los estudiantes que perciben a sus docentes en actividades de efectividad tendrán niveles más altos de rendimiento académico.

Por tanto, las acciones de efectividad docente con sus estudiantes son provechosas en la medida en que influyen en las características de apoyo de la formación y satisface las necesidades de los estudiantes antes de que sean solicitadas (Heck, 2009). Teniendo en cuenta sus principales componentes, las actividades de efectividad del docente generan un proceso de influencia a nivel motivacional y emocional. El docente en el aula de clase tiene un aspecto emocional que implica la adhesión de los estudiantes al bienestar general y a realizar procesos operativos y representativos más efectivos (Akiri, 2013). Los resultados de esta investigación invitan a los docentes comprometidos a realizar actividades de apoyo y de gestión operativa para sus estudiantes ya que estas son una forma indirecta de incrementar el desempeño del estudiante. Algunas actividades de “efectividad” son preparación de clase, auditoría al proceso operativo, vínculo entre estudiantes y dirección, canalizador de propuestas y mediador de conflictos, entre otras.

Referencias

- Adhikary, J. (2017). Leadership style and student satisfaction: Mediation of teacher effectiveness. *Asian Journal of Business and Management*, 5(2). <https://doi.org/10.24203/ajbm.v5i2.4632>
- Akiri, A. A. (2013). Effects of teachers' effectiveness on students' academic performance in public secondary schools; Delta State - Nigeria. *Journal of Educational and Social Research*, 3(3), 105-112. <https://doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n3p105>

- Antonakis, J., Avolio, B. y Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14, 261-295. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(03\)00030-4](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(03)00030-4)
- Avolio, B. J., Bass, B. M. y Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462. <https://doi.org/10.1348/096317999166789>
- Badillo-Vega, R. y Buendía-Espinosa, A. (2020). The leadership roles of Mexico's university presidents. *Studies in High Education*, 47(2), 378-393. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750582>
- Balwant, P. T., Birdi, K., Stephan, U. y Topakas, A. (2019). Transformational instructor-leadership and academic performance: A moderated mediation model of student engagement and structural distance. *Journal of Further and Higher Education*, 43(7), 884-900. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1420149>
- Bass, B. (1985). *Leadership performance beyond expectations*. Academic Press.
- Bass, B. (1990). Transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Bass, B. (1997). Personal selling and transactional/transformational leadership. *Journal of Personal Selling y Sales Management*, 17(3), 19-28. <https://doi.org/10.1080/08853134.1997.10754097>
- Bass, B. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32. <https://doi.org/10.1080/135943299398410>
- Bass, B., y Avolio, B. (1989). Potential biases in leadership measures: How prototypes, leniency, and general satisfaction relate to ratings and rankings of transformational and transactional leadership constructs. *Educational and Psychological Measurement*, 49(3), 509-527.
- Bass, B., y Avolio, B. (1990). *Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Consulting Psychologists Press.
- Bass, B. y Avolio, B. (1999). *Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire (form 5X)*. Mind Garden.
- Bass, B. y Avolio, B. (2004). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire. Sampler set: technical report, leader form, rater form and scoring key for MLQ Form 5XShort (3.ª ed.)*. Mind Garden.
- Bass, B. y Avolio, B. (2006). *Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Consulting Psychologist Press.

- Bass, B. y Riggio, R. (2006). *Transformational leadership* (2.^a ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B., Avolio, B. y Jung, D. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.207>
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S. y Liu, Y. (2021). Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 387-412. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1858119>
- Bogler, R., Caspi, A. y Roccas, S. (2013). Transformational and passive leadership: An initial investigation of university instructors as leaders in a virtual learning environment. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(3), 372-392. <https://doi.org/10.1177/1741143212474805>
- Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106. <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>
- Bolkan, S. y Goodboy, A. K. (2009). Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation, and teacher credibility. *Journal of Instructional Psychology*, 36(4), 296-306.
- Burić., Parmačkovačić, M. y Huić, A. (2021). Transformational leadership and instructional quality during the covid-19 pandemic: A moderated mediation analysis. *Drustvena Istrazivanja*, 30(2), 181-202. <https://doi.org/10.5559/di.30.2.01>
- Burns, J. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Calderone, S., Kent, A. M. y Green, A. M. (2018). Teacher leaders and student achievement: Can the dots be connected? *Revista Eletrônica de Educação*, 12(2), 395-407. <https://doi.org/10.14244/198271992525>
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D. y Robinson, W. (2003). Differential teacher effectiveness: Towards a model for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education*, 29(3), 347-362. <https://doi.org/10.1080/03054980307440>
- Casero-Martínez, A. (2016). Deconstrucción del "buen profesor". Análisis de las características formales y no formales de la docencia universitaria. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91649685004>
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K. A., Gu, Q., Penlington, C., Mehta, P. y Kington, A. (2007). *The impact of school*

- leadership on pupil outcomes*. National College for School Leadership. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/11329/1/DCSF-RR108.pdf>
- Dimitrov, D. y Darova, S. S. (2019). Factor structure of the multifactor leadership questionnaire MLQ 5X. *Strategic Impact*, 1, 44-55.
- Durán-Gamba, M. G. y Castañeda, D. I. (2015). Relación entre liderazgo transformacional y transaccional con la conducta de compartir conocimiento en dos empresas de servicios. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(72), 135-147. <https://doi.org/10.14718/ACP.2015.18.1.13>
- Erdel, D., y Takkaç, M. (2019). The relationship between teacher classroom leadership and learner autonomy: The case of EFL classrooms. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(3), 752-770.
- Erdel, D. y Takkaç, M. (2020a). Instructor leadership in EFL classrooms and the outcomes: The effects of transformational and transactional leadership styles. *Teflin Journal*, 31(1), 70-87. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v31i1/70-87>
- Erdel, D. y Takkaç, M. (2020b). Teacher leadership inside the classroom: Implications for effective language teaching. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(n.º esp.), 467-500.
- Escobedo, C. y Manuel, J. (2014). Liderazgo educativo, un reto constante en educación superior. *International Journal of Good Conscience*, 9(3), 119-126. [http://www.spentamexico.org/v9-n3/A9.9\(3\)119-126.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n3/A9.9(3)119-126.pdf)
- Frost, D. y Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122078>
- García, M., Pantoja, M. y Duque, L. (2011). El liderazgo transformacional en las organizaciones: un análisis descriptivo. *Teuken Bidikay: Revista Latinoamericana de Investigación en Organizaciones, Ambiente y Sociedad*, 2(2), 93-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8760961>
- Grau-Alberola, E., Figueiredo-Ferraz, H., López-Vílchez, J. J. y Gil-Monte, P. R. (2022). The healthy management: The moderator role of transformational leadership on health workers. *Anales de Psicología*, 38(1), 128-139. <https://doi.org/10.6018/ANALES.471121>
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Harris, A. y Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership and Management*, 39(2), 123-126. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>
- Harvey, S., Royal, M. y Stout, D. (2003). Instructor's transformational leadership: University student attitudes and ratings. *Psychological Reports*, 92(2), 395-402. <https://doi.org/10.2466/pr0.2003.92.2.395>

- Heck, R. H. (2009). Teacher effectiveness and student achievement: Investigating a multilevel cross-classified model. *Journal of Educational Administration*, 47(2), 227-249. <https://doi.org/10.1108/09578230910941066>
- Ilma, Z. y Suyatno, S. (2020). The effect of teachers' leadership on students' motivation in al-Islam Tambakbayan elementary school. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 1907-1915. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080527>
- Islam, T., Aamir, M., Ahmed, I. y Muhammad, S. K. (2012). The impact of transformational and transactional leadership styles on the motivation and academic performance of students at university level. *Journal of Educational and Social Research*, 2(2), 237-244. <https://doi.org/10.5901/jesr.2012.v2n2.237>
- Katzenmeyer, M. y Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teacher develop as leaders* (3.ª ed.). Corwin Press Inc.
- Khan, I. U., Idris, M. y Amin, R. U. (2021). Leadership style and performance in higher education: The role of organizational justice. *International Journal of Leadership in Education*, 00(00), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1854868>
- Khany, R., y Chasemi, F. (2021). Development and validation of teacher classroom leadership scale in EFL context. *International Journal of Leadership in Education*, 24(4), 513-532. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1591516>
- Klasmeier, K. N., Schleu, J. E., Millhoff, C., Poethke, U. y Bormann, K. C. (2021). On the destructiveness of laissez-faire versus abusive supervision: A comparative, multilevel investigation of destructive forms of leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 00(00), 1-15. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2021.1968375>
- Langdon, L. (2021). The importance of teacher leadership skills in the classroom. *Education Journal*, 10(1), 8. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20211001.12>
- Leal-Soto, F., Albornoz Hernández, M. y Rojas Parada, M. I. (2016). Liderazgo directivo y condiciones para la innovación en escuelas chilenas: el que nada hace, nada teme. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 193-205. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200011>
- Leigh, J., Lamont, M. y Cairncross, G. (2021). Event managers' leadership styles and attitudes towards resourcing volunteer training: Exploring variation and practice implications. *Tourism Management Perspectives*, 40, 100887. <https://doi.org/10.1016/j.tmp.2021.100887>
- Leithwood, K. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>

- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?* (1.ª ed.). Salesianos. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Mastrokourkou, S., Kaliris, A., Donche, V., Chauliac, M., Karagiannopoulou, E., Christodoulides, P. y Longobardi, C. (2022). Re-discovering teaching in university: A scoping review of teacher effectiveness in higher education. *Frontiers in Education*, 7, 1-16. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.861458>
- Maureira, O. y Rojas, A. (2013). Características del liderazgo transformacional en docentes de lenguaje y comunicación en una muestra de establecimientos escolares de vulnerabilidad social. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 115-127. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100007>
- Mokhber, M., Khairuzzaman, W. y Vakilbashi, A. (2018). Leadership and innovation: The moderator role of organization support for innovative behaviors. *Journal of Management and Organization*, 24(1), 108-128. <https://doi.org/10.1017/jmo.2017.26>
- Moreno-Casado, H., Leo, F. M., López-Gajardo, M. A., García-Calvo, T., Cuevas, R. y Sánchez-Oliva, D. (2021). Adaptación y validación de la escala de liderazgo MLQ-5X al contexto educativo español. *Anales de Psicología*, 37(2), 311-322. <https://doi.org/10.6018/analesps.425351>
- Muenjohn, N. y Armstrong, A. (2008). Evaluating the structural validity of the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), capturing the leadership factors of transformational-transactional leadership. *Contemporary Management Research*, 4(1), 3-14. <https://doi.org/10.7903/cmr.704>
- Muijs, D., Chapman, C. y Armstrong, P. (2013). Can early careers teachers be teacher leaders? A study of second-year trainees in the teach first alternative certification programme. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(6), 767-781. <https://doi.org/10.1177/1741143213494188>
- Nielsen, M. B., Skogstad, A., Gjerstad, J. y Einarsen, S. V. (2019). Are transformational and laissez-faire leadership related to state anxiety among subordinates? A two-wave prospective study of forward and reverse associations. *Work and Stress*, 33(2), 137-155. <https://doi.org/10.1080/02678373.2018.1528307>
- Ogbonnaya, C. N., Izuagba, J. N. y Chukwudebelu, C. B. (2020). Assessment of the impact of transformational leadership style on students' academic achievement in English language. *International Journal of Academic Research*, 6(10), 41-50. <https://doi.org/10.46654/ij.24889849>

- Paul, M. H. J. y Toyin, M. A. O. (2017). Investigation on the influence of leadership styles on students' academic performance in selected secondary schools: A case study of Gasabo District, Kigali, Rwanda. *IOSR: Journal of Research y Method in Education*, 07(02), 18-26. <https://doi.org/10.9790/7388-0702011826>
- Peter, J., Mubarak, S., Prakash, N., Viswalingam, R., Ramya, S., Arokia, J., Sampathkumar, D. y Devi, V. (2020). Review on impact of teacher leadership. *IJARIE: International Journal Of Advance Research And Innovative Ideas In Education*, 6(6), 2364-2369. https://ijariie.com/AdminUploadPdf/Review_on_Teacher_s_leadership_ijariie13350.pdf
- Pietsch, M. y Tulowitzki, P. (2017). Disentangling school leadership and instructional practices - An empirical comparison of various leadership styles. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 629-649. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1363787>
- Pounder, J. (2005). *Full range leadership in the university classroom: A Hong Kong study*. Hong Kong Institute of Business Studies Working Paper Series. <https://doi.org/10.1177/1742715008089634>
- Pounder, J. (2006). Transformational classroom leadership: The fourth wave of teacher leadership? *Educational Management Administration y Leadership*, 34(4), 533-545. <https://doi.org/10.1177/1741143206068216>
- Pounder, J. (2008). Transformational leadership: Practicing what we teach in the management classroom. *Journal of Education for Business*, 84(1), 2-6. <https://doi.org/10.3200/JOEB.84.1.2-6>
- Pounder, J., Stoffell, P. y Choi, E. (2018). Transformational classroom leadership and workplace engagement: Is there a relationship? *Quality Assurance in Education*, 26(3), 333-342. <https://doi.org/10.1108/QAE-07-2017-0046>
- Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *Reice: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 13-40. <http://www.rinace.net/reice/>
- Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2), 253-267.
- Romero, M. y Alcaíno, V. (2014). Creencias y estilos de supervisión de profesores supervisores de prácticas: resultados en una muestra exploratoria. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 321-340. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n2/art19.pdf>
- Shah, R. (2020). Language teachers as leaders: A case study of teacher leaders in the Arabian Gulf. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1792260>

- Sohrabie, M. S. (2020). *The effect of faculty leadership style on the results of student evaluation of teachers* [Trabajo doctoral]. University of the Incarnate Word. https://athenaeum.uiw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1383&context=uiw_etds
- Stewart, T. (2012). Classroom teacher leadership: Service-learning for teacher sense of efficacy and servant leadership development. *School Leadership and Management*, 32(3), 233-259. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.688741>
- Stoffell, P. (2017). *Transformational classroom leadership and workplace engagement: Exploring the relationship* [Tesis doctoral]. Repositorio Middlesex University Research.
- Vargas-Ramos, J. C., Lerma, C., Guzmán-Saldaña, R., Lerma, A., Bosques-Brugada, L. y González-Fragoso, C. (2022). Academic performance during the COVID-19 pandemic and its relationship with demographic factors and alcohol consumption in college students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 2-8. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010365>
- Vega, C. y Zavala, G. (2004). Adaptación del cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ Forma 5X corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno [Trabajo de grado]. Repositorio institucional de la Universidad de Chile.
- Warren, L. L. (2019). Behaviors of teacher leaders in the classroom. *Psychology and Behavioral Sciences*, 7(6), 104-108. <https://doi.org/10.11648/j.pbs.20180706.12>
- Wenner, J. A. y Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- Xuan, T. (2016). *Leadership to support quality improvement in vietnamese higher education* [Tesis doctoral]. Queensland University of Technology. https://eprints.qut.edu.au/95787/13/Dinh%20Xuan%20Thu_Pham_Thesis.pdf



Cognición social y religión en docentes en formación de Colombia

Social Cognition and Religion in Teachers in Training in Colombia

Cognição social e religião em professores em formação na Colômbia

Esther Rivas-Rivero* 
Enrique Bonilla-Algovia** 

Para citar este artículo: Rivas-Rivero, E. y Bonilla-Algovia, E. (2024). Cognición social y religión en docentes en formación de Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 397-419. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17356>



Recibido: 24/09/2022
Evaluado: 03/04/2023

pp. 397-419

N.º 92

397

* Doctor, Universidad de Alcalá. Esther.rivas@uah.es

** Doctor, Universidad a Distancia de Madrid (España), Universidad de Alcalá. enrique.bonilla.a@udima.es

Resumen

La violencia de género constituye un problema de salud pública a nivel global, aunque en algunas regiones la prevalencia supone un mayor riesgo para las mujeres como consecuencia de distintos agentes de socialización. El objetivo del presente estudio de investigación es analizar las creencias distorsionadas sobre las mujeres y el uso de la violencia, las actitudes sexistas y los mitos de amor romántico en una muestra de 443 docentes en formación de universidades de Colombia. Los resultados reportan diferencias entre quienes profesan una religión y quienes no respecto a la aceptación de las creencias distorsionadas sobre los roles de género y el uso de la violencia, de actitudes sexistas y de mitos del amor romántico, de modo que quienes profesaban una religión, presentaron un mayor acuerdo hacia tales concepciones. Por último, el modelo a través de ecuaciones estructurales muestra la relación entre la idealización del amor, la vinculación amor-maltrato y el sexismo hostil con una mayor aceptación de las ideas distorsionadas sobre las mujeres y el uso de la violencia en personas que se identificaron como religiosas. La detección de los procesos de cognición social y la identificación de sesgos cognitivos resulta crucial entre quienes van a ser responsables de educar a las nuevas generaciones en favor del desarrollo de la equidad, así como visibilizar las variables que han influido en tales creencias con el objetivo de deconstruir la igualdad de género.

Palabras clave

cognición; religión; sexismo; amor; Colombia

Keywords

cognition; religion; sexism; love; Colombia

Abstract

Gender-based violence is a global public health problem, though its prevalence poses a greater risk for women in some regions due to various socialization agents. The objective of this study is to analyze distorted beliefs about women, the use of violence, sexist attitudes, and myths of romantic love among a sample of 443 teachers in training at universities in Colombia. The results report differences between those who profess a religion and those who do not regarding the acceptance of distorted beliefs about gender roles and the use of violence, sexist attitudes and myths of romantic love. Specifically, those who professed a religion presented a greater agreement towards such conceptions. Furthermore, the model using structural equations shows the relationship between the idealization of love, the love-abuse dynamic, and hostile sexism with a greater acceptance of distorted ideas about women and the use of violence among individuals identifying as religious. The detection of the processes of social cognition and the identification of cognitive biases is crucial among those who will be responsible for educating the new generations. This is essential for fostering the development of equity, as well as making visible the variables that have influenced such beliefs with the goal of deconstructing gender equality.

