

*Revista Mexicana de*  
**INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA**

*Ir a contenido*

2022.4

VOLUMEN XXVII NÚM. 95

*octubre-diciembre*



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

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

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

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

*Directora:* Guadalupe Ruiz Cuéllar / [guadalupe.ruiz.cuellar@gmail.com](mailto:guadalupe.ruiz.cuellar@gmail.com)

*Editora:* Elsa Naccarella / [naccarella@gmail.com](mailto:naccarella@gmail.com)

*Edición y formación tipográfica:* Guadalupe Espinosa

*Traducciones al inglés:* Trena Brown / [brown.trina@gmail.com](mailto:brown.trina@gmail.com)

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

---

## CONTENIDO

RMIE, OCTUBRE-DICIEMBRE, 2022, VOLUMEN 27, NÚMERO 95  
ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

### EDITORIAL

- El desafío de construir agendas de investigación 1033-1038  
*Guadalupe Ruiz Cuéllar*

### INVESTIGACIÓN

- Factores personales, contextuales y académicos asociados a la reprobación en educación superior: una muestra nacional mexicana 1039-1062  
*Jaime Fuentes-Balderrama y María Elena Rivera-Heredia*
- Narrativas del derecho a la educación superior en contextos migratorios: un estudio de caso 1063-1084  
*María Mercedes Ruiz Muñoz y María Fernanda Álvarez Gil*
- Variables sociocognitivas incidentes en el rendimiento académico y su efecto diferencial en estudiantes con necesidades educativas especiales 1085-1113  
*Angélica Vera Sagredo, Gamal Cerda-Etchepare, Carlos Pérez-Wilson y Estíbaliz Aragón-Mendizábal*
- Subjetividades juveniles mediadas por tecnologías digitales en el nivel medio superior 1115-1142  
*Tania Minerva Zapatero Romero y Marcos Jacobo Estrada Ruiz*
- Creación y desarrollo de una web sobre enfermedades raras como herramienta sociodidáctica en educación superior 1143-1163  
*Susana Gómez-Redondo, Anabel Paramá Díaz, Isabel Caballero Caballero y Juan R. Coca*
- Concepciones seculares y no seculares de la ciencia en estudiantes: implicaciones para la formación docente 1165-1192  
*José-Luis Wolfs, Javier Núñez-Moscoso, Francisco Velásquez-Semper y Sara Wilkin*
- El acompañamiento pedagógico en República Dominicana: perspectivas de docentes y acompañantes 1193-1224  
*Berki Yoselin Taveras Sánchez y Julián López-Yáñez*

---

“¿Este proyecto me representa o no?” Negociaciones identitarias en estudiantes doctorales: dos estudios de caso	1225-1251
<i>Lina Calle-Arango</i>	
Docencia universitaria en contexto indígena: factores facilitadores y obstaculizadores de la formación profesional	1253-1278
<i>Katerin Arias-Ortega, Miguel Del Pino y Gerardo Muñoz</i>	
WhatsApp en el quehacer del magisterio. Nuevas arenas de participación docente en la vida escolar	1279-1304
<i>María Guadalupe Fuentes Cardona</i>	
La autoeficacia y el involucramiento parentales escolares durante el confinamiento por la COVID-19	1305-1322
<i>Claudia Elena Velázquez Olmedo y Patricia Palos Andrade</i>	

#### **RESEÑA**

<i>Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes,</i> por Federico Navarro (ed.)	1323-1333
<i>María Lucía Molina</i>	

<i>Información para autores</i>	1335
---------------------------------	------

---

## TABLE OF CONTENTS

RMIE, OCTOBER-DECEMBER, 2022, VOLUME 27, NUMBER 95

ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

### EDITORIAL

- The Challenge of Developing a Research Agenda 1033-1038  
*Guadalupe Ruiz Cuéllar*

### RESEARCH

- Personal, Contextual, and Academic Factors  
Associated with Academic Failure in Higher Education:  
A National Sample from Mexico 1039-1062  
*Jaime Fuentes-Balderrama & María Elena Rivera-Heredia*
- Narratives Involving the Right to Higher Education  
in Migrant Contexts: A Case Study 1063-1084  
*María Mercedes Ruiz Muñoz & María Fernanda Álvarez Gil*
- Sociocognitive Variables that Influence Academic Achievement  
and the Differential Effect on Students  
with Special Educational Needs 1085-1113  
*Angélica Vera Sagredo, Gamal Cerda-Etchepare,  
Carlos Pérez-Wilson & Estibaliz Aragón-Mendizábal*
- Youthful Subjectivities Mediated  
by Digital Technologies in High School 1115-1142  
*Tania Minerva Zapatero Romero & Marcos Jacobo Estrada Ruiz*
- Creation and Development of a Website on Rare Diseases  
as a Socio-educational Tool in Higher Education 1143-1163  
*Susana Gómez-Redondo, Anabel Paramá Díaz,  
Isabel Caballero Caballero & Juan R. Coca*
- Students' Secular and Nonsecular Conceptions of Science:  
Implications for Teaching Training 1165-1192  
*José-Luis Wolfs, Javier Núñez-Moscoso,  
Francisco Velásquez-Semper & Sara Wilkin*
- Pedagogical Mentoring in the Dominican Republic:  
Perspectives of Teachers and Mentors 1193-1224  
*Berki Yoselin Taveras Sánchez & Julián López-Yáñez*

---

“Does This Project Represent Me or Not?” Identity Negotiations in Doctoral Students: Two Case Studies	1225-1251
<i>Lina Calle-Arango</i>	
University Teaching in the Indigenous Context: Facilitating and Obstructive Factors in Professional Training	1253-1278
<i>Katerin Arias-Ortega, Miguel Del Pino &amp; Gerardo Muñoz</i>	
WhatsApp in Teaching. New Arenas of Teacher Participation in Academic Life	1279-1304
<i>María Guadalupe Fuentes Cardona</i>	
Parents' Self-efficacy and Involvement in Home Schooling during the COVID-19 Lockdown	1305-1322
<i>Claudia Elena Velázquez Olmedo &amp; Patricia Palos Andrade</i>	
<b>BOOK REVIEW</b>	
<i>Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes,</i> by Federico Navarro (ed.)	1323-1333
<i>María Lucía Molina</i>	
<i>Information for authors</i>	1335

## **EL DESAFÍO DE CONSTRUIR AGENDAS DE INVESTIGACIÓN**

GUADALUPE RUIZ CUÉLLAR

Cuando en 1993 surgió el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en congruencia con sus objetivos, se establecieron varias líneas de trabajo que, a casi tres décadas, siguen vigentes. Una acción importante planteada desde aquellos primeros años consistió en la recuperación de la investigación educativa producida en el país. Mario Rueda se refirió a ella en el editorial del primer número de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, tras la creación del COMIE, como consecuencia del II Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en 1993:

Una de las primeras iniciativas, desplegadas por [la asociación] para consolidar el desarrollo de la investigación educativa, fue la publicación de una colección de libros que recogen el conjunto de trabajos de investigación educativa realizados en el país entre 1982 y 1992 (Rueda, 1996).

Nació así la primera colección de estados de conocimiento. A la fecha, se han publicado tres series y, entre 2020 y 2022, un numeroso grupo de investigadoras e investigadores de todo el país se dio a la tarea de elaborar la cuarta, los estados de conocimiento para el periodo 2012-2021. Estas colecciones, como sabemos, tienen alcance nacional.

En el caso de la colección 2002-2011, el estado del conocimiento correspondiente al área de investigación de la investigación educativa incluyó un conjunto de diagnósticos sobre esta actividad en varias entidades del país. Aunque para entonces, Aguascalientes contaba ya con una clara trayectoria

---

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

en el campo, con investigadoras e investigadores reconocidos a nivel nacional e internacional, con programas de posgrado especializados en la formación para la investigación educativa y con algunas otras condiciones institucionales favorables al desarrollo de la investigación, no fue posible en aquel momento participar en ese esfuerzo.

Por ello, *Estado de la educación en Aguascalientes. Líneas de investigación educativa* (Guzmán Ramírez, Reyes Eguren y Pérez López, 2020) constituye el primer ejercicio a nivel local en esta dirección.<sup>1</sup> El estudio es congruente, en este sentido, con una concepción del estado de conocimiento como un tipo de producto académico orientado a sistematizar la investigación en torno a un tema o producida en un espacio específico, considerando como categorías de análisis, dimensiones propias del trabajo investigativo (la orientación metodológica asumida o la perspectiva teórica que fundamenta un estudio por mencionar algunas):

[...] se trata del análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Esto permite identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, así como su impacto y condiciones de producción (Rueda, 2003:4).

Ahora bien, no es infrecuente que, tras la elaboración de síntesis analíticas de esta clase, se formulen, además, recomendaciones sobre temas que convendría abordar porque no hay suficiente investigación sobre ellos o en los que sería importante profundizar o analizar desde otras perspectivas. Es el caso de la obra cuya lectura y presentación dio pie a las reflexiones que aquí comparto; esto es, una intencionalidad expresa por proponer líneas de investigación que sean pertinentes a los diferentes tipos y niveles del sistema educativo estatal y que constituyan un referente para la propia secretaría de educación local, así como para las y los investigadores educativos. En otras palabras, es patente y por demás comprensible la preocupación por orientar la investigación educativa en determinadas direcciones a la luz de los resultados de la revisión sistemática realizada; por formular, en última instancia, una agenda de investigación educativa para la entidad.



Las agendas son, sin duda, importantes; lamentablemente, son prácticamente inexistentes. Como señala Felipe Martínez Rizo a propósito de las líneas de investigación educativa que se desarrollan en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), cierta dispersión que se puede advertir en los temas cubiertos refleja “las preferencias individuales de los investigadores, más que una planeación y priorización colegiada” (Guzmán Ramírez, Reyes Eguren y Pérez López, 2020:15).

Proponer una agenda es un desafío no menor. Más allá del grado en que se logra en la obra a la que aludo, el asunto es que, plantear una agenda de investigación es una empresa compleja que, desde mi punto de vista, requiere de varios insumos. Saber qué y cómo se ha investigado en un periodo dado y en un espacio específico es uno de ellos; pero no basta para derivar, en forma automática, una agenda o líneas de investigación sobre lo que se requiere investigar ahora y en el futuro próximo. Se requieren referentes sobre el estado de la educación al que se aspira, una educación con calidad y equidad, por ejemplo, o un diagnóstico sobre el estado de la educación, no tanto o no solo el de la investigación educativa. En realidad, los referentes pueden ser múltiples y diversos.

Asimismo, más allá de las especificidades de la educación en una demarcación geográfica como lo es una entidad, hay problemáticas que son de orden nacional o global: es el caso de la desigualdad educativa que, junto con otras desigualdades, sigue siendo un problema grave, estructural, histórico, cuya atención demanda la conjugación de esfuerzos desde distintos frentes, incluida la investigación. Por ello, creo que una agenda de investigación educativa de cualquier alcance no podría soslayar la necesidad de profundizar en el conocimiento de las desigualdades, de los factores que las originan y las consecuencias que tienen en las personas que las experimentan. En la misma línea situaría estudios sobre la pobreza y la forma en que afecta las posibilidades de logro educativo, las aspiraciones y las trayectorias escolares de los grupos de la población que la experimentan.

La esfera de la intervención y la política educativas es fuente de otros referentes posibles. En este sentido, la agenda de investigación que financiaban hasta hace algunos años el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la Subsecretaría de Educación Básica recogía temas puntuales de interés para las direcciones generales de esa dependencia y daba, así, referentes concretos a

las y los investigadores interesados en hacer propuestas para concursar por los fondos disponibles. Sería deseable que, más allá de grandes categorías como las de “problemas prioritarios nacionales” o “investigaciones de frontera”, pudiéramos contar con pautas más puntuales sobre lo que, desde la óptica de las instancias de gobierno, se requiere conocer en nuestro campo. En este sentido, otro insumo posible, sin duda importante, son las prioridades de política pública que en un determinado nivel (local, nacional, internacional incluso) estén planteadas.

Otros referentes pueden estar dados por las agendas de cambio social y desarrollo, como la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas. A propósito del Objetivo de Desarrollo Sustentable número 4, que plantea “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas”, Carlos Vargas Tamez, jefe de la Unidad de Desarrollo Docente de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Unesco, señalaba en su participación en 2018, en un congreso internacional sobre la formación y la profesión docente, cuatro implicaciones para la práctica docente:

- Mayor y mejor conocimiento de quiénes son los grupos vulnerables (y la fuente de su vulnerabilidad).
- Mayor información acerca de las estrategias diseñadas para la inclusión y para la superación de la vulnerabilidad (pedagogías para la inclusión).
- Seguimiento a la desigualdad educativa y mayor capacidad para analizarla (investigación y conocimiento).
- Herramientas para trabajar en y con la diversidad (Vargas Tamez, 2018:11).

Se trata, como lo señala expresamente Vargas Tamez, de implicaciones *para la práctica docente*; sin embargo, me pregunto si no se pueden extraer de ellas implicaciones para la investigación; es decir, si reflexiones como las apuntadas, no podrían darnos pistas sobre qué tendríamos que estar investigando para apoyar las expectativas de cambio, equidad y justicia social que alientan acuerdos internacionales como la Agenda 2030.

Sobre el tema de la desigualdad, al que ya me he referido antes, el International Social Science Council y el Institute of Development Studies y la Unesco publicaron hace unos cuantos años el Informe Mundial sobre

las Ciencias Sociales 2016, titulado *Afrontar el reto de las desigualdades y trazar vías hacia un mundo justo* (ISSC, IDS y Unesco, 2016); el informe se cuestiona y plantea recomendaciones sobre la investigación que necesitamos impulsar para enfrentar este problema; en concreto se pregunta:

- ¿Qué nuevas clases de investigación y conocimiento son necesarias para profundizar y ampliar nuestra comprensión de las desigualdades?
- ¿Cuáles son los roles de la ciencia social en la identificación y construcción de rutas transformadoras hacia escenarios de mayor igualdad?

Reconoce que las múltiples intersecciones de las desigualdades requieren un conocimiento multidimensional. En consecuencia, es clave que una agenda de investigación en la materia reconozca las siete dimensiones de la desigualdad: *a)* económica, *b)* social, *c)* cultural, *d)* política, *e)* espacial, *f)* ambiental y *g)* de conocimiento. Plantea, asimismo, que se requiere una agenda que pueda mejorar nuestra comprensión sobre las dinámicas de interacción de estas dimensiones de la desigualdad y sus consecuencias a lo largo del tiempo y entre países.

Y concluye con siete prioridades para la investigación social y la acción:

- Incrementar el apoyo a la producción de conocimientos sobre la desigualdad y los procesos de inclusión social y exclusión en aquellos lugares más afectados por ellos.
- Mejorar nuestra capacidad para medir, evaluar y comparar las dimensiones de la desigualdad a lo largo del tiempo y a través del mundo.
- Profundizar nuestra comprensión sobre las diversas experiencias de desigualdad, esto es, ¿cómo es experimentada por diferentes grupos en distintos ambientes o contextos?
- Profundizar nuestra comprensión en torno a cómo las múltiples desigualdades son creadas, mantenidas y reproducidas.
- Profundizar nuestra comprensión sobre cómo las formas locales y globales de desigualdad se conectan e interactúan entre sí.
- Promover investigación sobre cómo movernos hacia una mayor igualdad.
- Promover síntesis y teorías sobre la desigualdad y la igualdad para la comprensión de sus mecanismos y efectos sobre las personas.

Esto solo a título de ejemplo, pero también con la pretensión de llamar la atención sobre la necesidad de “ver lo local desde una mirada global”, dado que los tiempos actuales, de profunda interconexión planetaria, así nos lo demandan. La idea fundamental que considero importante asentar es que una agenda de investigación no puede estar desvinculada, desde mi punto de vista, de una agenda de transformación que identifique con claridad los problemas sociales y educativos, en este caso, a cuya solución aspiramos a contribuir mediante el conocimiento científico que generamos a través de la investigación.

Una agenda de investigación plantea, pues, el desafío de integrar varios referentes. Un estado del conocimiento sobre la investigación educativa producida durante un periodo determinado en un espacio delimitado es un insumo útil y valioso, pero no suficiente. Parece necesario reconocer e incorporar, también, referentes que permitan identificar la distancia entre el estado deseado y el estado real de las cosas y que, complejidad adicional, permitan determinar qué investigación sería necesario realizar para contribuir desde el conocimiento a la reducción de esas brechas. En este punto en particular, hay todavía camino por andar.

## Nota

<sup>1</sup> Mi participación en la reciente presentación del libro *Estado de la educación en Aguascalientes: líneas de investigación educativa*, publicado por el Instituto de Educación de Aguascalientes y Pie Rojo Ediciones, me dio la oportunidad de

reflexionar en torno al tema de la elaboración de revisiones sistemáticas sobre la investigación educativa en las entidades del país. Las referencias a esa intervención tienen el propósito de poner en contexto las reflexiones centrales de este editorial.

## Referencias

- Guzmán Ramírez, Cintya; Reyes Eguren, Jorge Alejandro y Pérez López, José Antonio (coords.) (2020). *Estado de la educación en Aguascalientes: líneas de investigación educativa*, Aguascalientes: Instituto de Educación de Aguascalientes-Pie Rojo Ediciones.
- ISSC, IDS y Unesco (2016). *World Social Science Report 2016, Challenging Inequalities: Pathways to a Just World*, París: Unesco Publishing. Disponible en: [en.unesco.org/wssr2016](http://en.unesco.org/wssr2016)
- Rueda, Mario (1996). “Un foro académico plural”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, pp. 7-9.
- Rueda, Mario (2003). “Presentación”, *Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002*, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, p. 4.
- Vargas Tamez, Carlos (2018). “La formación docente en América Latina y el Caribe a la luz del estatus y situación de la profesión”, ponencia presentada en el Congreso internacional sobre la formación y la profesión docente, Santiago, Chile, 31 de octubre de 2018. Disponible en: <https://bit.ly/3dItMcI>

# FACTORES PERSONALES, CONTEXTUALES Y ACADÉMICOS ASOCIADOS A LA REPROBACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

*Una muestra nacional mexicana\**

JAIME FUENTES-BALDERRAMA / MARÍA ELENA RIVERA-HEREDIA

## Resumen:

Esta investigación identificó factores personales, contextuales y académicos asociados a la reprobación para 3,806 estudiantes universitarias(os) pertenecientes a diez programas de licenciatura en 12 universidades mexicanas. Mediante un modelo logístico multinivel (estudiantes anidados en licenciaturas), se encontró que el sexo, la edad, el semestre actual, la escolaridad de la madre, los traslados prolongados y las dificultades amorosas o económicas se asociaron con una mayor propensión a la reprobación. Los efectos fueron similares para todas las licenciaturas, pero las y los estudiantes de Veterinaria, Química e ingenierías presentaron una mayor propensión a reprobado.

## Abstract:

This study identified personal, contextual, and academic factors associated with the academic failure of 3,806 university students enrolled in ten undergraduate programs in twelve Mexican universities. Multilevel logistic modeling (students nested in majors) found that gender, age, current semester, the mother's educational level, long commutes, and emotional or economic difficulties were associated with a greater probability of academic failure. The effects were similar for all majors, but students of veterinary science, chemistry, and engineering were the more likely to fail.

**Palabras clave:** estudiantes; factores de riesgo; rezago escolar; análisis estadístico; México.

**Keywords:** students; risk factors; educational lagging; statistical analysis; Mexico.

---

Jaime Fuentes-Balderrama: posdoctorante de la Universidad de Texas en Austin, Escuela de Trabajo Social Steve Hicks. 1925 San Jacinto Blvd., stop D3500, 78712, Austin, Texas, Estados Unidos. CE: [j.fuentes@austin.utexas.edu](mailto:j.fuentes@austin.utexas.edu) / <https://orcid.org/0000-0002-8225-0294> (autor para correspondencia).

María Elena Rivera-Heredia: profesora-investigadora de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Facultad de Psicología. Morelia, Michoacán, México. <https://orcid.org/0000-0002-5835-0789>

\* Concepto del estudio, análisis y elaboración del manuscrito: Jaime Fuentes-Balderrama, diseño del estudio, recolección de datos, redacción y conformidad editorial: María Elena Rivera-Heredia. Los autores declaran que no hay ningún conflicto de interés que reportar.

## Introducción

En México, solo el 17% de la población entre 25 y 60 años cuenta con un título de educación superior, lo que lo coloca por debajo de todos los países que conforman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos en este rubro (OECD, 2019). Si bien la matrícula estudiantil universitaria ha ido al alza desde 1980 (Mendoza, 2018), actualmente la educación superior en México enfrenta altos niveles de reprobación, rezago y deserción (Bravo Ocaña y López Aguilar, 2019; González-Betanzos, Rivera-Heredia y García-Rangel, 2016; Pérez Alcántara, 2017; Zulma-Sánchez, Vega Flores, Nivardy Marín y Hernández Esquivel, 2017).

Actualmente, se busca combatir estas problemáticas desde el ámbito académico a través de programas orientados al aprovechamiento educativo del estudiantado mediante la implementación de tutorías, el fortalecimiento de las técnicas de estudio, el mejoramiento docente, así como la modificación de planes curriculares hacia una mayor pertinencia laboral (García Domínguez, 2016; Ortega-Medellín, Marín-Martínez, Reynoso y Lara-García, 2020; Zulma-Sánchez *et al.*, 2017). Si bien las soluciones académicas favorecen el aprovechamiento educativo para ciertos sectores del cuerpo estudiantil, estos programas parecen dejar de lado el impacto que puedan llegar a tener los factores estructurales adversos (menor capital educativo y cultural o limitaciones económicas, entre otros) que pueden estar mermando el rendimiento escolar desde un aspecto extraacadémico. Esto resulta en la necesidad de identificar el impacto que ciertos factores personales y contextuales tienen sobre la reprobación, el rezago y la deserción en la educación superior mexicana en aras de desarrollar nuevas y mejores intervenciones preventivas (Reyes-Pérez, Alcázar-Olán, Collazo Saldaña y De la Roca Chiapas, 2020; Rosas Meza y Victorino Ramírez, 2018; Torres-Zapata, Rivera Domínguez, Flores López, García Reyes *et al.*, 2020).

Diversos modelos han identificado a la reprobación como un factor desencadenante del rezago educativo, así como un predictor por excelencia de la deserción (Padilla-González, Figueroa Ruvalcaba y Rodríguez-Figueroa, 2017; Pérez-Ornelas, 2019; Rico Páez, Gaytán Ramírez y Sánchez Guzmán, 2019; Torres-Zapata *et al.*, 2020). Una alta tasa de reprobación se ha asociado con ausentismo y deserción escolares, pues hay quienes optan por abandonar sus estudios al concientizarse del esfuerzo que tendrían que hacer para cumplir con un plan académico y terminarlo. En otras investigaciones la reprobación se asocia con fenómenos psicológicos (p. ej., vergüenza,

frustración, sentimientos de fracaso y baja autoestima) que obstaculizan el bienestar psicológico y educativo de las y los estudiantes,<sup>1</sup> volviéndolos más propensos al rezago y posterior abandono escolar (Reyes-Pérez *et al.*, 2020; Torres Valenzuela, Velázquez Hernández, Martínez Luna, García García, *et al.* 2017; Torres-Zapata *et al.*, 2020).

Por su parte, la reprobación es un fenómeno con múltiples aristas en continua interacción que generalmente se ha asociado con factores académicos y extraacadémicos de tipo psicológico y familiar (Barroso-Tanoira, 2014; De Valle Alonso, Hernández López, Martínez Aguilera, Barrón Cabrera *et al.*, 2012; Pérez Alcántara, 2017; Reynoso Orozco y Méndez Luévano, 2018; Rosas Meza y Victorino Ramírez, 2018; Salcedo Montoya, Salcedo Montoya, Gutiérrez Rodríguez y Simancas Altieri, 2020). Sin embargo, atribuir la reprobación a estos factores exclusivamente solo proporciona una visión parcial y excluyente del fenómeno e invisibiliza el efecto que pueden llegar a tener la personalidad, la disparidad y la desigualdad económica en el desempeño académico del estudiantado mexicano (Araiza Lozano, 2018; De Vries, León Arenas, Romero Muñoz y Hernández Saldaña, 2011).

Desde una visión académica, la influencia que tiene el rendimiento académico en la reprobación ha sido ampliamente documentada, donde un promedio bajo se ha asociado consistentemente con una mayor propensión a la reprobación en la educación superior mexicana (Pérez Alcántara, 2017; Rico Páez, Gaytán Ramírez y Sánchez Guzmán, 2019). El promedio del nivel académico anterior también parece repercutir tanto en el rendimiento académico presente (Gutiérrez-Tapia, Domínguez Espinosa, Ruiz Muñoz, Fuentes-Balderrama, 2019; Lozano-Treviño y Maldonado-Maldonado, 2020) como en las tasas de reprobación y deserción (García Domínguez, 2016; Ortega-Medellín *et al.*, 2020; De Vries *et al.*, 2011).

Por otro lado, la propensión a reprobar o desertar presenta variaciones por licenciatura y áreas de conocimiento, mientras que estrategias como las tutorías y el acompañamiento psicológico parecen tener efectos disímiles sobre la reprobación para cada licenciatura, dados los obstáculos específicos a los que se enfrentan los estudiantes (Aguirre Benítez, Herrera Zamorano, Vargas Huicochea, Ramírez López *et al.*, 2017; Alvarado Guerrero, Vega Valero, Cepeda Islas, Del Bosque Fuentes *et al.*, 2018; Fernández Ortega, Ortiz Montalvo, Ponce Rosas, Fajardo-Ortiz *et al.*, 2017; Torres-Zapata *et al.*, 2020). De manera similar, el tiempo que haya pasado desde el egreso

de la educación media superior, la edad de los estudiantes, así como el semestre que están cursando se asocian directamente con la propensión a la reprobación en el nivel superior; donde quienes ingresan a la universidad con mayor edad y aquellos que se encuentran en los primeros semestres presentan una mayor probabilidad de reprobación de materias (Orozco-Rodríguez, 2018; Ortiz León, Sandoval Bosch, Adame Rivas, Ramírez Ávila *et al.*, 2019; Pérez Alcántara, 2017; Silva Laya, 2011).

Desde una perspectiva familiar, el nivel de estudios parentales, así como el capital educativo y cultural que posea la familia se asocia con mayores recursos culturales, sociales y materiales en el estudiantado, así como una mayor motivación para terminar los estudios superiores en tiempo y forma (Araiza-Lozano, 2018; Baltazar Escalona, Gaviño Ortiz y Sánchez-Mejorada Zapata, 2016; Chong-González, 2017; Hernández-Herrera, 2019; Urbina-Nájera, Camino-Hampshire y Cruz Barbosa, 2020).

Desde una perspectiva psicológica, el apoyo familiar y parental parece ser determinante en la motivación académica y se asocia con bajos índices de reprobación y deserción (Pérez-Ornelas, 2019; Torres-Zapata *et al.*, 2020). Las relaciones interpersonales también parecen influir en el desempeño académico, la reprobación y la deserción, pues al tener una mayor red de apoyo, los estudiantes parecen manejar el estrés académico y personal de maneras más adaptativas (Gutiérrez-Rodríguez y Rodríguez-Mazariego, 2020; Martínez, Álvarez Xochihua, González Fraga, Mejía Victoria *et al.*, 2018; Reyes-Pérez *et al.*, 2020). Adicionalmente, el sexo también parece influir en el fenómeno, pues las mujeres por lo general son menos propensas a la reprobación y cuentan con mayores recursos psicológicos y sociales para hacer frente al estrés académico (Fernández Ortega *et al.*, 2017; Fouilloux Morales, Barragán Pérez, Ortiz León, Jaimes Medrano *et al.*, 2013; Reyes-Pérez *et al.*, 2020; Rosas Meza y Victorino Ramírez, 2018; Torres Valenzuela *et al.*, 2017).

Desde una perspectiva económica, cabe mencionar que durante 2020, 43.9% de la población en México no percibió un ingreso lo suficientemente robusto como para alcanzar el bienestar económico, obtener servicios básicos en sus viviendas, ni acceder a la educación (Coneval, 2020). De ahí que la presión económica sea una de las razones principales por las que solo 8 de cada 100 estudiantes de educación superior concluyan y que solo 10% de este grupo alcance a finalizar los estudios en el tiempo propuesto por su plan ideal (Gutiérrez-Rodríguez y Rodríguez-Mazariego, 2020; De Vries *et al.*, 2011). En línea con los indicadores socioeconómicos, diversas



instituciones de educación superior (IES) en México reportan que el ingreso familiar se relaciona directamente con los índices de reprobación (De Valle Alonso *et al.*, 2012; Fernández Ortega *et al.*, 2017; Gutiérrez-Rodríguez y Rodríguez-Mazariego, 2020).

Bajo este tenor, la situación económica familiar también repercute en las trayectorias académicas de la educación superior pues al no tener cubiertas sus necesidades primarias, los estudiantes buscan empleos para poder cubrir los costos directos e indirectos de su educación moviendo a segundo plano su aprovechamiento escolar (Silva Laya, 2011; Tinto, 2012; Torres-Zapata *et al.*, 2020). Consecuentemente, compaginar estudios y trabajo generalmente actúa como un factor de riesgo para la reprobación, pues empatar los horarios de ambas actividades influye en el cumplimiento y la asistencia de los alumnos mientras que también limita el rendimiento que puedan alcanzar en ambas actividades ya que, por lo general, las condiciones actuales de oferta laboral no presentan mayor flexibilidad en horarios (Chong-González, 2017; Iñiguez-Monroy, Aguilar-Salinas, De las Fuentes-Lara y Rodríguez-González, 2017; Padilla-González, Figueroa Ruvalcaba y Rodríguez-Figueroa, 2017; Pérez-Ornelas, 2019; De Vries *et al.*, 2011).

Dada la escasez de estudios con una aproximación integral a la reprobación así como el alcance limitado que ha mostrado la intervención académica (Gutiérrez-Rodríguez y Rodríguez-Mazariego, 2020; Luna, 2019; Torres-Zapata *et al.*, 2020), surge la necesidad de estudiar la reprobación desde una perspectiva global, integrando factores de ambientes disímiles así como los retos socioeconómicos, psicológicos y académicos que enfrentan los estudiantes de educación superior inscritos en distintos programas (Araiza-Lozano, 2018; Orozco-Rodríguez, 2018; Ortega-Medellín *et al.*, 2020; Padilla-González, Figueroa Ruvalcaba y Rodríguez-Figueroa, 2017; Urbina-Nájera, Camino-Hampshire y Cruz Barbosa, 2020; De Vries *et al.*, 2011). La finalidad de este estudio es identificar los factores personales, contextuales y académicos que estén asociados a la reprobación en estudiantes de distintas licenciaturas e IES pertenecientes a diversos estados de la república mexicana.

Con base en hallazgos de investigaciones anteriores nuestras hipótesis fueron las siguientes:

- 1) Asociaciones significativas entre la propensión a la reprobación y factores personales, contextuales y académicos (Barroso-Tanoira, 2014;

De Valle Alonso *et al.*, 2012; Pérez Alcántara, 2017; Reynoso Orozco y Méndez Luévano, 2018; Rosas Meza y Victorino Ramírez, 2018; Salcedo Montoya *et al.*, 2020).

- 2) Un mayor peso en las asociaciones entre factores tanto personales como contextuales y la propensión a la reprobación, en comparación con las asociaciones entre factores académicos y la propensión a la reprobación (De Valle Alonso *et al.*, 2012; Fernández Ortega *et al.*, 2017; Gutiérrez-Rodríguez y Rodríguez-Mazariego, 2020).
- 3) Efectos específicos para cada licenciatura (Aguirre Benítez *et al.*, 2017; Alvarado Guerrero *et al.*, 2018; Fernández Ortega *et al.*, 2017; Torres-Zapata *et al.*, 2020).

## Metodología

### Participantes

En este estudio participaron 3,806 estudiantes, provenientes de instituciones pertenecientes al Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex). Este surgió con la intención de conjuntar esfuerzos para la educación superior de alta calidad que responda al momento actual y a las necesidades sociales con pertinencia y flexibilidad. Se enfoca en ocho disciplinas: 1) Psicología, 2) Contabilidad y administración, 3) Arquitectura, 4) Biología, 5) Medicina, 6) Veterinaria, 7) Ingeniería y 8) Química. Cada una desarrolla un programa denominado Cátedras CUMex, que facilita el encuentro entre investigadores para promover el intercambio académico, la colaboración interinstitucional y la investigación interdisciplinaria. Fue así como participaron las siguientes universidades: Autónoma de Aguascalientes, Autónoma de Baja California, Autónoma de Ciudad Juárez, Autónoma de Nayarit, Autónoma de Sinaloa, Autónoma de Zacatecas, Autónoma del Estado de Hidalgo, Autónoma del Estado de México, de Guadalajara, Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Pedagógica Nacional y la Universidad Veracruzana.