Resumo

A violência de gênero é um problema global de saúde pública, embora em algumas regiões sua prevalência represente um risco maior para as mulheres, devido a diferentes agentes de socialização. O objetivo deste estudo é analisar crenças distorcidas sobre as mulheres e o uso da violência, atitudes sexistas e mitos do amor romântico em uma amostra de 443 professores em formação em universidades na Colômbia. Os resultados relatam diferenças entre os que professam uma religião e os que não professam, quanto à aceitação de crenças distorcidas sobre papéis de gênero e uso de violência, atitudes machistas e mitos do amor romântico. Assim, aqueles que professavam uma religião apresentaram maior concordância para tais concepções. Por fim, o modelo por meio de equações estruturais mostra a relação entre a idealização do amor, a relação amor-abuso e o sexismo hostil, com maior aceitação de ideias distorcidas sobre a mulher e o uso da violência em pessoas que se identificavam como religiosas. A detecção dos processos de cognição social e a identificação de vieses cognitivos é crucial entre aqueles que serão responsáveis por educar as novas gerações em prol do desenvolvimento da equidade, bem como tornar visíveis as variáveis que influenciaram tais crenças com o objetivo para desconstruir a igualdade de gênero.

Palavras-chave

cognição; religião; sexismo; amor; Colômbia

Introducción

Aunque se han dado importantes pasos hacia la igualdad que desafían la hegemonía del sistema patriarcal, persiste la inequidad de género que se manifiesta en violencia contra las mujeres en múltiples contextos (Mimbrero *et al.*, 2017). La violencia de género es definida como aquella ejercida contra las mujeres por el hecho de serlo, por lo que este fenómeno global tiene un origen y naturaleza social derivado de las relaciones desiguales de poder entre mujeres y hombres (Rivas-Rivero *et al.*, 2022). De ahí que sea importante analizar los sesgos cognitivos, las creencias y las actitudes compartidas socialmente que mantienen el comportamiento abusivo contra las mujeres, ya que son la raíz de su normalización (López-Sáez *et al.*, 2020).

Uno de los desencadenantes de la existencia de tal desigualdad podría relacionarse con los procesos de cognición social. Esta se refiere al conjunto de operaciones y mecanismos mentales que subyacen en las interacciones sociales (Navarra-Ventura *et al.*, 2018), y dado que los seres humanos son una especie social, emplean procesos mentales sociales sobre identidades, roles, acciones sociales e interacciones (Wellman, 2016). Dicha cognición social incluye una amplia variedad de procesos cognitivos que determinan el comportamiento en un contexto (Jansen *et al.*, 2020), favoreciendo que el mundo se pueda decodificar. Vale la pena resaltar que los procesos de cognición social desencadenan actitudes hacia los grupos (Wolf *et al.*, 2017). En este sentido, el género, como construcción social, incluye la representación interna en relación con las normas de género; es decir, cómo este se interpreta a través de la apariencia externa y los roles que se asumen en diversos contextos (Turkstra *et al.*, 2020). La comunicación que se genera en un contexto social da lugar a estereotipos y roles, de modo que la masculinidad y la feminidad se crean para establecer estándares a través de los roles de género con los que se percibe, categoriza y evalúa la propia conducta y la de los demás (Bem, 1974). De esta forma, surgen las distorsiones cognitivas que son sesgos o formas erróneas de interpretar la realidad que suponen un importante factor de riesgo para que se produzca violencia de género (Echeburúa *et al.*, 2016), ya que descargan la culpa de quien agrede y dirigen la responsabilidad hacia las mujeres que sufren este tipo de violencia (Rivas-Rivero *et al.*, 2022). La detección e identificación de estos procesos y sesgos cognitivos ha resultado ser muy efectiva en los programas de tratamiento con hombres perpetradores de violencia de género, y con jóvenes y adolescentes en el marco de la prevención en entornos educativos (Echeburúa *et al.*, 2016).

Según la *teoría de la identidad social*, se ha desarrollado un constructo psicológico explicativo de las relaciones intergrupales que influyen en el desarrollo de actitudes y prejuicios que originan el sexismo (Etchezahar, 2014).

En este sentido, cada cultura sustenta un sexismo más o menos encubierto que conduce a la interiorización de muchos de los roles y estereotipos discriminatorios hacia las mujeres. Esta actitud negativa hacia lo femenino, por pertenecer a una categoría sexual biológica (Rodríguez-Castro *et al.*, 2010), ha inducido a las mujeres a la asimilación de un rol de género que proyecta su competencia hacia actividades del ámbito privado y que limita su participación en otros contextos. Este fenómeno actitudinal ha sido estudiado desde la *teoría del sexismo ambivalente*, que se compone del sexismo hostil y del sexismo benévolo (Glick y Fiske, 1996), con lo cual se genera un entramado de premios y castigos que legitiman la superioridad masculina (Rivas-Rivero *et al.*, 2021). Es decir, ante la coexistencia de sentimientos positivos y la antipatía sexista, la actitud negativa hacia las mujeres adopta un nuevo formato ambivalente en el que se integran componentes tanto hostiles como benévolos (Mikolajczak y Pietrzak, 2014). En particular, el componente hostil, fortalecido por los valores del patriarcado, se basa en la supuesta inferioridad de la mujer (Vaamonde y Omar, 2012), propio del sexismo tradicional (Rodríguez-Burbano *et al.*, 2021). Por otro lado, el componente benévolo permite encubrir la hostilidad hacia las mujeres –dado el tono aparentemente positivo– y hacer invisible la discriminación social hacia estas (Cárdenas *et al.*, 2010; Rivas-Rivero *et al.*, 2022). De este modo, el sexismo hostil y el benévolo convergen, y ambas formas de sexismo perpetúan la desigualdad hacia las mujeres (Rivas-Rivero *et al.*, 2022).

Otro conjunto de sesgos cognitivos derivados de la cognición social son los mitos del amor romántico, que se han aceptado socialmente y derivan en una serie de mandatos en función del momento histórico y la cultura que los promueve (Bonilla y Rivas, 2018). Dichos mitos del amor romántico se definen como el conjunto de creencias compartidas por un grupo social sobre la *verdadera* naturaleza del amor (Yela, 2003). Se basan en la búsqueda obsesiva de la pareja perfecta para encontrar la felicidad, de modo que se ha llegado a asumir socialmente que el sufrimiento es inevitable si no se encuentra una pareja que nos complemente (Pascual-Fernández, 2016; Rivas-Rivero y Bonilla-Algovia, 2020). En opinión de algunos autores, los mitos del amor romántico se asumen con mayor intensidad en Latinoamérica (Ariza-Ruiz *et al.*, 2022; Echeverría, 2021; Tronco y Ocaña, 2012), y justifican situaciones de abuso, manipulación y distintos tipos del maltrato en nombre del amor (Massolo, 2003).

Algunas investigaciones han estudiado este tipo de construcciones sociales y su relación con variables como edad, sexo, nivel de estudios o nivel socioeconómico (Garaigordobil y Aliri, 2011; Rodríguez-Castro y Magalhaes, 2013; Zakrisson *et al.*, 2012). En menor medida, se han adelantado trabajos en los que se aborda su relación con la religión (Arciniega *et al.*, 2008; Mikolajczak y Pietrzak, 2014; Rivas-Rivero *et al.*, 2022);

aunque se ha hallado que la práctica de la religión está asociada a mayores niveles de sexismo en muestras españolas y latinoamericanas (Moya *et al.*, 2002). Según Mikolajczak y Pietrzak (2014), la relación entre la religión y el sexismo podría ser directa porque se encarga de transmitir los roles tradicionales de género. Además, los valores prosociales que se encuentran en el discurso religioso sobre el papel de las mujeres esconden creencias respecto a la inequidad hacia estas (Saroglou y Cohen, 2011), de ahí que la afiliación religiosa se haya vinculado en mayor medida con el sexismo benevolente que con el hostil (Haggard *et al.*, 2019; Rivas-Rivero *et al.*, 2022).

Otros estudios añaden que, independientemente del tipo de religión, la fuerza de la religiosidad es la que predice las actitudes sexistas hacia las mujeres y las niñas (Hannover *et al.*, 2019). Dentro de los valores que promueve el patriarcado, la feminidad se asocia con el rol de esposa y madre, y, como resultado, con proporcionar cuidado, afecto y amor a los demás (Martín-Salvador *et al.*, 2021).

En cuanto a los mitos del amor romántico y su vínculo con la religión, según Ferrer *et al.* (2010), estos serían defendidos por distintos estamentos religiosos que promueven valores como la fidelidad, la exclusividad y la castidad en diferentes momentos históricos y sociales. Los mitos del amor romántico han heredado, de dichos estamentos, valores como la sumisión, la entrega y el perdón. Además, diversos estudios han demostrado la relación entre los mitos del amor romántico con el conflicto en la pareja y la normalización de comportamientos agresivos (Borrajó *et al.*, 2015; Orosz *et al.*, 2015). Hay que añadir que, en el estudio de la violencia de género, la religión no ha sido una de las variables prioritarias en esta problemática pese a que las creencias religiosas han podido tener relación con la imposición de normas y roles de género en los que predominan normas de carácter emocional y afectivo (Sepúlveda, 2016), en favor del mantenimiento del sistema patriarcal (Osborne, 2009).