Dentro de la Cátedra CUMex de Psicología se desarrolló un proyecto de investigación más amplio, denominado “Análisis interinstitucional de las necesidades de atención académica, afectiva y social de los estudiantes universitarios mexicanos”, con la intención de generar conocimiento que pudiera retroalimentar a los programas de atención universitaria de las IES.

El muestreo para la Cátedra CUMex de Psicología fue intencional y por cuota, se seleccionaron 310 participantes por institución, de los cuales cien cursaban la carrera de Psicología y 210 provenían de las otras siete disciplinas

de las cátedras CUMex. Dado que la oferta académica de las diferentes IES es variable, para cubrir la cuota por cada una fue necesario que en algunas también se recolectaran datos de las licenciaturas de Derecho y de Enfermería.

De los 3,806 estudiantes de la muestra (edad  $\bar{X} = 21.29$  DE = 3.78), más de la mitad fueron mujeres (62.82%,  $n = 2,390$ ), quienes en promedio estaban cursando el cuarto semestre de su licenciatura (semestre  $\bar{X} = 4.58$  DE = 2.35). En cuanto a su condición marital, la mayoría de los participantes eran solteros (90.5%); el 65% reportó estar viviendo con sus padres en la misma ciudad en la que estudiaban; 36% compaginaba estudios y trabajo; 9% indicó tener al menos un hijo y solo 12.3% reportó tener un problema de salud que pudiera poner en riesgo sus estudios. La mayoría de las madres de los estudiantes contaban con escolaridad secundaria, mientras que la mayoría de sus padres habían egresado del nivel superior. Con respecto a la reprobación, 18.8% de los alumnos ( $n = 717$ ) reportó haber reprobado al menos una de las materias dentro de su plan de estudios (tabla 1).

TABLA 1

*Frecuencias y descriptivos de datos sociodemográficos y académicos por licenciatura*

	n	Porcentaje reprobación	Porcentaje masculino	Edad		Semestre		Promedio actual	
				M	DE	M	DE	M	DE
Psicología	1764	0.70	21.77	22.22	4.76	5.05	2.14	8.75	0.59
Medicina	294	0.80	49.66	20.28	1.36	4.4	1.8	8.54	0.52
Veterinaria	216	1.90	62.04	21.21	2.54	4.73	2.75	8.07	0.61
Biología	201	1.10	51.24	19.93	2.07	3.21	2.07	8.34	0.65
Ingenierías	324	2.90	78.57	21.04	3.3	4.44	2.14	8.29	0.69
Química	198	1.90	42.42	20.3	2.7	3.99	2.5	8.16	0.68
Arquitectura	158	0.80	48.73	20.72	2.22	5.04	3.07	8.44	0.68
Derecho	241	0.70	35.68	20.8	1.92	4.78	2.43	8.44	0.73
Enfermería	92	0.00	20.65	19.16	1.28	2.04	1.75	9.04	0.63
Contabilidad y Administración	305	1.00	39.67	20.05	1.97	3.69	2.48	8.62	0.65
<b>Total</b>	<b>3806</b>	<b>18.80</b>	<b>37.17</b>	<b>21.29</b>	<b>3.78</b>	<b>4.58</b>	<b>2.35</b>	<b>8.57</b>	<b>0.66</b>

Fuente: elaboración propia.

## Instrumentos

Se aplicó un cuestionario de datos académicos y sociodemográficos en donde se les preguntaba a los estudiantes qué licenciatura y semestre cursaban, su promedio actual y el de bachillerato, así como información sobre ocupación y escolaridad de ambos padres. Adicionalmente, respondieron un cuestionario para medir factores de riesgo en la trayectoria académica elaborado por Rivera-Heredia y publicado posteriormente en Yépez-Herrera, Rivera-Heredia, Valadez-Sierra, Pérez-Daniel *et al.* 2019. Este instrumento cuenta con 17 reactivos dicotómicos (sí, no) acerca de situaciones que abarcan aspectos académicos, interpersonales, familiares, psicosociales, económicos y de movilidad humana que pueden poner en riesgo la continuidad de los estudios universitarios (tabla 2).

TABLA 2

### *Cuestionario para medir factores de riesgo en la trayectoria académica*

Responde las siguientes preguntas indicando si has vivido o no las situaciones que en ellas se plantean:

- |    |      |      |  |
|----|------|------|--|
| 1  | (Sí) | (No) | ¿Vive tu madre?  |
| 2  | (Sí) | (No) | ¿Vive tu padre?  |
| 3  | (Sí) | (No) | ¿Tus padres viven juntos?  |
| 4  | (Sí) | (No) | ¿Tienes que compaginar estudios y trabajo?   |
| 5  | (Sí) | (No) | ¿Tienes hijos?   |
| 6  | (Sí) | (No) | Además de estudiar ¿tienes otras obligaciones como cuidar a tus hijos, a tus padres, o hermanos?   |
| 7  | (Sí) | (No) | ¿Tienes asignaturas pendientes que tienes que volver a cursar?                                     |
| 8  | (Sí) | (No) | ¿Vives con tu familia en la ciudad en donde estudias?  |
| 9  | (Sí) | (No) | ¿Dedicas más de una hora en transportarte de tu casa a la escuela?                                 |
| 10 | (Sí) | (No) | ¿Has tenido dificultades económicas que han puesto en riesgo el que continúes tus estudios?        |
| 11 | (Sí) | (No) | ¿Has tenido dificultades de tipo amoroso que hayan puesto en riesgo el que continúes tus estudios? |
| 12 | (Sí) | (No) | ¿Has vivido alguna situación de violencia que haya puesto en riesgo el que continúes tus estudios? |
| 13 | (Sí) | (No) | ¿Has tenido algún problema de salud que haya puesto en riesgo el que continúes tus estudios?       |
| 14 | (Sí) | (No) | ¿Alguno de tus padres, hermanos o abuelos han migrado fuera de México?                             |
| 15 | (Sí) | (No) | ¿Alguno de tus primos, tíos o sobrinos han migrado fuera de México?                                |
| 16 | (Sí) | (No) | ¿Tú has migrado fuera de México?   |
| 17 | (Sí) | (No) | ¿Hay alguna otra situación que haya obstaculizado tus estudios?<br>¿Cuál? _____                    |

Fuente: elaborado por Rivera-Heredia (Yépez-Herrera *et al.*, 2019).

También se aplicó el cuestionario sobre el uso y satisfacción de los servicios de atención estudiantil (Rivera Heredia, Martínez Fuentes, González Betanzos y Salazar García, 2016). Consiste en 18 reactivos que sondean el uso y satisfacción con 9 servicios universitarios (tabla 3).

TABLA 3

*Cuestionario sobre el uso y satisfacción de los servicios de atención estudiantil*

<b>Señala cuáles de los siguientes programas y servicios de la Universidad conoces y has tenido contacto con ellos</b>		
Nombre del Programa o servicio	Marca con una X si has participado en este programa o servicio dentro de la Universidad	En caso de haber participado, evalúa del 0 al 10 qué tan satisfecho te sientes del servicio recibido
1. Tutorías		
2. Actividades deportivas		
3. Actividades artísticas		
4. Idiomas		
5. Atención médica		
6. Atención psicológica		
7. Apoyo a estudiantes indígenas		
8. Cursos de educación continua		
9. Atención a estudiantes sobresalientes		
Otro _____		

Fuente: Rivera Heredia *et al.*, 2016.

El proceso de aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo contactando a las distintas facultades, que a su vez invitaron a los docentes a participar en el proyecto. Los estudiantes respondieron la batería propuesta dentro de las aulas universitarias en distintos horarios de clase.

## Análisis

La variable con mayor cantidad de valores perdidos fue escolaridad materna (6.9%), mientras que el resto de las variables presentaron menos de 2%. La prueba de Little descartó la presencia de datos perdidos completamente al azar ( $MCAR\chi^2(118) = 201.18, p < .000$ ), por lo cual se decidió no imputar los datos faltantes y analizar casos completos solamente.

Para probar nuestras hipótesis, categorizamos las distintas variables independientes en rubros de factores:

- 1) Personales: edad, sexo, estado civil, relaciones interpersonales, salud física.
- 2) Contextuales: dificultades económicas, composición y escolaridad familiar, situación de vivienda, tiempo de traslados, migración académica y violencia contextual.
- 3) Académicos: promedio de licenciatura, promedio de bachillerato, semestre actual y servicios universitarios de atención estudiantil.

Se construyó un modelo logístico multinivel de estudiantes anidados en licenciaturas, siguiendo la premisa de asociaciones similares para estudiantes dentro de una misma disciplina académica (Aguirre Benítez *et al.*, 2017; Alvarado Guerrero *et al.*, 2018; Fernández Ortega *et al.*, 2017; Torres-Zapata *et al.*, 2020). Nuestra primera hipótesis sería sustentada con cualquier asociación significativa entre factores y la propensión a la reprobación. La segunda se sustentaría con razones de momios de mayores magnitudes entre dicha propensión y factores personales, así como contextuales en comparación a los observados con factores académicos. Finalmente, la tercera hipótesis sería sustentada de dos maneras: una variación significativa por licenciatura con respecto del intercepto o momio base de reprobación, así como pendientes aleatorias por licenciatura en las variables independientes. El análisis de datos se hizo utilizando PROC GLIMMIX de SAS versión 9.4. Los modelos multinivel fueron computados utilizando la función de enlace *logit* con estimación Laplace.

## Resultados

El primer paso fue calcular el modelo multinivel incondicional. El residual de segundo nivel ( $U_{0j}$ ) demuestra variación significativa del intercepto entre licenciaturas, indicando que un análisis multinivel es apropiado.

El error asociado al intercepto global señala que los participantes de Enfermería presentaron un momio logístico de reprobación base menor al promedio de las demás licenciaturas, mientras que los de Veterinaria, Química e Ingeniería, un momio base de reprobación mayor. Al no haber residual de primer nivel en modelos logísticos, se agrega la constante  $3.29$  (*i.e.*,  $\pi^2/3$ ) a la ecuación de la correlación intraclase (donde  $\rho = U0j / [U0j + \pi^2/3]$ ) como estimación del componente de varianza del primer nivel en una distribución logística (Sommet y Morselli, 2017). La correlación intraclase para el modelo incondicional resultó en  $\rho = .203$ , indicando que el 20.3% de la varianza del momio logístico de reprobación base para estos participantes se debe a la licenciatura que están cursando. Los siguientes pasos consistieron en la parametrización del modelo multinivel siguiendo una aproximación de abajo hacia arriba donde, por medio del método de eliminación hacia atrás, se determinaron los predictores del primer nivel (*i.e.*, estudiantes) antes de determinar aquellos del segundo nivel (*i.e.*, licenciatura).

El segundo paso consistió en agregar distintas variables sociodemográficas al primer nivel que se adicionaron al modelo incondicional, lo cual derivó en el segundo modelo (*i.e.*, sociodemográfico), para el cual se pusieron a prueba las siguientes variables de factores personales y contextuales:

- Factores personales: edad, sexo y estado civil.
- Factores contextuales: escolaridad parental, hogar bi/monoparental, y vivir solo(a).

Las únicas variables que presentaron una asociación significativa con la reprobación para esta muestra fueron la escolaridad materna y el sexo del estudiante.

Durante el tercer paso, se agregaron las dificultades que hubieran podido poner en riesgo la continuidad de los estudios al modelo sociodemográfico para derivar el tercer modelo (dificultades). Se pusieron a prueba las siguientes variables de factores personales y contextuales:

- Personales: dificultades de salud y dificultades amorosas.
- Contextuales: compaginar estudio y trabajo, dificultades económicas, violencia contextual, migración académica.

Las dificultades que presentaron una asociación con la reprobación para esta muestra fueron: un traslado mayor a una hora entre casa y univer-

sidad, así como el haber experimentado dificultades tanto económicas como amorosas.

Una vez identificados factores personales y contextuales para el primer nivel (*i.e.*, estudiantes), como cuarto paso se buscó probar si estas asociaciones presentaban efectos específicos (*i.e.*, pendientes aleatorias) por licenciatura. Se corrió el modelo dificultades intercalando una pendiente aleatoria a la vez (p. ej.,  $\gamma_{40(\text{Edad})} + U_{4j}$ ), pero no se encontró variación significativa, indicando que la asociación entre los predictores y la propensión a la reprobación es similar entre las licenciaturas que estudian los participantes que conforman esta muestra.

Como quinto paso, se agregaron al modelo dificultades las variables del segundo nivel (*i.e.*, licenciatura) en clústers y también se determinaron los predictores finales por medio del método eliminación hacia atrás. Se pusieron a prueba las siguientes variables:

- Factores académicos: promedio actual, promedio de bachillerato, semestre actual, el haber acudido a tutorías u orientación psicológica y el que los estudiantes se hubieran involucrado en actividades deportivas, artísticas o lingüísticas, cursos de educación continua u atención a estudiantes sobresalientes.

Ninguno de los servicios universitarios presentó asociaciones con la propensión a la reprobación, y si bien el promedio actual mostró una asociación significativa, esta se perdió al combinarse con la variable semestre. El único factor académico que se agregó al modelo de dificultades fue el semestre cursado, lo cual derivó en el modelo de progreso académico.

Como sexto paso, se buscaron interacciones entre niveles (p. ej., dificultades económicas\*semestre) sin embargo, no fueron significativas o presentaron efectos aleatorios demasiado complejos que resultaron en problemas de computación, por lo que no se adicionaron nuevas variables a este cuarto y último modelo (tabla 4).

La comparación entre los cuatro modelos propuestos favorece el de progreso académico, pues este último presenta mejores índices de ajuste que los anteriores y mayor poder explicativo que el tercero (dificultades) con respecto al modelo incondicional ( $\Delta\rho = .05$  y  $.04$ , respectivamente). El modelo final implica que el momio logístico de reprobación base ( $\gamma_{00(\text{Intercepto})}$ ) para los participantes de Psicología, Medicina, Biología, Arquitectura, Derecho,



Contaduría y Administración es el mismo ( $RM = 0.22$ ). En contraste, el momio base para los participantes de Enfermería es menor (0.05) al de las licenciaturas anteriores, mientras que los momios para los participantes de Veterinaria, Ingenierías y Química son superiores a los demás (0.45, 0.48 y 0.65, respectivamente).

TABLA 4

*Comparativa entre modelos multinivel*

	1. Modelo incondicional		2. Modelo sociodemográfico		3. Modelo dificultades		4. Modelo progreso académico	
	RM	IC 95%	RM	IC 95%	RM	IC 95%	RM	IC 95%
Intercepto	0.19	[0.09 - 0.38]	0.09	[0.04 - 0.21]	0.24	[0.10 - 0.55]	0.22	[0.90 - 0.52]
Efectos fijos								
Nivel 1								
Edad			1.06	[1.04 - 1.08]	1.05	[1.03 - 1.07]	1.04	[1.02 - 1.07]
Sexo masculino			1.77	[1.47 - 2.12]	1.78	[1.48 - 2.16]	1.80	[1.49 - 2.18]
Madre con preparatoria			1.31	[1.07 - 1.6]	1.36	[1.11 - 1.66]	1.34	[1.09 - 1.64]
Dificultades amorosas			.	.	1.58	[1.25 - 2.00]	1.56	[1.23 - 1.98]
Una hora o más de traslado			.	.	1.31	[1.09 - 1.56]	1.31	[1.10 - 1.57]
Dificultades económicas			.	.	1.36	[1.14 - 1.63]	1.34	[1.12 - 1.61]
Nivel 2								
Semestre							1.05	[1.01 - 1.09]
Efectos aleatorios								
	<i>E</i>	<i>ES</i>	<i>E</i>	<i>ES</i>	<i>E</i>	<i>ES</i>	<i>E</i>	<i>ES</i>
$r0j$	3.29		3.29		3.29		3.29	
$U0j$	.84*	0.3	.64*	0.32	0.61*	0.32	0.6*	0.31
Índices de ajuste:								
2LL		3515.36		3375.17		3312.71		3257.24
AIC		3519.36		3385.09		3328.71		3275.24
BIC		3519.85		3386.6		3331.13		3277.97

\*  $p < 0.05$ 

Fuente: elaboración propia.

Se presentan las ecuaciones por nivel, así como la ecuación combinada del modelo de progreso académico:

### Nivel 1 (estudiantes):

$$\text{Logit (momio) Reprobación}_{ij} = \beta_{00}(\text{Intercepto}) + \beta_{10}(\text{Edad}) X_{ij} + \beta_{20}(\text{Sexo masculino}) X_{ij} + \beta_{30}(\text{Madre con preparatoria}) X_{ij} + \beta_{40}(\text{Traslado}) X_{ij} + \beta_{50}(\text{Dificultades económicas}) X_{ij} + \beta_{60}(\text{Dificultades Amorosas}) X_{ij}$$

### Nivel 2 (licenciatura):

$$\beta_{00}(\text{Intercepto}) = \gamma_{00}(\text{Intercepto}) + U_{0j}$$

$$\beta_{10}(\text{Edad}) = \gamma_{10}(\text{Edad}).$$

$$\beta_{20}(\text{Sexo masculino}) = \gamma_{20}(\text{Sexo masculino}).$$

$$\beta_{30}(\text{Madre con preparatoria}) = \gamma_{30}(\text{Madre con preparatoria}).$$

$$\beta_{40}(\text{Traslado}) = \gamma_{40}(\text{Traslado}).$$

$$\beta_{50}(\text{Dificultades económicas}) = \gamma_{50}(\text{Dificultades económicas}).$$

$$\beta_{60}(\text{Dificultades amorosas}) = \gamma_{60}(\text{Dificultades amorosas}).$$

$$\beta_{01}(\text{Semestre}) = \gamma_{01}(\text{Semestre}) W_j.$$

### Combinado (estudiantes en licenciatura):

$$\text{Logit(momio) Reprobación}_{ij} = \gamma_{00}(\text{Intercepto}) + \gamma_{10}(\text{Edad}) X_{ij} + \gamma_{20}(\text{Sexo masculino}) X_{ij} + \gamma_{30}(\text{Madre con preparatoria}) X_{ij} + \gamma_{40}(\text{traslado}) X_{ij} + \gamma_{50}(\text{Dificultades económicas}) X_{ij} + \gamma_{60}(\text{Dificultades amorosas}) X_{ij} + \gamma_{01}(\text{Semestre}) W_j + U_{0j}$$

Donde el momio logístico asociado a la reprobación para el estudiante<sub>i</sub> en la licenciatura<sub>j</sub> resulta de un intercepto global ( $\gamma_{00}(\text{Intercepto})$ ) o momio logístico de reprobación base cuando todos los predictores están en cero, más los efectos fijos (equivalentes entre licenciaturas) de edad, sexo, escolaridad preparatoria materna, tiempo de traslado, dificultades económicas y amorosas ( $\gamma_{10} X_{ij}$  a  $\gamma_{60} X_{ij}$ ), aunado al efecto del semestre en el que esté el estudiante ( $\gamma_{01} W_j$ ) y la variación con respecto al intercepto global correspondiente a cada licenciatura ( $U_{0j}$ ).

### Discusión

El propósito de esta investigación fue identificar asociaciones entre la propensión a la reprobación y factores personales, contextuales y académicos en una muestra intencional de estudiantes de licenciatura mexicanos. Por medio de un modelo multinivel de estudiantes anidados en licenciaturas, se buscó determinar si los factores personales y contextuales presentarían

asociaciones similares a las presentadas por factores académicos y se buscó indagar sobre la presencia de asociaciones exclusivas a ciertas licenciaturas.

Nuestros resultados apoyan la primera y segunda hipótesis al demostrar que, si bien la reprobación es un fenómeno multidimensional, los factores personales y contextuales presentan asociaciones de mayor magnitud con la propensión a la reprobación en comparación con las asociaciones observadas de factores académicos. Los resultados del modelo multinivel coinciden con hallazgos anteriores y resaltan la necesidad de estudiar la reprobación desde una perspectiva que integre condiciones socioeconómicas y fenómenos psicológicos a los que están expuestos los estudiantes mexicanos, aunado a los factores académicos que han sido tradicionalmente analizados (Araiza-Lozano, 2018; Barroso-Tanoira, 2014; Ortega-Medellín *et al.*, 2020; Salcedo Montoya *et al.*, 2020; De Vries *et al.*, 2011; Yépez-Herrera *et al.*, 2019).

Pese a la selectividad muestral y cantidades desbalanceadas de participantes por licenciatura, los datos sugieren que la propensión a la reprobación presenta variación por licenciatura, donde se observó cómo los participantes que estudian Veterinaria, Química e ingenierías presentaron una mayor propensión a la reprobación y los de Enfermería una menor en comparación con los de las demás licenciaturas en esta investigación. Este resultado provee cierta evidencia que sustentaría de manera parcial nuestra tercera hipótesis. Sin embargo, los factores que actuaron como variables independientes en los modelos presentaron efectos fijos y no aleatorios por licenciatura, lo cual contrasta con los hallazgos de Ortega-Medellín *et al.* (2020) y refutaría parcialmente nuestra tercera hipótesis. Si bien nuestros resultados sugieren diferencias en la propensión base a la reprobación entre licenciaturas, es difícil argumentar que existe un efecto diferencial para cada licenciatura dada la intencionalidad y baja representatividad en el muestreo de esta investigación. Estudios con muestras aleatorias y balanceadas deben de llevarse a cabo para poder sustentar o refutar exitosamente nuestra tercera hipótesis.

Los factores personales (*i.e.*, edad, sexo y dificultades amorosas) presentaron las asociaciones más salientes con la propensión a la reprobación para esta muestra en particular. Se identificó una asociación positiva entre la propensión a la reprobación y la edad, tal como la habían identificado investigaciones anteriores (Fernández Ortega *et al.*, 2017; Yépez-Herrera *et al.*, 2019). Nuestros resultados sugieren que, a mayor edad por parte

de los estudiantes, mayor es la propensión a la reprobación en nuestra muestra, y esto se puede comprender a través de las responsabilidades que llegan a contraer los estudiantes conforme son mayores; pues tras alcanzar su propio sustento económico y una vez insertos en el mundo laboral, podrían colocar en segundo lugar su aprovechamiento educativo (Tinto, 2012; Torres-Zapata *et al.*, 2020). Otra posibilidad es que vengan con trayectorias disruptivas previas a su ingreso a la educación superior con una historia de mayores dificultades de diferente índole, sobre lo que se tendría que investigar más a futuro.

En esta muestra, el sexo tuvo la asociación más notoria con la propensión a reprobación, donde los hombres presentaron un momio 80% mayor en comparación con las mujeres, lo cual va en línea con hallazgos previos en donde las estudiantes se han mostrado con menor tendencia a la reprobación (Fernández Ortega *et al.*, 2017; Fouilloux Morales *et al.*, 2013; Torres Valenzuela *et al.*, 2017). Esto se entendería desde una perspectiva psicológica, pues los hombres adultos jóvenes han demostrado mayor impulsividad y menores recursos emocionales, académicos y sociales que las mujeres para hacer frente a las adversidades académicas. Por otro lado, se ha encontrado que ellos tienden a buscar apoyo primordialmente académico en vez de acudir a otros servicios como orientación psicológica para hacer frente a problemas extraacadémicos que podrían estar obstaculizando su rendimiento en los estudios (Reyes-Pérez y Cruz-Torres, 2020; Rosas Meza y Victorino Ramírez, 2018; Torres Valenzuela *et al.*, 2017).

En tercera instancia, se observó que el último factor personal que parece incidir sobre la reprobación en esta muestra fueron las relaciones interpersonales. Haber experimentado dificultades amorosas se coloca como el segundo predictor más destacado, lo que concuerda con hallazgos previos (Martínez *et al.*, 2018; Reyes-Pérez *et al.*, 2020). Esta asociación con la reprobación sugiere la importancia de la vida social para los estudiantes de licenciatura que conformaron la muestra, mientras que también evidencia la necesidad del bienestar emocional para cursar sus asignaturas en tiempo y forma, independientemente de fungir como recurso en contra del estrés académico y personal (Gutiérrez-Rodríguez y Rodríguez-Mazariego, 2020). Por otro lado, respecto de la relación de pareja en estudiantes universitarios, nuestros resultados podrían sugerir la importancia de un programa de orientación psicológica para aquellos que hayan experimentado problemas de tipo amoroso para que no presenten una mayor propensión a la reprobación.

Por su parte, los factores contextuales (*i.e.* escolaridad materna, dificultades económicas y traslados largos) empataron el número de asociaciones con la propensión a la reprobación presentada por los factores personales, sin embargo, no mostraron una magnitud tan notoria. La escolaridad de la madre presenta un efecto inesperado en este estudio pues para las familias en donde la escolaridad materna se encuentra por arriba del promedio, se esperaría que los estudiantes fueran menos propensos a reprobar dada una posición socioeconómica más favorecida (Araiza-Lozano, 2018; Baltazar Escalona, Gaviño Ortiz y Sánchez-Mejorada Zapata, 2016; Hernández-Herrera, 2019; Urbina-Nájera, Camino-Hampshire y Cruz Barbosa, 2020). El modelo de progreso académico demuestra lo contrario para nuestra muestra, lo cual podría sugerir la importancia del apoyo familiar y específicamente el apoyo parental como factores de protección ante la reprobación. Asumiendo que más madres con nivel de escolaridad superior al promedio trabajan formalmente en comparación con las demás de la muestra, se podría especular que el tener ambos padres trabajando afecta la percepción de apoyo parental por parte de los estudiantes. Al percibir un menor apoyo de los padres, se vería afectada su motivación para presentar un rendimiento académico adecuado; sin embargo, el efecto que tiene el nivel de escolaridad parental en la reprobación para estudiantes de educación superior es un tema que se debe desarrollar en investigaciones posteriores con muestras aleatorias y balanceadas (Hernández-Herrera, 2019; Pérez-Ornelas, 2019; Torres-Zapata *et al.*, 2020; Yépez-Herrera *et al.*, 2019).

Por otro lado, el modelo presentó una asociación positiva y significativa entre la propensión a la reprobación y el haber experimentado dificultades económicas. La falta de materiales, insumos, transporte o comida son factores que disminuyen el rendimiento académico y la motivación de los alumnos y por lo mismo pueden influir en la reprobación (Chong-González, 2017; Fernández Ortega *et al.*, 2017; Gutiérrez-Rodríguez y Rodríguez-Mazariego, 2020). Si bien casi todas las universidades en México ofrecen becas, estímulos o apoyos económicos a su cuerpo estudiantil, los indicadores económicos (Coneval, 2019) demuestran las carencias que presentan las familias aun cuando se les llegara a apoyar con los gastos de inscripción y mensualidades.

Por otra parte, el modelo identificó un traslado mayor de una hora entre casa y universidad como un factor asociado a la propensión a la repro-

bación para la muestra, pues posiblemente complique la asistencia de los estudiantes, lo cual posteriormente les traería problemas de rendimiento a causa de tener que salir temprano de clases en el turno vespertino o llegar tarde al matutino (Montijo-Arriola, Cortés-Hernández, Quintana-Zavala, García-Puga *et al.*, 2020; Ortiz Leóna *et al.*, 2019). También se podría entender que los trayectos traen como consecuencia el limitar las visitas al hogar, dada la distancia entre la casa y la escuela, además de los costos económicos asociados al transporte y la inversión de tiempo, que disminuye posibilidades de dedicación al estudio y coloca a los estudiantes en un mayor riesgo de reprobación e ineficiencia terminal de programas académicos (Chong-González, 2017; Gutiérrez-Rodríguez y Rodríguez-Mazariego, 2020).

En cambio, con respecto a los factores académicos relacionados con la propensión a la reprobación, solamente se encontró una asociación significativa, lo cual nuevamente sustenta la segunda hipótesis, pues los factores académicos no mostraron el número ni la magnitud de asociaciones con la propensión a la reprobación como los factores personales y contextuales para nuestra muestra. Aunque se encontró una asociación entre la propensión a la reprobación y el promedio actual, esta perdió significancia con la adición de la variable semestre. El modelo identifica que la reprobación se presenta de mayor manera en los últimos semestres para los participantes, pues los momios incrementan un 5% con cada semestre que avanzan los estudiantes desde la mitad de su programa académico. Los resultados sugieren una tendencia similar a la encontrada con la edad de los estudiantes en la muestra y contrasta con hallazgos previos (Padilla-González, Figueroa Ruvalcaba y Rodríguez-Figueroa, 2017; Pérez-Ornelas, 2019; Rico Páez, Gaytán Ramírez y Sánchez Guzmán, 2019; Torres-Zapata *et al.*, 2020). Esta asociación se podría explicar con la incorporación al mercado laboral por parte de quienes están próximos a terminar su licenciatura. Sin embargo, el muestreo intencional de este trabajo pudo no haber abarcado estudiantes al inicio de su licenciatura y con mayores índices de reprobación y ausentismo, lo cual nuevamente obstaculiza la generalización de esta tendencia.

Llama la atención que ningún otro predictor del segundo nivel presentó un efecto en la propensión a la reprobación. Los demás factores universitarios que se pusieron a prueba fueron la disponibilidad y satisfacción con el servicio de tutorías y demás servicios medidos por el cuestionario

sobre el uso y la satisfacción de los servicios de atención estudiantil (Rivera Heredia *et al.*, 2016). Aunque los resultados demuestran que la oferta y satisfacción con los servicios universitarios no presentan un efecto sobre la propensión en la reprobación para esta muestra, hace falta profundizar el análisis sobre el impacto de las tutorías, así como del apoyo u orientación psicológica en la propensión a la reprobación, y no solo sobre el rendimiento académico en los estudiantes de educación superior (Ortega-Medellín *et al.*, 2020; Zulma-Sánchez *et al.*, 2017).

Las limitaciones de este estudio fueron varias. En primera instancia, no contó con un muestreo aleatorio ni representativo, al haber limitado el muestreo y la aplicación a los alumnos presentes en el salón de clases, solo se alcanzó a sondear aquellos que posiblemente presentaban bajas tasas de reprobación, ausentismo y factores adversos. Si bien los hallazgos parecen evidenciar asociaciones de diversos factores personales, contextuales y académicos con la propensión a la reprobación, estos deben ser interpretados con precaución, pues la selectividad en la muestra dificulta la generalización de nuestros resultados a la población estudiantil.

En segunda instancia, la baja matrícula estudiantil en programas tales como Ingeniería en telecomunicaciones o Administración de archivos y gestión documental hizo necesario conglomerar programas, lo que posiblemente resultó en la generalización de los efectos a programas educativos disímiles. Por otra parte, el que los estudiantes hayan autorreportado sus promedios, así como si habían reprobado alguna materia dentro del plan curricular, pudo haber resultado en sesgo de autorreporte, así como una modificación de los datos a causa de deseabilidad social. Por otro lado, el que solamente una porción de los participantes haya acudido a los servicios de atención estudiantil y participado en las actividades culturales y deportivas complicó la computación de la asociación entre el uso y la satisfacción de estos con la propensión a reprobación. Se tiene que trabajar más para identificar el efecto que tienen las tutorías académicas, así como otros servicios universitarios en la reprobación de los estudiantes de educación superior.

En conclusión, este estudio identificó que la reprobación es un fenómeno multidimensional que se encuentra asociado con factores personales, contextuales y académicos. Para esta muestra, la reprobación se asocia mayormente con factores personales, donde el sexo masculino y el haber experimentado dificultades amorosas fueron los mayores factores de riesgo

para la reprobación. Los factores contextuales asociados a la reprobación en la muestra fueron las dificultades económicas, los traslados prolongados y un menor apoyo familiar. Aunque los factores académicos parecen haber sido eclipsados por los personales y contextuales, el semestre actual también se asocia con la reprobación en esta muestra.

### Agradecimientos

Los autores agradecen la mentoría de la doctora Catherine Cubbin, de la Universidad de Texas, en Austin, así como a los investigadores e instituciones que participaron en la recolección de datos para el presente estudio. Esta investigación fue financiada por la Coordinación de Investigación Científica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y forma parte del proyecto “Análisis interinstitucional de las necesidades de atención académica, afectiva y social de los estudiantes universitarios mexicanos”, derivado de la Cátedra CUMex de Psicología.