Específicamente, en Colombia, algunos autores reportan que el 40 % de las mujeres han sufrido alguna forma de violencia física, y el 22 % la habían padecido en los últimos 12 meses previos a la obtención de tales datos (Friedermann-Sánchez y Lovatón, 2012). El porcentaje asciende al 44,1 % en el caso de las mujeres casadas (Kishor y Johnson, 2004). Estudios más recientes reportan que, en 2019, una mujer es asesinada por su pareja o expareja cada tres días; una mujer es agredida por su pareja actual o anterior cada 13 minutos y una mujer sufre violencia sexual cada 24 minutos (Rodríguez-Burbano *et al.*, 2021). Cabe señalar que en Colombia no abundan los estudios sobre la violencia contra las mujeres en el contexto universitario, aunque este grave problema ha estado presente durante mucho tiempo (Quintero, 2019).

Ante esta situación, es preciso abordar la igualdad entre hombres y mujeres desde el contexto educativo, principalmente porque muchos sectores se han encargado de socializar a la población para mantener la inequidad y privación de los derechos de mujeres y niñas. En este sentido, la educación formal y los profesionales que la componen tienen una importante labor para reconstruir los modelos de feminidad y masculinidad que se han venido reproduciendo, según los patrones promovidos por el sistema patriarcal y las instituciones que los legitiman. Hay que añadir que la educación es fundamental para prevenir la violencia de género, y favorecer el desarrollo de capacidades que cuestionen las enseñanzas rígidas, los mitos, las creencias y las conductas que han legitimado la desigualdad hacia las mujeres (Martín-Salvador *et al.*, 2021).

Con todo, el objetivo del presente trabajo es analizar las diferencias entre personas que se autodefinen como religiosas y como no religiosas con respecto a los sesgos cognitivos que derivan de los procesos de cognición social, como son los pensamientos distorsionados sobre los roles de género y el uso de la violencia contra las mujeres, el sexismo y los mitos del amor romántico en una muestra de docentes en formación de Colombia.

Metodología

Participantes

La muestra está constituida por 443 estudiantes universitarios (71,6 % mujeres y 28,4 % hombres) de distintas titulaciones relacionadas con estudios en ciencias sociales y educación. La obtención de la muestra se llevó a cabo a través de un muestreo no probabilístico en distintas universidades de Colombia. La edad media de los participantes era de 20,64 años ($DT = 3,91$). El 54,4 % de ellos tenían pareja en el momento del diligenciamiento del cuestionario. La edad media a la que iniciaron por primera vez una relación sentimental fue a los 15,48 años ($DT = 2,17$). Cabe señalar que en 2 de cada 3 casos se producía violencia de género en el entorno cercano (67,9 %). Finalmente, el 26,9 % se autodefinieron como personas religiosas y el 73,1 % como no religiosas.

Variables e instrumentos

1. *Características sociodemográficas.* Se diseñaron preguntas *ad hoc* para identificar el sexo de los y las participantes, su edad, tenencia de pareja, así como la consideración de identificarse como persona religiosa.

2. *Inventario de pensamientos distorsionados sobre la mujer y el uso de la violencia. Revisado (IPDMUV-R)*: propiedades psicométricas (Echeburúa et al., 2016). La escala se conformó por 21 ítems en respuesta dicotómica (Sí/No), cuyo rango osciló entre 0 y 21 puntos, en el que se midieron creencias irracionales sobre los roles de género y la violencia contra las mujeres. Cuanta mayor era la puntuación obtenida en el sumatorio de los distintos ítems, mayor era el número de pensamientos distorsionados. La validación del IPDMUV-R presenta un alfa de Cronbach de .74, el cual, para el presente estudio, fue de .72.
3. *Inventario de sexismo ambivalente (ASI)* (Glick y Fiske, 1996). El inventario mide un conjunto de actitudes sexistas ambivalentes en sus diversas manifestaciones (hostiles y benevolentes). Se utilizó la versión reducida y traducida al español de Rodríguez et al. (2009), que consta de 12 ítems en escala Likert (de 0, totalmente en desacuerdo, a 5, totalmente de acuerdo). Planteaba dos factores: sexismo hostil y sexismo benévolo. El alfa de Cronbach obtenido en la muestra (misma puntuación que en la validación española) indicó una adecuada consistencia interna ($\alpha = .83$).
4. *Escala de mitos hacia el amor* (Bosch et al., 2007), en su versión abreviada y validada con estudiantes españoles de Rodríguez-Castro y Magalhaes (2013). Esta escala estuvo conformada por 7 ítems. Tiene un rango de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1, completamente en desacuerdo; 5, completamente de acuerdo). Contaba con una estructura de dos factores: idealización del amor y vinculación amor-maltrato. El alfa de Cronbach oscila entre .62 y .87, y para este estudio fue de $\alpha = .64$, lo que indica un nivel bajo de consistencia interna, por debajo de lo que algunos autores admiten para instrumentos validados ($\alpha = .70$) (George y Mallery, 2003).

Procedimiento

Para la investigación, de enfoque cuantitativo y diseño *ex post facto*, se contactaron universidades colombianas (de enseñanza aconfesional), a las que se les informó de los objetivos del estudio. Este trabajo forma parte de una muestra más amplia de distintos países de Latinoamérica y España, y los datos se obtuvieron entre 2018 y 2022. El muestreo, no probabilístico, fue incidental. Como criterio de inclusión, se consideró que las personas integrantes de la muestra fuesen estudiantes de titulaciones relacionadas con ramas de educación. Se entregaron los permisos correspondientes respecto al consentimiento informado y hoja de información al participante. Los datos fueron procesados estadísticamente; se aseguró la confidencialidad de las respuestas y se preservó el

anonimato de las personas participantes. Para la obtención de los datos se proporcionó un cuestionario autoaplicado con una duración de entre 30 y 45 minutos. El trabajo de investigación contó con la aprobación de la comisión encargada para tales fines.

Análisis de datos

La base de datos fue creada con el programa *SPSS* (*IBM SPSS Statistics 22.0*). Para las variables de respuesta dicotómica se empleó el estadístico *ji al cuadrado*. Las variables continuas se analizaron a través de la prueba *t* de Student para muestras independientes. Para conocer la relación entre los constructos de las escalas se utilizaron correlaciones bivariadas a través de *ro* de Spearman. Para adoptar la significatividad de los resultados en las tres pruebas mencionadas se adoptó la probabilidad de cometer un error tipo I de $p \leq .05$. Se estimaron dos modelos de predicción de los pensamientos distorsionados sobre la violencia de género, a partir de variables independientes (sexismo hostil, sexismo benévolo, mitos idealización del amor y mito vinculación amor-maltrato). Se diseñó un modelo con la muestra de personas religiosas y otro con las personas no religiosas. En el análisis de regresión lineal múltiple se empleó el método *por pasos* y se tuvieron en cuenta los siguientes estadísticos: factor de inflación de la varianza (FIV), valores de Durbin-Watson, Anova, coeficiente de regresión, coeficiente de determinación, *t* de Student e intervalos de confianza del 95 %. Para analizar la idoneidad del modelo de predicción, se empleó la metodología SEM (*structural equation modeling*) con el software *AMOS* (*IBM AMOS 24.0*). A través del método de estimación de máxima verosimilitud (*maximum likelihood [ML]*), se analizaron la significación de los coeficientes estimados, el coeficiente de determinación y la calidad de ajuste del modelo. La bondad de ajuste se calculó a través de los siguientes indicadores: χ^2 , *gl*, *p*, χ^2/gl , GFI (índice de bondad de ajuste); AGFI (índice ajustado de bondad de ajuste); CFI (índice de ajuste comparado), con un punto de corte de .95, y SRMR (raíz cuadrada media estandarizada), con un punto de corte de < .08 (Medrano y Muñoz, 2017).

Resultados

La tabla 1 recoge el porcentaje respecto a los pensamientos distorsionados sobre las mujeres y el uso de la violencia. Los mayores porcentajes se encuentran en afirmaciones relacionadas con la existencia de problemas psicológicos en la víctima o en el agresor, así como la consideración de que la violencia es una muestra de la preocupación del hombre por la mujer.