### Nota

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

### Referencias

- Aguirre Benítez, Elsa Liliana; Herrera Zamorano, Beatriz Roxana; Vargas Huicochea, Ingrid; Ramírez López, Norma Lucila; Aguilar Vega, Laura; Aburto-Arciniega, Mónica Beatriz y Guevara-Guzmán, Rosalinda (2017). “La tutoría como proceso que fortalece el desarrollo y crecimiento personal del alumno”, *Investigación en Educación Médica*, vol. 7, núm. 25, pp. 3-9. <http://doi.org/10.1016/j.riem.2017.01.152>
- Alvarado Guerrero, Irma Rosa; Vega Valero, Zaira; Cepeda Islas, María Luisa; Del Bosque Fuentes; Ana Elena y Cruz, Oscar (2018). “Impacto de Programa Institucional de Tutorías desde la opinión de los estudiantes de la licenciatura en Psicología”, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 20, núms. 1-2, pp. 87-103.
- Araiza Lozano, Miguel Ángel (2018). “Trayectorias escolares universitarias de acuerdo con el capital cultural de los estudiantes de licenciatura de la UPSIN”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 48, núm. 2, pp. 171-198.
- Baltazar Escalona, Juan Carlos; Gaviño Ortiz, Gabriela y Sánchez-Mejorada Zapata, Ángel Manuel (2016). “Econometric and Statistical Response Model Applied to Socio-Economic Careers at UAEM CU Valle de México”, *Investigación Operacional*, vol. 37, núm. 2, pp. 193-201.
- Barroso-Tanoira, Francisco (2014). “Motivos para la baja voluntaria definitiva de alumnos de licenciatura en instituciones de educación superior privadas: un estudio en el sureste de México”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 5, núm. 14, pp. 19-40.



- Bravo Ocaña, Bertha Karina y López Aguilar, Ruth (2019). "Identificación de factores de riesgo para la permanencia en estudiantes de licenciatura", *Revista Electrónica de la Red Regional de Tutoría de la Región Sur-Sureste*, vol. 1, pp. 37-43.
- Chong-González, Elizabeth Guadalupe (2017). "Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 47, núm. 1, pp. 91-180.
- Coneval (2019). "Indicadores de carencia social", *Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social* (sitio web). Disponible en: <https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza-2018.aspx> (consultado: 10 de agosto de 2020).
- Coneval (2020). "Medición de pobreza 2016-2020", *Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social* (sitio web). Disponible en: [https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza\\_2020.aspx](https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2020.aspx) (consultado: 23 de noviembre de 2021).
- De Valle Alonso, María de Jesús; Hernández López, Imelda Elena; Martínez Aguilera, Perla; Barrón Cabrera, Sonia Yolanda; López Hernández, Martha y Zúñiga Vargas, Martha Lilia (2012). "Perfil sociodemográfico y de intereses profesionales de los estudiantes de licenciatura en enfermería", *Enfermería Universitaria*, vol. 9, núm. 1, pp. 27-35.
- De Vries, Wietse; León Arenas, Patricia; Romero Muñoz, José Francisco y Hernández Saldaña, Ignacio (2011). "¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios", *Revista de la Educación Superior*, vol. 40, núm. 160, pp. 29-49.
- Fernández Ortega, Miguel Ángel; Ortiz Montalvo, Armando; Ponce Rosas, Efrén Raúl; Fajardo-Ortiz, Guillermo; Jiménez Galván, Irma y Mazón Ramírez, Juan José (2017). "Reprobación en estudiantes de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México", *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, vol. 31, núm. 4, pp. 1-17.
- Fouilloux Morales, Claudia; Barragán Pérez, Virginia; Ortiz León, Silvia; Jaimes Medrano, Aurora; Urrutia Aguilar, María Ester y Guevara-Guzmán, Rosalinda (2013). "Síntomas depresivos y rendimiento escolar en estudiantes de Medicina", *Salud Mental*, vol. 36, núm. 1, pp. 59-65.
- García Domínguez, Luis Alberto (2016). "Pruebas de selección como predictores del rendimiento académico de estudiantes de Medicina", *Investigación en Educación Médica*, vol. 5, núm. 18, pp. 88-92. <http://doi.org/10.1016/j.riem.2016.01.018>.
- González-Betanzos, Fabiola; Rivera-Heredia, María Elena y García-Rangel, Fabiola (2016). "Escenarios contemporáneos de la Psicología", en M. L. Vargas-Garduño, M. I. Gómez del Campo del Paso y A. D. Vargas Silva (coords.), *Escenarios contemporáneos de la psicología. controversias y desafíos*, Ciudad de México: AMAPSI, pp. 315-327.
- Gutiérrez-Rodríguez, Reina Isabel y Rodríguez-Mazariego, Carlos Romeo (2020). "Factores de deserción en los estudiantes de la licenciatura en Derecho, Generación 2016-2020, en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, División Académica Multidisciplinaria De Los Ríos", *European Scientific Journal*, vol. 16, núm. 13, pp. 54-69. <http://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n13p54>.
- Gutiérrez-Tapia, Martha Patricia; Domínguez Espinosa, Alejandra del Carmen; Ruiz Muñoz, María Mercedes; Fuentes-Balderrama, Jaime y Gutiérrez Fierros, Emiliano

- (2019). "The psychosocial factors of academic achievement: Three different theoretical models", *Acta de Investigación Psicológica*, vol. 9, núm. 3, pp. 100-113. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2019.3.326>
- Hernández-Herrera, Claudia Alejandra (2019). "Los jóvenes universitarios y su apreciación sobre algunos elementos que miden la calidad en la educación superior", *CienciaUAT*, vol. 14, núm. 1, pp. 102. <http://doi.org/10.29059/cienciauat.v14i1.1114>
- Iñiguez-Monroy, Cesar G.; Aguilar-Salinas, Wendolyn E.; De las Fuentes-Lara, Maximiliano y Rodríguez-González, Rosario E. (2017). "El interés en la química general para ingenierías y el bajo rendimiento escolar", *Formación Universitaria*, vol. 10, núm. 4, pp. 33-42. <http://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400004>
- Lozano-Treviño, David Fernando y Maldonado-Maldonado, Lauro (2020). "Factores docentes asociados a la reprobación en educación media superior", *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, vol. 7, núm. 3, pp. 1-31.
- Luna, Edna (2019). "Evaluación formativa del modelo educativo en instituciones de educación superior en México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 83, pp. 997-1026.
- Martínez, Rodolfo Alan; Álvarez Xochihua, Omar; González Fraga, José Ángel; Mejía Victoria, Olivia Denisse; Padilla Sánchez, Jesús y Martínez Orzuna, David (2018). "Influencia de los hábitos de estudio en el índice de reprobación de estudiantes universitarios", *Cathedra*, vol. 7, núm. 1, pp. 23-30.
- Mendoza, Javier (2018). *Subsistemas de Educación Superior. Estadística básica 2006-2017*, Cuadernos de Trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional núm. 15, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Dirección General de Evaluación Institucional. Disponible en: <http://www.dgei.unam.mx/hwp/wp-content/uploads/2018/04/cuaderno15.pdf> (consultado: 10 de agosto de 2020).
- Montijo-Arriola, Ana Lucía; Cortés-Hernández, Maximiliano; Quintana-Zavala, María Olga; García-Puga, Julio Alfredo; Figueroa-Ibarra, Claudia y Valle-Figueroa, María del Carmen (2020). "Nivel de satisfacción de estudiantes de licenciatura en enfermería ante la simulación clínica", *Sanus*, vol. 13, núm. 10, pp. 1-10. <http://doi.org/10.36789/sanus.vi13.143>.
- OECD (2019). *Higher education in Mexico: Labour market relevance and outcomes*, París: OECD Publishing. Higher Education. <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>
- Orozco-Rodríguez, Martha Gabriela (2018). "Deserción de estudiantes de licenciatura de la UMSNH", *Economía y Sociedad*, vol. 22, núm. 38, pp. 15-32.
- Ortega-Medellín, Martha Patricia; Marín-Martínez, Verónica Magdalena; Reynoso, Orlando y Lara-García, Baudelio (2020). "Predictores del desempeño académico del alumnado del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara", *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 54, pp. 31-42.
- Ortiz Leóna, Silvia; Sandoval Bosch, Elvira; Adame Rivas, Solymar; Ramírez Ávila, Claudia Erika; Jaimes Medrano, Aurora Leonila y Ruiz Ruisánchez, Arturo (2019). "Manejo del estrés; resultado de dos intervenciones: cognitivo conductual y yoga, en estudiantes irregulares de Medicina", *Investigación en Educación Médica*, vol. 30, núm. 2, pp. 9-17. <http://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.30.1764>

- Padilla-González, Laura Elena; Figueroa Ruvalcaba, Alma Elena y Rodríguez-Figueroa, Héctor Manuel (2017). “La incorporación a la universidad de los estudiantes en Aguascalientes. La perspectiva del orientador educativo”, *Sinéctica*, núm. 48, pp. 1-19.
- Pérez Alcántara, Bonifacio Doroteo (2017). “Análisis de trayectorias escolares de estudiantes de la licenciatura en geografía de la UAEMEX, *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 7, núm. 14, pp. 345-371. <http://doi.org/10.23913/ride.v7i14.291>
- Pérez-Ornelas, María Isabel (2019). “Abandono estudiantil en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia. Un estudio diagnóstico”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 49, núm. 2, pp. 309-340.
- Reyes-Pérez, Verónica; Alcázar-Olán, Raúl J.; Collazo Saldaña, Ana Dulce Karina y De la Roca Chiapas, José María (2020). “La relación entre las emociones y las estrategias de afrontamiento ante la reprobación en estudiantes universitarios”, *Psicogente*, vol. 23, núm. 44, pp. 1-20. <http://doi.org/10.17081/psico.23.44.3659>
- Reyes-Pérez, Verónica y Cruz-Torres, Christian Enrique (2020). “Propiedades psicométricas de un instrumento sobre emociones de estudiantes universitarios en relación con la reprobación”, *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 54, pp. 69-78.
- Reynoso Orozco, Orlando y Méndez Luévano, Tanya Elizabeth (2018). “Can academic achievement be predicted? Behavior regulation as an indicator of academic achievement in higher education students”, *Diálogos sobre Educación*, vol. 9, núm. 16, pp. 1-19. <http://doi.org/10.32870/dse.v0i16.397>
- Rico Páez, Andrés; Gaytán Ramírez, Nora Diana y Sánchez Guzmán, Daniel (2019). “Construcción e implementación de un modelo para predecir el rendimiento académico de estudiantes universitarios mediante el algoritmo Naïve Bayes”, *Diálogos sobre Educación*, vol. 10, núm. 19. <http://doi.org/10.32870/dse.v0i19.509>
- Rivera Heredia, María Elena; Martínez Fuentes, Miriam; González Betanzos, Fabiola y Salazar García, Miriam Anahí (2016). “Autoeficacia, participación social y percepción de los servicios universitarios según el sexo”, *Revista de Psicología (Santiago)*, vol. 25, núm. 2, pp. 1-16.
- Rosas Meza, Artemio y Victorino Ramírez, Liberio (2018). “La tutoría académica en la Universidad Autónoma Chapingo: aportes para una propuesta desde la percepción de los estudiantes”, *Textual: Análisis del Medio Rural Latinoamericano*, núm. 71, pp. 161-198. <https://doi.org/10.5154/r.textual.2017.71.007>
- Salcedo Montoya, Miriam Angélica; Salcedo Montoya, Juan Pedro; Gutiérrez Rodríguez, María Asunción y Simancas Altieri, Ileana Margarita (2020). “La reprobación en los estudiantes de la licenciatura en contaduría de la UACYA-UAN en las materias de contenido matemático”, *Revista Boletín Redipe*, vol. 9, núm. 5, pp. 238-245.
- Silva Laya, Marisol (2011). “El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico”, *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. esp., pp. 102-114.
- Sommet, Nicolas y Morselli, Davide (2017). “Keep calm and learn multilevel logistic modeling: A simplified three-step procedure using Stata, R, Mplus, and SPSS”, *International Review of Social Psychology*, vol. 30, núm. 1, pp. 203-218. <https://doi.org/10.5334/irsp.162>

- Tinto, Vincent (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*, Chicago: University of Chicago Press.
- Torres Valenzuela, Alejandro; Velázquez Hernández, Gloria Yolanda; Martínez Luna, Ariam Andrea; García García, Jonatan; Gómez Rodríguez, Magaly; Jasso Jiménez, Luis Alejandro y Ortiz Valdivia, Dulcelina (2017). “Rasgos de personalidad en alumnos de reciente ingreso a la carrera de Medicina”, *Investigación en Educación Médica*, vol. 7, núm. 25, pp. 27-35. <http://doi.org/10.1016/j.riem.2017.02.002>
- Torres-Zapata, Ángel Esteban; Rivera Domínguez, Javier; Flores López, Patricia; García Reyes, María del Pilar y Castillo Trejo, Dariola Astrid (2020). “Reprobación, síntoma de deserción escolar en licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma del Carmen”, *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 10, núm. 20. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.602>
- Urbina-Nájera, Argelia Berenice; Camino-Hampshire, José Carlos y Cruz Barbosa, Raúl (2020). “Deserción escolar universitaria: Patrones para prevenirla aplicando minería de datos educativa”, *RELIEVE*, vol. 26, núm. 1, pp. 1-21. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16061>
- Yépez-Herrera, Emerson Roberto; Rivera-Heredia, María Elena; Valadez-Sierra, Dolores; Pérez-Daniel, Myriam Rebeca y González-Betanzos, Fabiola (2019). “Hacia una comprensión de la reprobación universitaria en las carreras de ingeniería de Ecuador y México”, *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 48, pp. 41-52
- Zulma-Sánchez, Miriam Zulma; Vega Flores, Yaneth; Nivardy Marín, Christian y Hernández Esquivel, J Omar (2017). “Diseño e implementación de una plataforma digital para la gestión de tutorías y su impacto en la deserción de estudiantes de nivel superior”, *ReCIBE, Revista Electrónica de Computación, Informática, Biomédica y Electrónica*, vol. 6, núm. 1, pp. 127-138.

**Artículo recibido:** 2 de febrero de 2021

**Dictaminado:** 25 de octubre de 2021

**Segunda versión:** 29 de noviembre de 2021

**Aceptado:** 29 de noviembre de 2021

## **NARRATIVAS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CONTEXTOS MIGRATORIOS**

### *Un estudio de caso*

MARÍA MERCEDES RUIZ MUÑOZ / MARÍA FERNANDA ÁLVAREZ GIL

#### **Resumen:**

Este artículo analiza, a partir de un estudio de caso, la problemática del derecho a la educación superior de las y los migrantes mexicanos en Estados Unidos. Se realizaron entrevistas a profundidad a una joven mexicana que migró de niña a ese país y que fue beneficiada por el programa de Acción Diferida a los Llegados en la Infancia (DACA, por sus siglas en inglés), lo que le permitió trabajar y realizar estudios de posgrado. En su trayectoria escolar y de vida, su perseverancia, la familia, el grupo de pares estudiantiles-traductores, sus profesoras(es) y tutoras(es) determinaron el logro educativo y su inserción al mercado de trabajo en Estados Unidos. A pesar de ello, el programa DACA es visto únicamente como un ligero paliativo que no resuelve de fondo los problemas de los migrantes y sus derechos.

#### **Abstract:**

Based on a case study, this article analyzes the issue of Mexican migrants' rights to higher education in the United States. In-depth interviews with a young Mexican woman who migrated to the United States as a child focused on the DACA program (Deferred Action for Childhood Arrivals), which had allowed her to work and enroll in graduate school. During her school and life trajectory, her perseverance, family, student peers and translators, teachers, and tutors determined her educational achievement and entry into the U.S. labor market. The DACA program is viewed simply as a palliative measure that does not solve the underlying problems of migrants and their rights.

**Palabras clave:** derecho a la educación; educación superior; migración; movimientos sociales; jóvenes.

**Keywords:** right to education; higher education; social movements; youth.

---

María Mercedes Ruiz Muñoz: investigadora de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Prol. Paseo de la Reforma 880, Lomas de Santa Fe, 01219, Ciudad de México, México. CE: mercedes.ruiz@ibero.mx / <https://orcid.org/0000-0002-3759-4688>

María Fernanda Álvarez Gil: investigadora independiente, Ciudad de México, México. CE: feralvarezgil@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-6082-826X>

## A manera de introducción

El presente artículo se inscribe en una línea de investigación más amplia acerca del derecho a la educación, la política y la justicia escolar que, desde 2005 a la fecha, se indaga con población en condiciones de vulnerabilidad, como personas adultas de escasa escolaridad, pueblos originarios y migrantes. Incluye diversas aristas de esta problemática, en este caso con jóvenes que arribaron a temprana edad, ilegalmente, en compañía de sus familias a Estados Unidos de América (EUA).

Estos niñas y niños,<sup>1</sup> ahora jóvenes, se socializaron en las escuelas públicas de EUA, dominan el inglés como segunda lengua, en algunos casos como la primera, y en los últimos 20 años luchan por los derechos ciudadanos, entre ellos, el acceso a la educación superior, el derecho al trabajo, el derecho a tener una licencia para conducir y la posibilidad de movilidad tanto dentro como fuera de Estados Unidos.