Tabla 1

Porcentajes de acuerdo con el "Inventario de pensamientos distorsionados sobre la mujer y el uso de la violencia. Revisado (IPDMUV-R)"

	n	%
Las mujeres son inferiores a los hombres	8	1,8
Si el hombre es el que aporta el dinero en casa, la mujer debe estar subordinada a él	15	3,4
El hombre es el responsable de la familia, por lo que la mujer le debe obedecer	10	2,3
La mujer debe tener la comida y la cena a punto para cuando el hombre vuelva a casa	26	5,9
La obligación de una mujer es tener relaciones sexuales con su pareja, aunque en ese momento no le apetezca	7	1,6
Una mujer no debe llevar la contraria a su pareja	7	1,6
Una mujer que permanece conviviendo con un hombre violento debe tener un serio problema psicológico	316	71,5
Para muchas mujeres, el maltrato por parte de sus parejas es una muestra de su preocupación por ellas	245	55,4
Cuando un hombre pega a su pareja, ella ya sabrá por qué	9	2
Si las mujeres realmente quisieran, sabrían cómo prevenir nuevos episodios de violencia	176	39,8
Muchas mujeres provocan deliberadamente a sus parejas para que estos pierdan el control y les golpeen	42	9,5
El hecho de que la mayoría de las mujeres no llame a la policía cuando están siendo maltratadas es una prueba de que quieren proteger a sus parejas	203	45,9
Los profesores de la escuela hacen bien en utilizar el castigo físico contra niños que son repetidamente desobedientes y rebeldes	20	4,5
Los niños realmente no se dan cuenta de que sus padres maltratan a sus madres, a no ser que sean testigos de una pelea	147	33,3
Para maltratar a una mujer hay que odiarla	134	30,3
La mayoría de los hombres que agreden a sus parejas se sienten avergonzados y culpables por ello	41	9,3
Lo que ocurre dentro de una familia es problema únicamente de la familia	64	14,5
Muy pocas mujeres tienen secuelas físicas o psíquicas a causa de los malos tratos	38	8,6
En muchas ocasiones los hombres maltratan a sus parejas porque ellas les fastidian	169	38,2
La mayoría de las personas que ejercen algún tipo de violencia son personas fracasadas o "perdedoras"	192	43,4
Las personas que ejercen violencia tienen graves problemas psicológicos y a menudo no saben lo que hacen	248	56,1

La tabla 2 muestra las diferencias entre personas religiosas y no religiosas, respecto a las creencias distorsionadas sobre los roles de género y el uso de la violencia. En general, quienes profesan una religión están, en mayor medida, de acuerdo con cada una de esas creencias. No obstante,

las diferencias estadísticamente significativas se hallaron en los sesgos que hacen referencia a los roles tradicionales del género asociados a las mujeres, respecto al cuidado y responsabilidad de la familia y el papel de la mujer en el hogar, así como el rol del hombre como principal responsable de la economía doméstica. También se hallaron diferencias respecto a que lo que sucede dentro de la familia incumbe únicamente a la familia. Cabe destacar diferencias entre ambos grupos respecto a la exculpación de quien ejerce violencia contra las mujeres por tener problemas psicológicos y no saber lo que hace.

Tabla 2

Diferencias en el "Inventario de pensamientos distorsionados sobre la mujer y el uso de la violencia. Revisado (IPDMUV-R)", según religiosidad

	Religioso/a (n = 119)	No religioso/a (n = 324)	χ^2
Las mujeres son inferiores a los hombres	5 % (6)	0,6 % (2)	9,57**
Si el hombre es el que aporta el dinero en casa, la mujer debe estar subordinada a él	6,7 % (8%)	2,2 % (7)	5,50*
El hombre es el responsable de la familia, por lo que la mujer le debe obedecer	6,7 % (8%)	0,6 % (2)	14,65***
La mujer debe tener la comida y la cena a punto para cuando el hombre vuelva a casa	11,8 % (14)	3,7 % (12)	10,17***
La obligación de una mujer es tener relaciones sexuales con su pareja, aunque en ese momento no le apetezca	3,4 % (4)	0,9 % (3)	3,30
Una mujer no debe llevar la contraria a su pareja	2,5 % (3)	1,2 % (4)	0,91
Una mujer que permanece conviviendo con un hombre violento debe tener un serio problema psicológico	77,3 % (92)	69,3 % (224)	2,70
Para muchas mujeres, el maltrato por parte de sus parejas es una muestra de su preocupación por ellas	57,1 % (68)	54,8 % (177)	0,19
Cuando un hombre pega a su pareja, ella ya sabrá por qué	4,2 % (5)	1,2 % (4)	3,82*
Si las mujeres realmente quisieran, sabrían cómo prevenir nuevos episodios de violencia	47,1 % (56)	37,2 % (120)	3,56
Muchas mujeres provocan deliberadamente a sus parejas para que estos pierdan el control y les golpeen	11,8 % (14)	8,7 % (28)	0,96
El hecho de que la mayoría de las mujeres no llame a la policía cuando están siendo maltratadas es una prueba de que quieren proteger a sus parejas	58 % (69)	41,5 % (134)	9,53**
Los profesores de la escuela hacen bien en utilizar el castigo físico contra niños que son repetidamente desobedientes y rebeldes	7,6 % (9)	3,4 % (11)	3,47

	Religioso/a (n = 119)	No religioso/a (n = 324)	χ^2
Los niños realmente no se dan cuenta de que sus padres maltratan a sus madres a no ser que sean testigos de una pelea	33,6 % (40)	33,1 % (107)	0,00
Para maltratar a una mujer hay que odiarla	31,9 % (38)	29,7 % (96)	0,20
La mayoría de los hombres que agreden a sus parejas se sienten avergonzados y culpables por ello	10,1 % (12)	9 % (29)	0,12
Lo que ocurre dentro de una familia es problema únicamente de la familia	21 % (25)	12,1 % (39)	5,60*
Muy pocas mujeres tienen secuelas físicas o psíquicas a causa de los malos tratos	12,6 % (15)	7,1 % (23)	3,32
En muchas ocasiones los hombres maltratan a sus parejas porque ellas les fastidian	37,8 % (45)	38,4 % (124)	0,01
La mayoría de las personas que ejercen algún tipo de violencia son personas fracasadas o "perdedoras"	49,6 % (59)	41,2 % (133)	2,49
Las personas que ejercen violencia tienen graves problemas psicológicos y a menudo no saben lo que hacen	69,7 % (83)	51,1 % (165)	12,30***

Nota: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

Como se indica en la tabla 3, el número promedio de distorsiones cognitivas sobre los roles tradicionales y la violencia de género es de 4,79 (DT = 2,93). La escala muestra una fiabilidad aceptable tanto para personas religiosas como no religiosas. Además, presentan puntuaciones superiores quienes se consideraban religiosas ($M_{\text{religiosas}} = 5,66$; DT = 3,63 vs. $M_{\text{no religiosas}} = 4,47$; DT = 2,56).

Tabla 3

Puntuaciones totales en el "Inventario de pensamientos distorsionados sobre la mujer y el uso de la violencia. Revisado (IPDMUV-R)", según religiosidad.

	Total	Religiosos/as	No religiosos/as	t	p
Número de casos	442	119	323		
Media	4,79	5,66	4,47		
Desviación estándar	2,93	3,63	2,56	3,27	.001
Error estándar de la media	.139	.33	.14		
Alfa de Cronbach	.719	.81	.64		

Nota: $t = t$ de Student para muestras independientes; $p =$ significación.

Las relaciones entre las distorsiones cognitivas sobre la violencia de género y los mitos del amor romántico se analizaron a través de un análisis de correlación de Spearman (tabla 4). Los datos indican que una mayor puntuación en el inventario de distorsiones cognitivas implica una mayor aceptación de los distintos tipos de sexismo y de mitos del amor romántico.

Sin embargo, en las personas que no profesan ninguna religión, la correlación entre el IPDMUV-R y el amor-maltrato es muy baja y no significativa. En las diferencias en función de la religiosidad, los coeficientes son superiores en personas religiosas en sexismo y mitos románticos.

Tabla 4

Correlaciones de Spearman entre el "Inventario de pensamientos distorsionados sobre la mujer y el uso de la violencia. Revisado (IPDMUV-R)", el sexismo y los mitos románticos

	IPDMUV-R Religiosos/as		IPDMUV-R No religiosos/as	
	r	p	r	p
Sexismo ambivalente (ASi)	.36	.000	.32	.000
Sexismo hostil (SH)	.30	.001	.25	.000
Sexismo benévolo (SB)	.30	.001	.25	.000
Amor idealizado	.27	.003	.21	.000
Amor-maltrato	.15	.101	.001	.844

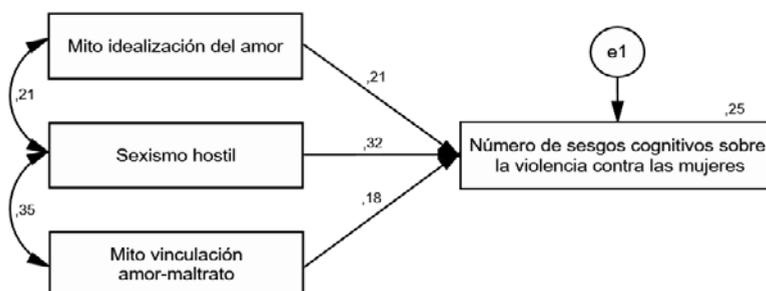
Nota: r = correlación; p = significación.

Se han efectuado dos análisis de regresión lineal múltiple (método *por pasos*) para predecir las creencias distorsionadas sobre la mujer y el uso de la violencia, uno con la muestra de personas religiosas y otro con las no religiosas. La variable dependiente fue la puntuación obtenida en el IPDMUV-R y las variables predictoras fueron: sexismo hostil, sexismo benévolo, mito idealización del amor y mito vinculación amor-maltrato. Como se muestra en la tabla 5, en las personas religiosas, los pensamientos distorsionados se pueden predecir a partir del sexismo hostil, del mito idealización del amor y del mito vinculación amor-maltrato (coeficiente de regresión = .51; Anova, $F = 13,77$, $p = .000$). La idoneidad del modelo de medida se calculó con metodología SEM, y el método de estimación de máxima verosimilitud (ML). El modelo predice el 25 % de la varianza del número de sesgos cognitivos y los coeficientes estimados son significativos (figura 1). Los estadísticos de bondad de ajuste reportan un ajuste adecuado del modelo de predicción ($\chi^2 = 2,23$; $gl = 1$; $p = .135$; $\chi^2/gl = 2,23$; GFI = .99; AGFI = .90; CFI = .97; SRMR = .05). En síntesis, los pensamientos distorsionados sobre la violencia de género reciben un efecto significativo del mito idealización del amor ($\beta = .21$, $p < .05$), del sexismo hostil ($\beta = .32$, $p < .05$) y del mito vinculación amor-maltrato ($\beta = .18$, $p < .05$).

Tabla 5*Descriptivos del análisis de regresión lineal múltiple en personas religiosas.*

	B	SE	t	p	IC 95 %	VIF
Constante	-0,93	1,35				
Sexismo hostil	1,02	0,28	3,61	.000	[0,46–1,58]	1,22
Mito idealización del amor	1,00	0,40	2,48	.014	[0,20–1,81]	1,07
Mito vinculación amor-maltrato	0,72	0,34	2,09	.039	[0,03–1,40]	1,16

Nota: B = coeficiente B; SE = error estándar; t = t de Student; p = significación; IC 95 % = intervalo de confianza para B al 95 %; VIF = estadísticas de colinealidad.

Figura 1*Coefficientes estandarizados del análisis de regresión en personas religiosas*

La tabla 6 muestra los resultados del análisis de regresión lineal múltiple para las personas no religiosas. El modelo hallado por el sistema estima el 12,8% de la varianza (coeficiente de regresión = .35; Anova, $F = 23.58$, $p = .000$). La figura 2 ilustra los coeficientes estandarizados y las correlaciones del modelo. En este sentido, el sexismo hostil ($\beta = .21$, $p < .05$) y el sexismo benévolo ($\beta = .23$, $p < .05$) impactan significativamente en las distorsiones cognitivas sobre la violencia contra las mujeres.

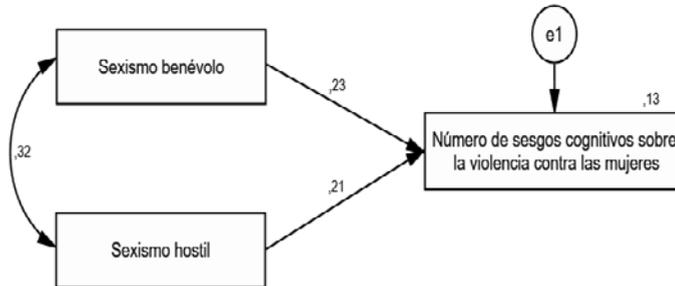
Tabla 6*Descriptivos del análisis de regresión lineal para no religiosos/as*

	B	SE	t	p	IC 95 %	VIF
Constante	2,73	.29				
Sexismo benévolo	0,65	.15	4,26	.000	[0,350-0,95]	1,11
Sexismo hostil	0,50	.13	3,77	.000	[0,24-0,77]	1,11

Nota: B = coeficiente B; SE = error estándar; t = t de Student; p = significación; IC 95 % = intervalo de confianza para B al 95 %.

Figura 2

Coefficientes estandarizados del análisis de regresión en personas no religiosas



Discusión y conclusiones

En este estudio se examina la relación entre la religión y los pensamientos distorsionados sobre los roles de género y la violencia contra las mujeres, así como su relación con el sexismo y los mitos del amor romántico. De acuerdo con investigaciones previas (Mikolajczak y Pietrzak, 2014; Saroglou y Cohen, 2011), los resultados parecen confirmar el vínculo entre religión y el desarrollo de sesgos cognitivos y actitudes discriminatorias hacia las mujeres, y añaden información a la escasez de trabajos. Es de señalar que la asociación entre la religión y los procesos de cognición social, como variables influyentes en el desarrollo de la desigualdad de género y la consecuente violencia, no ha sido prioritaria en el análisis de esta problemática (Sepúlveda, 2016), por lo que se ha de contemplar la diversidad de factores asociados a un fenómeno de carácter multicausal (Calderón-Uribe *et al.*, 2022). Sin embargo, factores sociopolíticos y culturales, como las normas tradicionales de género o la religión, podrían retroalimentar las estructuras patriarcales de la jerarquía de género (Rodríguez-Burbano *et al.*, 2021).

Entre las características generales de la muestra, más del 70% de las personas participantes se definieron como no religiosas. Este porcentaje parece indicar que, a pesar de que los valores de la religión están fuertemente arraigados en la región latinoamericana (Carter, 2015; Moya *et al.*, 2002), en la muestra de docentes en formación de Colombia se aprecia poca religiosidad. También hay que señalar de la muestra que, en dos de cada tres casos, se producía violencia de género en el entorno próximo, datos que sobrepasan la estimación del 40% en este país (Friedermann-Sánchez y Lovatón, 2012; Kishor y Johnson, 2004). Aunque se estima que, en el mundo, el 30% de las mujeres de al menos 15 años han padecido violencia de género (OMS, 2016), los resultados parecen coincidir con estimaciones de estudios previos en los que se ha encontrado que

la prevalencia de esta problemática es mayor en Latinoamérica, donde determinadas construcciones sociales y creencias se encuentran fuertemente arraigadas (Carter, 2015). El origen explicativo de los procesos de construcción social se encuentra en la asunción o asimilación del reparto diferenciado de hombres y mujeres en distintas actividades sociales que dan lugar a expectativas hacia cada uno de esos subgrupos, siendo contenidos instrumentales/agentes los asociados a los hombres y expresivos/comunales los vinculados con las mujeres (Carmona y Garrido, 2023). Además, el desarrollo de actitudes y prejuicios contra las mujeres son el resultado de las interacciones intergrupales que se encuentran bajo el marco epistemológico de la *teoría de la identidad social* (Etchezahar, 2014).

Los resultados reportan diferencias estadísticamente significativas entre quienes profesan una religión y quienes no respecto a los pensamientos distorsionados sobre la mujer y el uso de la violencia en su contra. Un mayor porcentaje de personas religiosas estaban de acuerdo con los roles tradicionales de género, según los cuales la mujer es la encargada de la casa y el hombre el principal proveedor de la economía doméstica (Rodríguez-Castro *et al.*, 2010). Siendo él cabeza de familia, se normaliza la creencia de que la mujer ha de estar subordinada (Arciniega *et al.*, 2008). En línea con Mikolajczak y Piertrzak (2014), este mayor acuerdo con las creencias basadas en los roles tradicionales de género parece proceder de la enseñanza de valores de índole religiosa que mantienen al hombre como dueño de la familia y en una posición jerarquizada respecto a la mujer (Ferrer *et al.*, 2010). Además, creencias como “lo que ocurre dentro de la familia es problema únicamente de la familia”, que mantienen la desigualdad en el ámbito privado, preservando la unidad de la familia, así como ítems que exoneran la responsabilidad del agresor ante el maltrato (“no saben lo que hacen”), constituyen un riesgo para las víctimas de violencia de género al legitimar este tipo de creencias y sesgos la invisibilidad de su situación (Rivas-Rivero y Bonilla-Algovia, 2022).

El “Inventario de pensamientos distorsionados sobre la mujer y el uso de la violencia. Revisado (IPDMUV-R)” correlaciona con el sexismo ambivalente y con los mitos del amor romántico. Los resultados reportan que un mayor número de sesgos cognitivos aumenta la aceptación del sexismo y de los mitos del amor. Por consiguiente, estas construcciones sociales parecen mantener la desigualdad en las mujeres (Garaigordobil, 2013; Rivas-Rivero *et al.*, 2022). Vale la pena señalar que estos sesgos se mantienen en el tiempo, además de poseer una enorme carga afectiva que lleva a conductas discriminatorias y a que se mantenga el desempeño de roles y comportamientos diferenciados para mujeres y hombres (Hellmer *et al.*, 2018). Asimismo, no solo tendría graves repercusiones para las mujeres, sino para quienes se alejen de la masculinidad hegemónica (Gil *et al.*, 2021). En este sentido, Duc *et al.* (2016) han señalado que las mujeres,

especialmente las más jóvenes, tienen mayor probabilidad de justificar la violencia en las relaciones de pareja en Latinoamérica (Ariza-Ruiz *et al.*, 2022; Echeverría, 2021). Así, algunos estudios han encontrado la aceptación de los mitos de amor romántico y la compatibilidad del vínculo entre el amor y el maltrato (Lara y Gómez-Urrutia, 2019; Nava-Reyes *et al.*, 2018).