Parte de estas luchas fueron consecuencia directa de la iniciativa de ley conocida como *Dream Act* (acrónimo del inglés: Development, Relief and Education for Alien Minors), impulsada por los congresistas Richard Durbin (demócrata) y Orrin Hatch (repblicano); ellos propusieron, en 2001, la creación de esta ley, que buscaría pavimentar el camino a la ciudadanía de los menores de edad llegados ilegalmente a EUA, considerando que no fueron ellos quienes decidieron cruzar sin documentos la frontera.

Además, la *Dream Act* pretendía obtener para esta población llegada a la Unión Americana siendo niños beneficios como tarifas universitarias estatales, permisos temporales de residencia –con opción a convertirse en permanente– así como el derecho a trabajar y ejercer su profesión. Si bien la *Dream Act* solo se ha concretado parcialmente en algunos estados, traducida en apoyos financieros a estudiantes y bajas tarifas universitarias, resultó en un movimiento social liderado por migrantes conocido como *dreamer*.

Por su parte, ante la falta de concreción en el establecimiento de la *Dream Act* y como respuesta al apoyo latino recibido en la campaña electoral de 2012 que lo condujo al triunfo, el expresidente Barack Obama creó, en ese mismo año, el memorando ejecutivo de la Acción Diferida para los Llegados en la Infancia (DACA, por sus siglas en inglés: Deferred Action for Childhood Arrivals) que tiene varias similitudes con la ley de los soñadores, pero difiere en que es solo temporal. El programa DACA otorga por dos años, con posibilidad de renovación,

el permiso de vivir legalmente en Estados Unidos, sin miedo a la deportación, a más de 700 mil jóvenes migrantes indocumentados, además, les permite obtener una licencia para conducir y la posibilidad de trabajar y ejercer su profesión.

Si bien en México existen escasas investigaciones sobre esta problemática, al configurarse los *dreamers* y *dacamentados* como una población binacional, resulta fundamental indagar más al respecto, en particular sobre la lucha de los jóvenes beneficiados por el DACA, algunos de ellos retornados, lo cual impacta en la política educativa del país respecto de esta población.

Esta política migratoria se expresa a partir de la Acción Diferida (Obama, 2008-2016) y la estigmatización construida hacia los mexicanos durante el periodo de Trump (2016-2020), así como del interés del presidente actual, Joseph Biden (2020-2024), de avanzar en una política migratoria de estos jóvenes. Recientemente, la cámara de representantes de EUA aprobó un paquete de reforma migratoria que, si bien no pavimenta el camino a la ciudadanía por el que tanto se ha luchado, sí propone permitir a los indocumentados, desde antes de 2011, una autorización de hasta 10 años para trabajar (Hernández, 2021).

En síntesis, el derecho a la educación en contextos migratorios requiere de una investigación que dé cuenta del movimiento de los *dreamers* y del programa DACA desde una mirada nacional, dada la escasa investigación que existe al respecto en México. Este artículo se organiza a partir de una revisión de la literatura y ahonda desde un estudio de caso, resultado de una entrevista a profundidad de larga duración, las significaciones y sentires acerca del DACA y sus implicaciones en la trayectoria escolar y de vida.

## **Antecedentes**

Lo que arroja el estado del conocimiento en los documentos revisados en cuanto a la Acción Diferida a los Llegados en la Infancia son varios puntos, pero el principal es la ambivalencia del programa en términos concretos y prácticos y la liminalidad que se genera o se fortalece en los jóvenes migrantes que tienen posibilidad de acceso a este como se explica a continuación.

Como en parte ya se dijo, el programa DACA, desde su decreto por Obama, en junio del 2012, surge como un programa que en el corto y mediano plazos parece dar un gran alivio temporal a los migrantes llegados en la infancia y a personas veteranas de la Armada y la Marina, otorgán-

doles un permiso de dos años para una estancia legal que los exime de la deportación, la opción de obtener una licencia de conducir, un número de seguridad social, así como el permiso tanto para trabajar como para ejercer su profesión y viajar al interior del país (Nguyen, 2019). Todo ello representa para los receptores del programa DACA una gran tranquilidad y el sentimiento de que el sistema no está en contra de ellos y les confiere oportunidades que antes de su establecimiento no tenían y que social, legal y psicológicamente, al menos por dos años, les resta presiones, angustias y obstáculos (Swan y Clark-Ibanez, 2017).

Dicho esto, el programa DACA tiene varias aristas y limitaciones que vuelven transitorios esta posible tranquilidad y alivio pues, al ser un memorando ejecutivo y no una ley, puede revocarse en cualquier momento como lo demostró la presidencia de Donald Trump y su empeño por cancelarlo. Este carácter de transitoriedad obstaculiza cualquier posibilidad de que este programa se constituya como un camino hacia la ciudadanía estadounidense para los jóvenes migrantes o que encabece los principios de una posible amnistía o reforma migratoria de gran aliento que garantice a largo plazo los derechos tanto a la educación como civiles, por los que los *dreamers* han estado luchando desde hace ya 20 años.

Para muchos de estos *dreamers*, principalmente los de estados con políticas antimigrantes, como lo muestra un artículo sobre el memorando ejecutivo en Carolina del Norte (Sahay, Thatcher, Núñez y Lightfoot, 2016), lo que el DACA significa es un permiso para ser *legalmente ilegales* pues el estatus con el que están calificados con este documento es “sin estatus legal”.

Esto significa que medidas como las cuotas universitarias estatales no aplican para los migrantes de estos estados menos favorables para quienes no tienen documentos y las posibilidades que se les abren son, en realidad, para poder trabajar legalmente, pero nada más, pues tampoco tienen acceso a becas, préstamos o financiamientos. De tal manera, cursar la educación superior en estos estados resulta prácticamente imposible para la mayoría de estos jóvenes migrantes y, en caso de poder hacerlo, tendrían además que trabajar, lo que implicaría una gran presión psicológica adicional.

Asimismo, otro punto limitante del DACA es que frente al fracaso de la Acción Diferida para los Padres de los Migrantes (DAPA, por sus siglas en inglés: Deferred Action for Parents of Americans and Lawful Permanent Residents), muchos de los jóvenes renuncian a solicitar el permiso por miedo a dar al gobierno sus datos personales y promover



la posible deportación de familiares que no son candidatos al programa DACA (Uribe, 2018).

Asimismo, varios testimonios, recogidos en uno de los artículos revisados, señalan las consecuencias negativas que para el movimiento *Dreamer* puede tener el DACA, pues ante el otorgamiento de privilegios a un sector de los luchadores sociales, como pueden ser los jóvenes llegados en la infancia, el movimiento se debilita y diluye entre quienes siguen luchando y quienes al obtener los beneficios se distancian de este (Swan y Clark-Ibanez, 2017).

Como se puede observar, la literatura revisada arroja luz sobre la importancia de profundizar acerca de este programa e investigar sobre las trayectorias escolares y de vida de los migrantes sin documentos en Estados Unidos.

Cabe señalar, que en esta revisión de la literatura se encontraron artículos de corte cualitativo que se sirven de métodos y técnicas que involucran entrevistas, testimonios, fotovoz y narraciones de varios de los actores participantes y dan cuenta de sus perspectivas, posturas y vivencias, así como aportan y enriquecen al entendimiento y la ampliación de la temática. Entre ellos se encuentran el artículo y el libro surgidos a partir de las entrevistas e historia de vida del activista migrante y académico Ángel Cabrera, realizados por Mercedes Ruiz Muñoz (Ruiz, 2019, 2020), que a lo largo de su desarrollo y a partir de estos testimonios personales abordan y complejizan muchas de las problemáticas relacionadas con la migración indocumentada, la *Dream Act* y el poder del activismo, el derecho a la educación superior de los llegados en la infancia sin documentos a la Unión Americana y su situación actual.

El estado del conocimiento arroja también información múltiple y plural sobre enfoques, ángulos y perspectivas analíticas de las tendencias teóricas y metodológicas sobre la realidad migratoria indocumentada y que apuntan hacia, entre otros, el estudio de diversos discursos sociales y políticos como el nativismo blanco, la teoría crítica de la raza y la Latcrit (Latina and Latino Legal Theory) (Gildersleeve, 2017); la teoría de los movimientos sociales (De la Garza, 2011); los aliados con la lucha migrante en la sociedad y su papel en los logros de los derechos migrantes (Uribe, 2018; Cruz, 2016); las posibilidades y limitaciones del DACA desde el punto de vista de los jóvenes sin documentos (Sahay *et al.*, 2016), así como la colectividad, la construcción comunitaria y agencia de los principales protagonistas de la investigación (Petroni, 2016; Cruz, 2016).

## Preguntas de investigación

De esta forma, a partir de los trabajos previos planteados en la revisión de la literatura y del campo problemático de la temática, surgen tres preguntas de investigación:

- 1) ¿Cómo viven los jóvenes migrantes en edad universitaria la implementación de DACA?
- 2) ¿Qué condiciones inciden en la construcción de agencia de los jóvenes migrantes sin documentos en relación con los estudios superiores y sus posibilidades de futuro?
- 3) ¿Cómo se configura la trayectoria escolar y de vida en la lucha por el derecho a la educación superior?

## Enfoques teórico-metodológicos

Con base en las preguntas de investigación, se construyó la perspectiva teórica-metodológica inscrita en este trabajo de corte cualitativo, que recupera la articulación de dos enfoques: la teoría fundamentada o gran teoría (Kathy Charmaz) y el estudio de caso (Robert Stake), a partir de una entrevista de larga duración que se realizó a M., que da cuenta de sus experiencias de vida como estudiante migrante y qué le significó acceder a la educación superior y a los beneficios del programa DACA.

### La teoría fundamentada

La teoría fundamentada o *grounded theory* es un método cualitativo de investigación que en su momento se configuró en una revolución cualitativa y es una crítica a la historia de las ciencias sociales realizada por G. Glaser y Anselm L. Strauss en 1967 (citados en Charmaz, 2013). Esta busca entender las problemáticas sociales en los contextos naturales donde tienen lugar. El método plantea que las teorías sobre un determinado tema o problema surgen y se elaboran a partir de los datos obtenidos en la investigación, y no al revés como se había hecho hasta entonces, por medio de entrevistas, observaciones, anotaciones, diario de campo y otros datos que, además de promover supuestos y teorías, dan cuenta de los procesos y las complejidades descubiertas en estos.

De esta forma, a partir de la información emitida por los diferentes instrumentos y estrategias de investigación y fuentes de datos, emergen y se generan categorías y subcategorías conceptuales y de análisis que se

jerarquizan de acuerdo con la frecuencia en que aparezcan, así como la importancia que tienen en relación con la temática y las preguntas de investigación determinadas para, de esta manera, establecer teorías, interrelaciones y diálogo entre los datos, los conceptos y el análisis (Álvarez-Gayou, 2012).

La fuente de datos y el eje principal de la investigación fue la trayectoria de vida de M., una joven migrante mexicana. Para ello se realizaron cinco entrevistas a profundidad que se llevaron a cabo en dos momentos, en 2019 y 2020, de forma presencial y virtual. A lo largo de su vida, ella experimentó y enfrentó diferentes situaciones, vivencias, momentos, decisiones como migrante y estudiante llegada a EUA en la infancia y que dan cuenta y personifican ampliamente de forma particular los temas y problemáticas planteados en las preguntas de investigación y es por ello que se eligió su trayecto de vida como estudio de caso.

### El estudio de caso

Para Robert Stake, “el estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2010:11). Se trata de dar cuenta de la voz de M., de sus particularidades y especificidades a lo largo de su trayectoria escolar y de vida y la lucha como migrante sin documentos, así como de lo que representó su acceso a la educación superior y el programa de Acción Diferida.

Derivada de las diferentes entrevistas con M., la aplicación del estudio de caso, según los principios y fundamentos de Robert Stake, se traduce en una búsqueda tanto de lo único como de lo común de la historia de esta joven. El objetivo ha sido conocer de su especificidad y complejidad y mostrar la particularidad del caso: la trayectoria educativa y de vida de una persona llamada M., con todo lo que tiene que enseñarnos su unicidad y excepción y que, en última instancia, con sus particularidades cuestiona y modifica generalizaciones mayores que plantean en un momento dado las problemáticas de las preguntas de investigación (Stake, 2010).

Al analizar y desentrañar las diferentes entrevistas a profundidad, el estudio de caso aquí establece, junto con la teoría fundamentada, categorías emergentes desde la misma particularidad que se entrelaza con posibles generalidades pero, como se ha apuntado, el énfasis está puesto en la primera: “El cometido real del estudio de caso es la particularización, no la

generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace” (Stake, 2010:20).

Como parte del estudio de casos, vale la pena mencionar las condiciones en las que se llevaron a cabo las entrevistas a manera de notas metodológicas, resultado de las entrevistas a profundidad realizadas presencialmente en la ciudad de Nueva York y por medio de Skype ante el contexto de la pandemia.

M., colaboradora principal de la investigación, pertenece a la primera generación de los *dacamentados* –tal como se autonombran actualmente– a quien una de las investigadoras conoció en el consulado mexicano en Nueva York, durante su estancia sabática en el Baruch College, del Sistema de la Universidad de la Ciudad de Nueva York (CUNY, por sus siglas en inglés: The City University of New York). Al establecer contacto con ella, le llamó la atención su gran habilidad comunicativa al frente del despacho de educación y su atención a los migrantes mexicanos informando acerca de la oferta educativa existente y el acompañamiento que brinda el consulado. La investigadora le comentó a R. S., profesor de CUNY, acerca de este encuentro, él dijo que M. era una chica muy brillante y que valía la pena entrevistarla. Tiempo después se reencontró con ella, ahora con Ángelo Cabrera, en el Baruch College, y lo que más le llamó la atención fue que M. se autonombrara *dacamentada*, una joven que migró con sus padres a los trece años y enfrentó un proceso de desapego familiar de su lugar de origen (abuelos y tíos) y de su entorno para enfrentar su vida como migrante en Estados Unidos. En ese encuentro se intercambiaron algunas ideas y se conversó con ella sobre el interés de entrevistarla.

## Resultados de la investigación

### Relato del estudio de caso

La trayectoria escolar y de vida de M. nos permite asomarnos a las condiciones en la que viven los jóvenes que llegaron a EUA menores de 15 años a Nueva York, conocida como ciudad santuario por las políticas migratorias, en este caso a la comunidad mexicana, pero también las vicisitudes que enfrentan al no contar con los documentos oficiales.

La historia de M. –como todas las de los migrantes mexicanos de la generación 1.5, los que dan la cara a las autoridades y olvidan el miedo de

sus padres para protestar acerca de sus derechos en las principales ciudades de Estados Unidos (Ramos, 2018)– da cuenta del gran poderío construido a costa del dolor, la discriminación y la exclusión, pero también como resultado del capital social y cultural acumulado al llegar a temprana edad a Estados Unidos, por la socialización recibida en la escuela pública de ese país, el acompañamiento de los mentores y por los aprendizajes sociales, saberes migrantes, el uso social del inglés y el dominio de esta lengua.

### *Remembranza al sistema educativo mexicano y transición a EUA*

La migración de la familia de M. Estados Unidos obedece a que sus padres querían ofrecerle mejores condiciones de vida. Ella se graduó en la primaria de su localidad de origen y cursó el segundo año de secundaria cuando enfrentó la vida de migrante. Al llegar a Estados Unidos estuvo a cargo de sus sobrinos y, en cierta medida, de las actividades domésticas mientras sus padres y hermanos trabajaban; sin hablar inglés y en la espera de asistir a la escuela, vive la transición a otra cultura, a otra lengua y a otro sistema de vida en general. Aunque entendía los motivos de sus padres de juntar a la familia, de mejorar sus condiciones de vida, de acceder a la educación –dado que en su pueblo los servicios educativos solo eran de preescolar, primaria y secundaria–, ella sentía un gran vacío de dejar a sus abuelos, a sus amigos, su escuela y “sentía que todo dejaba”, aunado a la sensación de timidez y dificultad de hacer amigos.

M. se incorporó al *high school* sin entender todavía el inglés y enfrentó dificultades en la comprensión de los contenidos escolares y en la comunicación con sus maestros y compañeros, lo cual afectó tanto su rendimiento escolar como sus sentires “me sentía como tontita”. Sin embargo, tuvo la suerte de contar con dos compañeros hispanos que se convirtieron en sus traductores y guías de la escuela y con el apoyo de la tutoría que recibía por parte del sistema.