Además, en las personas no religiosas, la relación entre los sesgos cognitivos y el amor maltrato es baja. Sin embargo, la relación entre las creencias distorsionadas, el sexismo y los mitos del amor romántico es significativamente superior en las personas que profesan una religión. Los resultados coinciden con los de investigaciones previas que ponen de manifiesto que la religiosidad parece predecir actitudes discriminatorias hacia las mujeres (Carrasco *et al.*, 2021; Haggard *et al.*, 2019; León y Aizpurúa, 2020). Esta interacción entre sesgos, actitudes y creencias sobre el amor parecen ser compatibles con los modelos de relación que se generan en las interacciones sociales y que son transmitidos a través de distintos agentes de socialización en los que se romantizan esquemas de dominación-sumisión (Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2021), modelos compatibles con los ideales religiosos (Glick y Fiske, 2011). Los resultados coinciden con los obtenidos por Rodríguez-Burbano *et al.* (2021), quienes encontraron en su investigación, desarrollada con población universitaria de Colombia, que la religión era uno de los determinantes de las creencias o actitudes sexistas, ya que quienes albergaban creencias religiosas obtenían mayores puntuaciones en sexismo. De ahí la importancia de estudiar esta variable en la población, pues también se ha encontrado que niveles más altos de religiosidad se asocian a tasas más elevadas de violencia contra las mujeres en la pareja en otros contextos, como el estadounidense (Lynch y Renzetti, 2017).

Los análisis de regresión lineal y los *path analysis* (*structural equation modeling* [SEM]) corroboran las diferencias entre quienes profesan una religión y quienes no. En la muestra de personas religiosas, el modelo compuesto por el sexismo hostil, el mito idealización del amor y el mito vinculación amor-maltrato parece predecir el 25 % de la varianza de los pensamientos distorsionados sobre la violencia de género, y mostrar unos índices de ajuste adecuados ($\chi^2/df > 3$; GFI, AGFI y CFI $> .90$; Standardized RMR $< .08$). En el caso de las personas no religiosas, el análisis de regresión parece explicar el 12,8 % de la varianza, excluyendo los mitos del amor romántico e incorporando a la ecuación tanto el sexismo hostil como el benévolo. Estos datos señalan las diferencias en función de la religiosidad e inciden en que la transmisión de valores patriarcales (Vaamonde y Omar, 2012), la subordinación social de la mujer (Cárdenas *et al.*, 2010) y la discriminación hacia esta, aún disfrazada de amor, suponen un riesgo en la erradicación de la violencia de género.

En definitiva, las personas religiosas presentan un mayor número de pensamientos distorsionados sobre la violencia de género, lo cual podría deberse al papel que ejercen sobre ellas el sexismo hostil y los mitos románticos (idealización del amor y vinculación amor-maltrato). Tal y como señalan otros autores, el sistema patriarcal defendido por algunos sectores de la sociedad promueve que las mujeres sean percibidas como complementos de otros (Medrano, 2012), normalizando su discriminación. Además, las creencias sobre el amor romántico imponen sobre las mujeres pasividad, renuncia, entrega y sacrificio, por lo que podrían desarrollar dependencia hacia la pareja, abandonando su propia identidad y justificando todo en nombre del amor (Rivas-Rivero y Bonilla-Algovia, 2020). Hay que añadir que tal y como señalan Duc *et al.* (2016), la justificación de la violencia en nombre del amor es muy frecuente en Latinoamérica.

En cuanto a las limitaciones, en el presente estudio no se utilizó un muestreo probabilístico, por lo que no se trata de una muestra representativa y los resultados no son generalizables, pues se circunscribió a estudiantes de Educación Superior. Hay que añadir la susceptibilidad de ampliación de la muestra, además de la deseabilidad social que ha podido darse en las respuestas. Por otra parte, la variable relacionada con la religión no se midió a través de un instrumento validado, por lo que de cara a futuras investigaciones habría que solventar estas deficiencias para seguir indagando en la influencia de la religión y de la religiosidad como variables importantes en el desarrollo de la cognición social y de los ideales que parecen socializar en la asimetría y desigualdad entre géneros. De cara a futuros estudios, también sería interesante ampliar el enfoque metodológico, para así dar cabida a la opinión de las personas participantes, incorporar una perspectiva cualitativa de este y de otros agentes encargados de socializar a la población, en aras de minimizar el desarrollo de los arquetipos que limitan la equidad entre mujeres y hombres, que habrán de ser contrarrestados desde la labor educativa con el objetivo de contribuir a la creación de sociedades más igualitarias. Por ello, es pertinente identificar los sesgos cognitivos de quienes se van a encargar de educar a las nuevas generaciones y formarles en valores basados en la coeducación que eliminan las jerarquías de género.

Con todo, la educación basada en la igualdad entre hombres y mujeres es crucial en la eliminación de la violencia de género. Por ello, se han de identificar distorsiones y creencias sobre la mujer que continúan justificando su discriminación y que son resultado de los procesos de socialización. Si bien la familia constituye el primer sistema encargado de transmitir las normas sociales, otros agentes de socialización tienen un papel fundamental en la eliminación de la violencia ejercida contra las mujeres y las niñas, por lo que han de ser analizados.

Referencias

- Arciniega, G., Anderson, T., Tovar-Blank, Z. y Tracey, T. (2008). Toward a fuller conception of machismo: Development of a traditional machismo and caballerismo scale. *Journal of Counseling Psychology*, 55(1), 19-33. <http://doi.org/0.1037/0022-0167.55.1.19>
- Ariza-Ruiz, A., Viejo-Almanzor, C. y Ortega-Ruiz, R. (2022). El amor romántico y sus mitos en Colombia: una revisión sistemática. *Suma Psicológica*, 29(1). <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2022.v29.n1.8>
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155-162.
- Bonilla, E. y Rivas, E. (2018). Propiedades psicométricas de la versión reducida de la Escala de Mitos sobre el amor en una muestra de estudiantes colombianos. *Suma Psicológica*, 25(2), 162-170. <http://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.8>
- Bonilla-Algovia, E. y Rivas-Rivero, E. (2021). Mitos románticos en docentes en formación de España y Latinoamérica. *América Latina Hoy*, 89, 61-80. <http://doi.org/10.14201/alh.226281>
- Borrajo, E., Gámez-Guádix, M. y Calvete, E. (2015). Justification beliefs of violence, myths about love and cyber dating abuse. *Psycothema*, 27(4), 327-333. <http://doi.org/10.7334/psycothema2015.59>
- Bosch Fiol, E., Ferrer-Pérez, V. A., García-Buades, M. E., Mas Tous, M. C., Navarro Guzmán, C. y Torres Espinosa, G. (2007). *Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja*. Universidad de les Illes Balears.
- Calderón-Uribe, M., Álvarez-Ascanio, L. L., Chinchilla-Rosales, D. A., Corredor-Santana, L. E. y Jiménez-Ardila, L. O. (2022). Protocolos colombianos para la atención a víctimas de violencia de género, una revisión documental. En E. J. López-Cantero et al. (ed.), *Atención a víctimas de violencia basada en género* (pp. 137-162). Editorial Universidad Católica de Colombia. <http://doi.org/10.14718/9786287554306.2022.6>
- Cárdenas, M., Lay, S.L., González, C., Calderón, C. y Alegría, I. (2010). Inventario de sexismo ambivalente: adaptación, validación y relación con variables psicosociales. *Revista Salud y Sociedad*, 1(2), 125-135. <http://doi.org/10.22199/S07187475.2010.0002.00006>
- Carmona, E. y Garrido, M. I. (2023). *Igualdad efectiva de mujeres y hombres*. Tirant lo Blanch.
- Carrasco, C., Bonilla-Algovia, E. e Ibáñez, M. (2021). Sexismo ambivalente en adolescentes de Castilla-La Mancha. *Revista de Educación*, 392, 97-121. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-392-480>
- Carter, J. (2015). Patriarchy and violence against women and girls. *Lancet*, 386(9978), e40-1. [http://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)62217-0](http://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)62217-0)

- Duc T., Nguyen, H. y Fisher, J. (2016). Attitudes towards intimate partner violence against women among women and men in 39 low-and middle-income countries. *Plos One*, 11(11), e0167438. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0167438>
- Echeburúa, E., Amor, P.J., Sarasua, B., Zubizarreta, I. y Holgado-Tello, F.P. (2016). Inventario de pensamientos distorsionados sobre la mujer y el uso de la violencia. Revisado (IPDMUV-R): propiedades psicométricas. *Anales de Psicología*, 32(3), 837-846. <http://doi.org/10.6018/analesos.32.3.231901>
- Echeverría, M. (2021). El mito del amor romántico en el relato periodístico sobre los feminicidios de mujeres mayores de edad en Colombia. *Comunicación y Sociedad*, 18, e7762. <https://doi.org/10.32870/cys.v2021.7762>
- Etchezahar, E. (2014). La construcción social del género desde la perspectiva de la Teoría de la Identidad Social. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 25(49), 128-142
- Ferrer, V., Bosch, E. y Navarro, C. (2010). Los mitos románticos en España. *Boletín de Psicología*, 99, 7-31.
- Friedemann-Sánchez, G. y Lovatón, R. (2012). Intimate partner violence in Colombia: Who is at risk? *Social Forces*, 91(2), 663-688. <https://doi.org/10.1093/sf/sos131>
- Garaigordobil, M. (2013). Sexismo y apego inseguro en la relación de pareja. *Revista Mexicana de Psicología*, 30(1), 53-60. <http://www.autores.redalyc.org/articulo.oa?id=243033028006>
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2011). Conexión intergeneracional del sexismo: influencia de variables familiares. *Psicothema*, 23(3), 382-387.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4.ª ed.). Allyn & Bacon.
- Gil, J. L., Martos, C., Vázquez, O. y García-Navarro, B. (2021). Adolescents, ambivalent sexism and social networks, a conditioning factor in the healthcare of women. *Healthcare*, 9(6), 721. <http://doi.org/10.3390/healthcare9060721>
- Glick, P. y Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>
- Glick, P. y Fiske, S.T. (2011). Ambivalent sexism revisited. *Psychology of Women Quarterly*, 35(3), 530-535. <http://doi.org/10.1177/0361684311414832>
- Haggard, M. C., Kaelen, R., Saroglou, V., Klein, O. y Rowatt, W. C. (2019). Religion's role in the illusion of gender equality: Supraliminal and subliminal religious priming increases benevolent sexism.

Psychology of Religion and Spirituality, 11(4), 392-398. <http://doi.org/10.1037/rel0000196>

- Hannover, B., Gubernath, J., Schultze, M. y Zander, L. (2018). Religiosity, religious fundamentalism, and ambivalent sexism toward girls and women among adolescents and young adults living in Germany. *Frontiers in Psychology*, 9, 2399. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02399>
- Hellmer, K., Stenson, J. T. y Jylhä, K. M. (2018). What's (not) underpinning ambivalent sexism?: Revisiting the roles of ideology, religiosity, personality, demographics, and men's facial hair in explaining hostile and benevolent sexism. *Personality and Individual Differences*, 122, 29-37. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2017.10.001>
- Jansen, M., Overgaauw, S. y De Brujin, E. (2020). Social cognition and obsessive-compulsive disorder: A review of subdomains of social functioning. *Frontiers in Psychology*, 11, 118. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00118>
- Kishor, S. y Johnson, K. (2004). Profiling domestic violence – A multi-country study. ORC Macro.
- Lara, L. y Gómez-Urrutia, V. (2019). Development and validation of the romantic love myths questionnaire. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(21-22), NP12342-NP12359. <http://doi.org/10.1177/0886260519892958>
- León, C. M. y Aizpurúa, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios? Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XXI*, 23(1), 275-296. <http://doi.org/10.5944/educxx1.23629>
- López-Sáez, M. A., García-Dauder, D. y Monterio, I. (2020). Intersections around ambivalent sexism: Internalized homonegativity, resistance to heteronormativity and other correlates. *Frontiers in Psychology*, 11, 608793. <http://doi.org/10.3389/fpsyg-2020.608793>
- Lynch, K. R. y Renzetti, C. M. (2017). Alcohol use, hostile sexism and religious self-regulation: Investigating risk and protective factors of IPV perpetration. *Journal Interpersonal Violence*, 35, 3237-3263. <http://doi.org/10.1177/0886260517708758>
- Martín-Salvador, A., Saddiki-Mimoun, K., Pérez-Morente, M. A., Álvarez-Serrano, M. A., Gázquez-López, M., Martínez-García, E. y Fernández-Gómez, E. (2021). Dating violence: Idealization of love and romantic myths in Spanish adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5296. <http://doi.org/10.3390/ijerph18105296>
- Massolo, A. (2003). El espacio local y las mujeres: pobreza, participación y empoderamiento. *La Aljaba*, 7, 37-49.

- Medrano, A. (2012). *Desigualdades de género*. Mensajero.
- Medrano, L. A. y Muñoz-Navarro, R. (2017). Aproximación conceptual y práctica a los modelos de ecuaciones estructurales. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 219-239. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.486>
- Mikolajczak, M. y Pietrzak, J. (2014). Ambivalent sexism and religion: Connected through values. *Sex Roles*, 70(9-10), 387-399. <http://doi.org/10.1007/s11199-014-0379-3>
- Mimbrero, C., Pallares, S. y Cantera, L.M. (2017). Competencias de igualdad de género: formación para la igualdad entre mujeres y hombres en las organizaciones. *Dígito de Atenea*, 17, 265-286. <http://doi.org/10.5565/rev/athenea.1609>
- Moya, M., Páez, D., Glick, P., Fernández, I. y Poeschl, G. (2002). Masculinidad-feminidad y factores culturales. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3, 127-142.
- Nava-Reyes, M. A., Rojas-Solís, J. L., Greathouse, L. M. y Morales, L. A. (2018). Gender roles, sexism and myths of romantic love in Mexican adolescents. *The Interamerican Journal of Psychology*, 52(1), 102-111. <http://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/341/pdf>
- Navarra-Ventura, G., Fernández-Gonzalo, S., Turon, M., Pousa, E., Palao, D., Cardoner, N. y Jodar, M. (2018). Gender differences in social cognition: A cross-sectional pilot study of recently diagnosed patients with schizophrenia and healthy subjects. *Canadian Journal of Psychiatry*, 63(8), 538-546. <http://doi.org/10.1177/0706743717746661>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2016). Violencia contra la mujer, violencia de pareja y violencia sexual contra la mujer. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs239/es/>
- Orosz, G., Szekeres, A., Kiss, Z. G., Farkos, P. y Roland-Levy, C. (2015). Elevated romantic love and jealousy if relationship status in declared on Facebook. *Frontiers in Psychology*, 6(214). <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00214>
- Osborne, R. (2009). *Apuntes sobre violencia de género*. Bellaterra.
- Pascual-Fernández, A. (2016). Sobre el mito del amor romántico. Amores cinematográficos y educación. *Dedica: Revista de Educación y Humanidades*, 10, 63-78.
- Quintero, O. (2019). Violencias de género e intervención institucional en la Universidad Nacional de Colombia. *Nómadas*, (51), 191-209. <http://doi.org/10.30578/nomadas.n51a11>
- Rivas-Rivero, E. y Bonilla-Algovia, E. (2020). Percepción subjetiva y socialización de las relaciones románticas de pareja en futuros y futuras docentes. *Revista de Estudios de Investigación en Psicología y Educación*, 7(1), 1-11. <http://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.1.5756>

- Rivas-Rivero, E. y Bonilla-Algovia, E. (2022). Creencias sexistas en hombres en situación de suspensión de condena que han ejercido violencia contra las mujeres en la pareja. *Acta Colombiana de Psicología*, 25(2), 65-77. <http://doi.org/10.14718/ACP.2022.25.2.4>
- Rivas-Rivero, E., Bonilla-Algovia, E. y Pascual-Gómez, I. (2021). Actitudes discriminatorias hacia las mujeres en adolescentes: relación con la edad y el rendimiento académico. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 315-325. <http://doi.org/10.5209/rced.70175>
- Rivas-Rivero, E., Checa-Romero, M. y Viuda-Serrano, A. (2022). Factores relacionados con las creencias distorsionadas sobre las mujeres y la violencia en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 395, 363-389. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-517>
- Rodríguez-Castro, Y. y Magalhaes, M. J. (2013). El sexismo moderno en estudiantes universitarios/as portugueses/as. *Revista Interdisciplinar de Ciencias Sociales y Humanas*, 1(2), 113-121.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M. y Carrera, M. V. (2009). Validación de la versión reducida de las escalas ASI y AMI en una muestra de estudiantes españoles. *Psicogente*, 12(22), 284-295.
- Rodríguez-Burbano, A. Y., Cepeda, I., Vargas-Martínez, A. M. y De Diego, R. (2021). Assessment of ambivalent sexism in university students in Colombia and Spain: A comparative analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1009. <http://doi.org/10.3390/ijerph18031009>
- Rodríguez-Castro, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V. y Faílde, J. M. (2010). Evaluación de las actitudes sexistas en estudiantes españoles/as de Educación Secundaria Obligatoria. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 4(1), 11-24. <http://doi.org/10.21500/19002386.1155>
- Saroglou, V. y Cohen, A. B. (2011). Psychology of culture and religion: Introduction to the JCCP special issue. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(8), 1309-1319.
- Sepúlveda, P. (2016). Creencias religiosas y violencia de género. *Feminismo*, 28, 315-344.
- Tronco, M. A. y Ocaña, S. (2012). Género y amor: principales aliados de la violencia en las relaciones de pareja que establecen estudiantes del IPN. En *No sólo ciencia y tecnología... Ahora, el IPN a la vanguardia en perspectiva de género. Programa Institucional de Gestión con Perspectiva de Género* (pp. 63-88). Instituto Politécnico Nacional.
- Turkstra, L., Mutlu, B., Ryan, C., Despins, E. H., Richmond, E. K., Hosokawa, E. y Duff, M. (2020). Sex and gender differences in emotion recognition and theory of mind after TBI: A narrative review and directions for future research. *Frontiers in Neurology*, 11, 59. <http://doi.org/10.3389/fneur.2020.00059>

- Vaamonde, J. D. y Omar, A. (2012). Validación argentina del inventario de sexismo ambivalente. *Alternativas en Psicología*, 16(26), 47-58.
- Wellman, H. M. (2016). Cognición social y educación: teoría de la mente. *Pensamiento Educativo*, 53(1), 1-23. <http://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.2>
- Wolf, L. J., Hecker, U. y Maio, G.R. (2017). Affective and cognitive orientations in intergroup perception. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 43(6), 828-844. <http://doi.org/10.1177/0146167217699582>
- Yela, C. (2003). La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(2), 263-267.
- Zakrisson, I., Aderzén, M., Lenell, F. y Sandelin, H. (2012). Ambivalent sexism: A tool for understanding and improving gender relations in organizations. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(1), 64-70. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2011.00900>