M. asistía a los programas especiales debido a que no lograba certificar los créditos correspondientes al primer año de *high school* y esto la hacía sentir muy mal y frustrada. A pesar de ello, se mantuvo en el sistema educativo realizando un doble esfuerzo para enfrentar las barreras culturales y de la lengua y fue hasta segundo año cuando logró acreditar y estar al corriente. También decidió continuar con los esfuerzos de mantenerse en los cursos de la tarde para repasar las materias y desde luego el inglés.

Hacia el final de este nivel educativo, M. señaló el interés de continuar estudiando y el sueño de asistir a la universidad, por eso, cuando le manifestaron que ya estaba lista para presentar los exámenes y concluir este nivel, decidió reforzar aún más sus estudios y asistir a clases extras de ciencias, música e inglés literario.

Su consejera y otros maestros le recomendaron asistir a cursos con créditos universitarios en el Kingsborough Community College, que pertenece al sistema CUNY, y se inscribió a tres: inglés, administración de negocios y sociología. Para sorpresa suya y de sus compañeros, la inscripción en la universidad no requirió contar con el número de seguridad de salud. Su profesora les indicó que no era necesario y que ella misma hablaría al *College* para informarle el interés de varios estudiantes de asistir y, de esa manera, un grupo, incluida M., decide aplicar y, como ella misma lo señala: “nos fuimos todos”.

Con esta experiencia universitaria, M. decidió aplicar a una carrera, en principio tuvo el interés por estudiar leyes por su condición de indocumentada y para la defensa de los derechos civiles y humanos de otros inmigrantes. Al final, ante la imposibilidad de estudiar abogacía por su condición de migrante, decidió aplicar al George John College, también del sistema CUNY, optando por la carrera de Ciencias políticas.

Para realizar sus estudios, M. se sintió acompañada por parte de su tutora, pero también recibió el apoyo de sus padres y hermanos, los cuales decidieron apoyarla económicamente dado el interés que mostraba en el estudio desde que ella era pequeña. Ella recordó que al llegar a Estados Unidos su papá tenía el gran interés de que asistiera a la escuela.

En el segundo año de la carrera decidió trabajar para pagar sus estudios, por lo que tenía que correr de un lado a otro, salir temprano de su casa, ir a trabajar y después a la universidad, de ahí de nuevo a casa, se alimentaba y se dedicaba a sus tareas escolares. En promedio, cursaba cinco seminarios y trabajaba entre 35 y 40 horas a la semana.

Durante este periodo ella sentía el cansancio del día con día, al levantarse muy temprano, trabajar y después estudiar. Como ella misma lo mencionó, casi no dormía por hacer los trabajos escolares. Recuerda que entre 2008 y 2009 sus padres vivieron una crisis económica y les redujeron los días y horas de trabajo con la consecuente disminución de ingresos familiares y aunque sus padres y hermanos trabajaban, M. decidió, de manera conjunta con su hermana, suspender sus estudios

durante un semestre y dedicarse a trabajar y apoyar a la familia, ahorrar lo que se podía para contar con recursos para el siguiente semestre y, de alguna manera, ser solidaria con su papá que siempre le había dado lo que ella necesitaba.

Durante el semestre que abandonó la universidad y al estar trabajando todo el tiempo, con el cansancio y el sentirse mal por la decisión que había tomado, sufrió un accidente, la atropellaron y fue hospitalizada durante un mes y tuvo que rehabilitarse en su casa. Esta situación la llevó a reflexionar sobre ella, su trabajo, su familia y llegó a la conclusión de que la vida no es solo trabajo al observar las prácticas familiares de sus padres y hermanos. Se preguntó acerca de lo que ella quería: continuar estudiando. La universidad y la asistencia a sus seminarios la hacían sentirse bien y consideraba que la relación educación y migración resultaba una buena salida para su vida.

### *Su inserción DACA*

M., al concluir con sus estudios universitarios, que le llevaron aproximadamente cuatro años a pesar de que trabajaba, decidió cursar los seminarios correspondientes de cada semestre y en general obtuvo muy buenas calificaciones. Para este tiempo ya escribía, leía y hablaba el inglés sin problema alguno.

En la vida de M. siempre aparecía una figura de apoyo para tomar las decisiones más adecuadas respecto de su trayectoria escolar, su mentora de *high school*, los profesores de los cursos de reforzamiento y una profesora universitaria de Texas que recuerda con mucho cariño y ejemplo por las orientaciones recibidas. De hecho, ella le comentó de los programas del Baruch College y del profesor R. S.

La profesora la orientó acerca del Programa de Estudios Latinoamericanos y Derechos Civiles, lo cual volvió a despertar su interés por las leyes y la defensa de los migrantes. De ella recibió orientaciones para dar continuidad a sus estudios y valorar la importancia del posgrado en Administración y política pública, de conocer y evaluar los programas y la posibilidad de trabajar en organizaciones pro-migrantes. Desde ese lugar, M. fue construyendo su horizonte de vida.

Ella aplicó al programa DACA al término de sus estudios de licenciatura con el propósito de integrarse al mundo laboral y superar los comentarios de la comunidad migrante: “vas a ir a la universidad, no te va a servir de

nada”. En 2010 fue voluntaria en una organización no gubernamental llamada Mixteca y prestó sus servicios en las plazas comunitarias para alfabetizar y apoyar a los migrantes a concluir la educación básica, además de enseñar inglés.

M. manifestó la felicidad que le provocó la noticia de la aprobación del DACA, ya había concluido su licenciatura, trabajaba de voluntaria y gracias a este programa le otorgaron el puesto de coordinadora del área de educación de la organización Mixteca. Con esto se le abrió la posibilidad de contar legalmente con todos los derechos y obligaciones para trabajar, estudiar, obtener una licencia, viajar, etcétera, como cualquier otra ciudadana, ya no como indocumentada sino como *dacamentada*.

Con la aprobación del DACA, exploró la posibilidad de realizar una maestría en Política Pública en el Baruch College, ingresó al programa y se incorporó a trabajar con R. S. en proyectos de investigación referidos a la Iniciativa Mexicana para la Acción Diferida (MIDA, por sus siglas en inglés). En sus estudios de Política Pública, M. se enfocó en los problemas relacionados a los asuntos migratorios, la salud y la educación y se graduó en 2016 con una investigación referida al DACA, visto como un programa que no resuelve los problemas de fondo de los migrantes, sino que es un “curita” (*band-aid*). Asimismo, M. fue merecedora de una beca como reconocimiento a sus méritos académicos por el Instituto de Estudios Mexicanos.

### *Movimiento de los dreamers (el acta del sueño)*

Al referirse al movimiento de los *dreamers*, M. señaló que está asociado con la *Dream Act*, promovida por el Senado y que actualmente en algunos estados se ha reducido a ofrecer becas de estudio para los jóvenes migrantes universitarios.

Bajo el emblema de la *Dream Act*, en 2001 se planteó la lucha por la ciudadanía de los jóvenes migrantes y se gestó el movimiento de los soñadores o *dreamers* entre los estudiantes de *high school* y de las universidades, los cuales realizaron acciones colectivas de protesta para exigir la ciudadanía y también como una respuesta a la ola antimigratoria en contra de los hispanos y latinos que fueron deportados a su país de origen en los periodos presidenciales de Bush y Obama.

Esta ola antimigratoria se vio fortalecida por el atentado terrorista del 11 de septiembre de 2001, afectando la vida de los migrantes universitarios,



lo cual generó un movimiento de protesta en la mayor parte de los estados de la Unión Americana. Durante este periodo fue cuando M. llegó a ese país y sus vivencias de lucha están referidas al movimiento de los *dreamers* y su participación como estudiante de *high school* en la ciudad de Nueva York.

Otro momento clave de lucha fue en 2010, con el ya presidente Obama, el activismo de los jóvenes migrantes que apoyaron su campaña ejercieron presión para el cumplimiento de sus promesas, dando como resultado el DACA en 2012, como se ha apuntado en la introducción.

Los *dreamers* vieron en Obama una esperanza para cumplir sus sueños de alcanzar la ciudadanía, dado su origen afrodescendiente, su trayectoria política y el compromiso adquirido con ellos. Con el programa DACA en 2012 y posteriormente con la aprobación de la *Dream Act*, en 2019, en el estado de Nueva York, los jóvenes cosecharon los frutos de las acciones políticas emprendidas en la lucha por sus derechos ciudadanos, entre ellos, recibir becas universitarias para acceder a la educación superior.

### *La trascendencia de la trayectoria de M. en su familia*

Ante la pregunta de qué representa para su familia su trayectoria escolar, M. señaló que están muy contentos por los logros alcanzados y hasta la presumen por haber concluido su posgrado y estar trabajando con R. S. en la Universidad de la Ciudad de Nueva York. De alguna manera sus padres y hermanos ven retribuido los esfuerzos familiares en la educación de M.

Además, para la familia, M. se convirtió en un referente de consulta para resolver algunos problemas familiares, dar apoyo a sus sobrinas en su decisión para elegir una carrera, resolver dudas escolares y estar cerca de la familia para apoyarla y de alguna manera retribuir todo el apoyo que recibió de ellos.

## Categorías emergentes

### *Ámbito personal y familiar*

“Desde el principio me dijeron que yo contaba con su apoyo”

La primera categoría emergente de este estudio de caso es el interjuego entre lo personal del gusto por estudiar y el apoyo familiar. Para M., la familia tiene un papel preponderante en la toma de decisiones y motivación para cursar estudios universitarios con miras en la posibilidad de acceder

a mejores oportunidades profesionales y laborales en el futuro. A lo largo de la entrevista, hay varios ejemplos de este apoyo y motivación por parte de los padres, uno de ellos es que le reiteran que mientras ella tuviera las ganas de estudiar, la apoyarían:

Entonces, al principio era ir viendo esas posibilidades, de cómo poder ir a la universidad, sin que mi situación financiera afectará mucho a mi familia y a mí [...] Desde el principio me dijeron que yo contaba con su apoyo, que no había problema de que fuera estudiante de tiempo completo [...] (M., entrevista personal núm. 2, 2020).

Aun así, M. trabajaba medio tiempo y estudiaba para no cargar con todos los gastos a sus padres. También recibió su apoyo cuando cursó la maestría en Políticas Públicas, pues requería tiempo completo. Como ella explica:

[...] me dediqué entonces a la maestría, porque aparte apliqué para una beca del Instituto de Estudios Mexicanos que también me la dieron y cubrieron mi semestre, pero tenía que ser tiempo completo [...] me enfoqué en la maestría por tiempo completo, todavía con la ayuda de mis padres de que yo vivía con ellos [...] (M., entrevista personal núm. 0, 2019).

“Sí hay miedo, pero también una de las cosas es que se adapta uno a eso”  
Dentro de esta categoría emergente, otro tema muy relevante relacionado con el ámbito personal y familiar, que necesariamente está siempre presente al hablar de migración sin documentos, es el de la deportación. Para M., como para todo migrante, el miedo de que la policía migratoria (Immigration and Customs Enforcement, ICE) la detenga a ella o a su familia existe y es real y con el permiso DACA este temor se acaba. Al respecto ella dice:

Nunca me han detenido, pero sí es ese temor, el hecho de poder viajar. Por ejemplo, antes, si hubiera querido viajar a Puerto Rico o irme a California o Florida, entonces como que existía ese temor de que en el aeropuerto me pudieran parar y me preguntaran por una identificación y yo no tenerla; entonces después ellos asumir que soy indocumentada y después de hacer el proceso de deportación o algo así, entonces con DACA es una protección. Somos visiblemente, en cierta forma legales, en cierta forma porque no del todo uno es legal, pero sí existe esa protección temporal (M., entrevista personal núm. 4, 2020).

En otro momento de la entrevista dice:

Entrevistadora (E): Tus papás, que no tienen DACA, ¿cómo logran movilizarse con ese miedo?

M.: Pues sí, sí hay miedo, pero también una de las cosas es que se adapta uno a eso desafortunadamente, se adapta, se acostumbra y buscar formas de poder movilizarse (M., entrevista personal núm. 4, 2020).

En resultados de investigación referidos a la figura de los padres y la experiencia migratoria de los *dreamers* con acceso a DACA reaparecen, además de la solidaridad hacia los padres que no pueden obtener ese beneficio, estos miedos y desconfianza acerca de dar los datos personales para la obtención del permiso temporal, como lo muestra el artículo de Uribe (2018), “La figura de los padres en la experiencia migratoria de *dreamers*”.

Como se puede observar, en esta categoría se visibiliza la importancia en el caso de M. del apoyo parental para poder cumplir sus sueños de ser una estudiante indocumentada exitosa, así como aparece el miedo a la deportación y separación familiar.

### *Ámbito académico, profesional y laboral*

La siguiente gran categoría identificada en las conversaciones con M., que da cuenta de problemáticas relevantes relacionadas con la migración indocumentada, el derecho a la educación superior y el permiso DACA, es la que involucra el ámbito académico, profesional y laboral con las consiguientes subcategorías que se exponen y explican a continuación.

“Muchas de las personas, así como yo diría, que son DACA ahora, somos personas muy determinadas”

M. le apostó a estudiar una carrera universitaria de Ciencias Políticas sin estar segura de poderla ejercer algún día y contó con la fortuna de que en el momento que estudió su carrera, en Nueva York, ciudad santuario, los migrantes residentes pagaban tarifas interestatales, es decir mucho más bajas que las cuotas para personas no residentes en el estado o extranjeras. En una de las entrevistas, ella dice:

[...] yo creo que muchas de las personas, así como yo diría, que son DACA ahora, somos personas muy determinadas porque, a pesar o sin DACA, hubo muchas

graduaciones de las personas, se graduaban muchos de la universidad y a pesar de que no podíamos ejercer ¿no?, también con las ganas de seguir adelante. Incluso aun sin DACA yo tenía las ganas de poder seguir adelante y la verdad sabía que no podía ejercer mi carrera [...] (M., entrevista personal núm. 1, 2020).

El caso de M., con grandes ventajas a pesar de todo como las tarifas universitarias interestatales, refleja un caso de logro académico. Sin embargo, en estados con políticas antimigrantes más acentuadas las percepciones son muy diferentes a las de M.; ahí, las cuotas universitarias que tienen que pagar los migrantes, aun con el programa DACA, son tarifas para fue-reños a pesar de que residan ahí. El aprovechamiento de permisos como la Acción Diferida depende en parte de las políticas de cada estado tanto para la implementación del programa como de sus criterios para ingresar a la universidad. Por ejemplo, el artículo de Sahay *et al.* (2016) muestra los casos de Carolina del Norte, donde a pesar de que hay estudiantes con excelentes resultados en *high school*, al ser las tarifas universitarias de fuera del estado, ellos tienen que pagar altísimos e inaccesibles precios por la matrícula universitaria dejándolos la mayoría de las veces fuera de la educación superior.

*"Sí, DACA fue un powerful point"*

La siguiente subcategoría incluida en esta gran categoría del ámbito profesional y académico tiene que ver con los permisos de trabajo que otorga el programa DACA, dependiendo también del estado de la Unión Americana en que se implemente. Sahay y colaboradores dicen al respecto:

*The coveted social security number enables them to work but it does not provide the benefits afforded to American citizens, such as access to federal financial aid, and DACA recipient youth feel discriminated against as a result of this paradoxical "legally, illegal" status.*[El codiciado número de seguro social les permite trabajar, pero no proporciona los beneficios que se brindan a los ciudadanos estadounidenses, como el acceso a ayuda financiera federal, y los jóvenes beneficiarios de DACA se sienten discriminados como resultado de este estado paradójico de "legalmente, ilegal"] (Sahay *et al.*, 2016).

En el caso de M., ella obtuvo el permiso DACA justo cuando quería empezar a trabajar en su área de estudios y poco antes de decidirse a cursar una

maestría. En ese momento, se desempeñaba como voluntaria en Mixteca, y gracias al programa y al hecho de tener una carrera universitaria, le dieron el puesto de coordinadora de educación en la organización, mismo que en el futuro le brindó experiencia de trabajo, así como le abrió posibilidades laborales. Ella lo relata así:

[...] llega DACA y puedo como.... trabajar y empecé a trabajar, de hecho, pude trabajar en Mixteca como [...] coordinadora de educación y entonces [...] me sentía bien, como que: “¡por fin! por fin algo” (M., entrevista personal núm. 0, 2019).

[...] Sí, DACA fue un *powerful point*, un algo que sí impactó mi vida positivamente y muy bueno, muy beneficioso pero el hecho de que ya tenía yo una carrera de licenciatura, eso me abrió aún más las posibilidades de poder trabajar en esa ONG, porque si yo no hubiera tenido esa licenciatura pues tal vez no me hubieran ofrecido ese trabajo de coordinadora de educación [...] fue un impacto muy positivo, pero fue como un 50% y 50% de ambos: de educación y DACA (M., entrevista personal núm. 3, 2020).

Esta gran categoría permite dar cuenta del gran esfuerzo que los migrantes como M. realizan para cumplir con el sueño de *ser contados*, incorporarse al mercado de trabajo relacionado con sus estudios y acompañar a sus familiares y otros jóvenes migrantes a unirse a la lucha por la defensa al derecho a la educación.

### *Perspectivas político-sociales*

La última gran categoría referida aquí en el análisis de entrevistas e investigaciones es el posicionamiento político-social ante la *Dream Act*, el movimiento de lo *dreamers* y el programa DACA, lo que da un amplio panorama acerca de las luchas, los encuentros, las solidaridades, las cohesiones de movimientos e intereses comunes para lograr fuerza, resistencia, presencia política y agencia en las poblaciones migrantes indocumentadas y sus derechos.

“No solamente iba representando a mí o a mi familia, igual a todas esas personas que no podían atender a las marchas”

El activismo y los movimientos sociales de migrantes en EUA son una manera muy importante de defender y ganar sus derechos y espacios políticos,

así como de hacer presión social y política de manera asociativa, más allá de lo representativo; es decir, más allá del gobierno y sus representantes (Cruz, 2016).

Por supuesto que este activismo presente en las luchas migrantes y los derechos a la educación, desde el movimiento Chicano hasta la actualidad, representan las batallas y logros de estos activismos como se discutirá a continuación.

M., nuestra joven estudiante y profesionista indocumentada en su momento también participó activamente en estas luchas por medio de manifestaciones y marchas, que ella percibía como una parte natural del proceso de asumirse como indocumentada con derechos y de las que opina y cuenta lo siguiente:

M.: [...] sí fueron movimientos muy importantes y hubo ocasiones que participé en algunas marchas, para poder ser escuchados, para poder ser contados, para que nos tomen en cuenta de que existimos, de que estamos aquí. Igual éramos como cualquier otra persona que no tenemos otras oportunidades. No solamente iba representando a mí o a mi familia, igual a todas esas personas que no podían atender a las marchas, igual tenían que trabajar y no podían salir a defender sus derechos. Eran como 300 personas y usualmente organizaban las marchas en un parque, generalmente eran en esos lugares.

E.: Tú has señalado que tenías un gran interés de estudiar y que de hecho estudiaste independientemente de DACA, cuando ibas a las marchas, ¿qué deseos aparecían tuyos?

M.: Más que nada que tuviera un estatus legal en Estados Unidos y para poder y no tener temor que un día me quitaran DACA, que no pudiera trabajar, no pudiera trabajar en lo que ya tanto estudié, tanto me esforcé, eso era lo que yo quería [...] (M., entrevista personal núm. 1, 2020).

De esta forma, M. y su generación se manifiestan por sus derechos por medio del activismo y la organización social, empiezan a salir de las sombras y todo ello va a determinar parte de su futuro.

DACA sí vale la pena, pero es un "curita"

Si bien el programa DACA representa un gran alivio temporal para muchos jóvenes llegados a EUA en la infancia en términos de estudios, sentimientos

de libertad, oportunidades laborales y legales —que no se subestiman en lo más mínimo—, también es una realidad que no resuelve a largo plazo ni de forma definitiva el asunto de la migración indocumentada y sus diferentes derechos en el vecino país. Al respecto, M. reconoce de nuevo que, si bien para ella el programa DACA fue determinante en el sentido de poder trabajar en su profesión, fue una especie de remedio pequeño y temporal, un “curita”, a un gran problema o herida grave y que atrae otras complicaciones:

E.: ¿Tú crees que ese programa vale la pena? ¿sí? ¿no? ¿es un “curita” como decías?

M.: Sí vale la pena, pero es un “curita”, es que el sistema migratorio de Estados Unidos es, como dicen, un sistema quebrantado [...] un “*brooken immigration system*” y se necesita arreglar, claro que se necesita de todo el gobierno federal, de todos los estados [que] lleguen a un acuerdo y todo. Pero, DACA sí ayuda en cierta forma, pero nada más es a una población pequeña (M., entrevista personal núm. 0, 2019)

[...]

En sí, yo sé que es muy difícil y todo, pero sí sería hacer una reforma migratoria donde muchas más personas puedan tener esta protección, no nada más de dos años, sino de más tiempo o pueda tener camino a la ciudadanía o estatus permanente legal aquí en los Estados Unidos, ya que con DACA una cantidad o ciertas personas pudieron calificar (M., entrevista personal núm. 4, 2020).

Para M. si bien el DACA le permitió un respiro respecto de la deportación, el trabajo y los estudios, al abarcar un porcentaje pequeño de la población migrante beneficiada (7%) se consigue satisfacer las necesidades de algunos, los llegados en la infancia, pero al mismo tiempo debilita, diluye y hasta acalla un movimiento mucho más grande como lo es el *dreamer*. En sus propias palabras:

Es difícil implementar una nueva política de migración para poder beneficiar a 11 millones de indocumentados. Es muy difícil y lo veo muy difícil que vayan a pasar alguna reforma migratoria aquí, en los Estados Unidos, pero una manera de lo que sí [se puede] es tapando, en cierta forma, el problema de los migrantes, que ellos ven, tal vez [...] pasando estas pequeñas leyes u órdenes ejecutivas como DACA o *Dream Act*. Para poder ayudar a una pobla-

ción pequeña, así también la gran mayoría no decimos nada (M., entrevista personal núm. 3, 2020).

En esta categoría aparece la importancia de la movilización social para el logro del reconocimiento de los derechos migrantes y el establecimiento de DACA como un triunfo, pero también surgen de nuevo sus limitantes y la necesidad de una reforma migratoria en EUA de mucho mayor alcance que busque pavimentar la ciudadanía para muchos más migrantes sin estatus legal.

### Consideraciones finales

A partir del estudio de caso se identificaron algunos hallazgos que contribuyen al conocimiento de este campo en la lucha por el derecho a la educación en contextos migratorios. Entre ellos cabe señalar los siguientes:

- El desarrollo individual y los aprendizajes sociales; los imaginarios sociales en torno a la escuela por parte de sus padres y de nuestra colaboradora; el contexto y el momento social al llegar a Estados Unidos en el marco de la primavera latina; el apoyo de sus compañeros traductores al momento de incorporarse a la institución escolar al igual que el de sus tutores y profesores; la guía recibida de su profesora de Texas y el apoyo de R. S. para su ingreso a la maestría en Baruch College y su propio camino que construyó como migrante *dacamentada* (legalmente ilegal y con documentos).
- En este sentido, la noción de *dacamentada* se configura como una categoría intermedia desde la cual se nombran y se reconocen algunos “soñadores” pero, al mismo tiempo, representa una forma de control al registrarse formalmente al programa del DACA, *ser legalmente ilegales*.
- Este programa representó para M. la posibilidad de ser contada, visible y sin miedo de ser detenida y el sueño de contar con los mismos derechos que cualquier ciudadano americano *en cierta forma legales*. Nuestra colaboradora, como especialista en política pública y estudiosa del DACA, tiene claridad de que este programa no resuelve de fondo los problemas de la migración que como bien lo dice ella, es solamente “un curita”.
- El arribo de M. a EUA se dio en un momento de lucha migratoria, en particular de la juventud *dreamer* que salió a las calles para que



su voz fuera escuchada ya sin el miedo de sus padres de dar la cara y enfrentar colectivamente la lucha por los derechos de los migrantes. La construcción de agencia de M. y su generación obligó a Obama a emitir el programa DACA.

- A lo largo de su trayectoria escolar, M. configuró a los estudios como una posibilidad para cambiar su vida como ella misma lo señala, no quería repetir el patrón familiar de únicamente “trabajo y trabajo” no reconocido, sino tener la oportunidad de continuar sus estudios y vencer las barreras culturales en la lucha por el derecho a la educación. Su disciplina, perseverancia y la construcción de agencia le permitieron abrir brecha para acceder a la educación superior aun a costa de la economía familiar y de su propio esfuerzo de estudiar y trabajar al mismo tiempo.
- Finalmente, aunque el caso de M. es único como lo señala Stake (2010), permite observar y dar cuenta de la lucha migrante y sus derechos como un horizonte de posibilidad en donde el devenir de estos derechos se construye día con día y cuya visibilidad resulta muy relevante a través de investigaciones que pongan atención en esta lucha. En este sentido, la investigación referida al derecho a la educación en contextos migrantes representa un campo emergente para la investigación educativa en México que exige del investigador un posicionamiento político-pedagógico que acompañe estas luchas.

## Nota

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

## Referencias

- Álvarez-Gayou, Juan Luis (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa*, Ciudad de México: Paidós educador.
- Charmaz, Kathy (2013). “La teoría fundamentada en el siglo XXI”, en Denzin, N. y Lincoln, Y., *Manual de investigación cualitativa, vol. III: Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona: Gedisa, pp. 270-325.
- Cruz, Estefania (2016). “Young immigrants’ Association and the future latino leadership in the U.S.: Dreamers’ social capital and political engagement”, *Norteamérica*, vol. 11, núm. 2, pp. 165-191. <https://dx.doi.org/10.20999/nam.2016.b007>
- De la Garza, Rafael (2011). “Las teorías de los movimientos sociales y el enfoque multidimensional”, *Estudios Políticos*, vol. 9, núm. 22, pp. 107-138. [https:// www.redalyc.org/pdf/4264/426439543006.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/4264/426439543006.pdf)

- Gildersleeve, Ryan (2017). "Making and becoming the undocumented and the illegal: Discourses of immigration and American higher education policy", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 25, núm. 31, pp. 1-14. Disponible en: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2286>
- Hernández, Jaime (2021). "Aprueban la mayor reforma migratoria en 35 años", *La Jornada*, 20 de noviembre. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/11/20/mundo/aprueban-la-mayor-reforma-migratoria-en-35-anos/>
- Nguyen, David H. (2019). "Nativism in immigration: The racial politics of educational sanctuaries", *University of Maryland Law Journal of Race, Religion, Gender and Class*, vol. 19, núm. 1, pp. 102-133. Disponible en: <https://digitalcommons.law.umaryland.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1330&context=rrgc>
- Petrone, Eleanor (2016). "Building the dream: Transformational resistance, community-based organizations, and the civic engagement of Latinos in the New South", *Democracy & Education*, vol. 24, núm. 1, pp. 1-12. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1100185>
- Ramos, Jorge (2018). *Stranger. El desafío de un inmigrante en la era de Trump*, Ciudad de México: Grijalbo-Penguin Random House.
- Ruiz, Mercedes (2019). "Trayectoria escolar y de vida de Ángel Cabrera y su lucha por el derecho a la educación", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 49, núm. 2, pp. 223-252. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.2.23>
- Ruiz, Mercedes (2020). *Entrevista a Ángel Cabrera. Trayectoria de vida en contextos migratorios y la lucha por el derecho a la educación*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Sahay, Kashika Mohan; Thatcher, Kari; Núñez, Cruz y Lightfoot, Alexandra (2016). "It's like we are legally illegal: Latino/a youth emphasize barriers to higher education using photovoice", *The High School Journal*, vol. 100, núm. 1, pp. 45-65. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/44077598?seq=1>
- Stake, Robert (2010). *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Ediciones Morata.
- Swan, Richelle y Clark-Ibanez, Marisol (2017). "Perceptions of shifting legal ground: DACA and the legal consciousness of undocumented students and graduates", *Thomas Jefferson Law Review*, vol. 39, núm. 2, pp. 67-92. Disponible en: <https://www.tjeffersonrev.org/article/3198-perceptions-of-shifting-legal-ground-daca-and-the-legal-consciousness-of-undocumented-students-and-graduates>
- Uribe, Ana B. (2018). "La figura de los padres en la experiencia migratoria de *dreamers*", *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, vol. 14, núm. 48, pp.103-120. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/316/31657676006/html/index.html>

**Artículo recibido:** 19 de abril de 2021  
**Dictaminado:** 3 de noviembre de 2021  
**Segunda versión:** 7 de enero de 2022  
**Aceptado:** 24 de enero de 2022

# VARIABLES SOCIOCOGNITIVAS INCIDENTES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y SU EFECTO DIFERENCIAL EN ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

ANGÉLICA VERA SAGREDO / GAMAL CERDA-ETCHEPARE /

CARLOS PÉREZ-WILSON / ESTÍBALIZ ARAGÓN-MENDIZÁBAL

## Resumen:

Esta investigación presenta los resultados de la incidencia de un conjunto de variables sociocognitivas sobre el rendimiento académico de 1,498 estudiantes chilenos de 22 escuelas de educación secundaria de contextos vulnerables. Se examinaron estilos atributivos, estrategias de autorregulación, convivencia escolar y autoconcepto académico en relación con el rendimiento escolar de la asignatura de Lenguaje y Comunicación para la totalidad del estudiantado, así como las diferencias del alumnado con y sin necesidades educativas especiales. Se realizaron análisis de diferencias a través de la prueba t y ómnibus ANOVA, correlaciones mediante el coeficiente de Pearson y modelos de regresión múltiple. Los principales resultados indican que el alumnado con mayores necesidades educativas para su aprendizaje cree que sus éxitos escolares se deben, principalmente, a la suerte, mientras que sus fracasos a la falta de habilidad.

## Abstract:

This research presents the results of the influence of a set of sociocognitive variables on the academic achievement of 1,498 Chilean students in 22 secondary schools in vulnerable contexts. An examination was made of attributional styles, strategies of self-regulation, school interaction, and academic self-concepts in relation to scholastic achievement in the Language and Communication class for all students. The differences between students with and without special educational needs were studied. Differences were analyzed through the t-test and ANOVA, and correlations through the Pearson coefficient and multiple regression models. The main results indicate that students with the greatest educational needs believe that their scholastic successes are due primarily to luck, while their failures are due to the lack of skill.

**Palabras clave:** educación media; atribuciones causales; autorregulación; convivencia escolar; autoconcepto académico; necesidades educativas especiales.

**Keywords:** secondary education; causal attributions; self-regulation; school interaction; academic self-concept; special educational needs.

---

Angélica Vera Sagredo: profesora de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación. Alonso Ribera 2850, Concepción, Chile. CE: avera@ucsc.cl / <http://orcid.org/0000-0003-1657-2241>

Gamal Cerda-Etchepare: profesor de la Universidad de Concepción, Facultad de Educación. Concepción, Chile. CE: gamal.cerda@udec.cl / <http://orcid.org/0000-0002-3662-4179>

Carlos Pérez-Wilson: profesor de la Universidad de O'Higgins, Instituto de Ciencias Sociales. Rancagua, O'Higgins, Chile. CE: carlos.perez@uoh.cl / <http://orcid.org/0000-0001-6035-7341>

Estíbaliz Aragón-Mendizábal: profesora de la Universidad de Cádiz, Facultad de Ciencias de la Educación. Puerto Real, Andalucía, España. CE: estivaliz.aragon@uca.es / <http://orcid.org/0000-0002-0440-5705>

## Introducción

El sistema educativo en Chile presenta una alta inequidad, evidenciada en el acceso no igualitario de sus estudiantes<sup>1</sup> a una educación de calidad y sus bajos logros de aprendizaje, especialmente en los establecimientos de alta vulnerabilidad social (Cal, Otero y Méndez, 2019). Se ha observado que bajos ingresos familiares, sumados al bajo nivel de escolaridad de los padres, aumentan las tensiones en la vida del estudiante, lo que implicaría mayores consideraciones a la hora de implementar acciones para un mejor desempeño escolar en las instituciones con estas características (Roksa y Kinsley, 2019). Sumado a lo anterior, pertenecer a grupos con necesidades educativas especiales (NEE) sugiere considerar adaptaciones curriculares que permitan a este alumnado potenciar el desarrollo cognitivo para un adecuado proceso de aprendizaje (Yenchong-Meza y Barcia-Briones, 2020). Dada la situación de inequidad y estratificación social que afecta al sistema escolar chileno, esta adecuación es relevante, ya que los establecimientos considerados de alta vulnerabilidad social concentrarían las tres cuartas partes de estudiantes con NEE (Varela, San Martín y Villalobos, 2015). Aun cuando se reconocen mayores esfuerzos para favorecer la permanencia, continuidad y culminación escolar dentro del sistema educativo de estos estudiantes, se necesitan acciones preventivas, organizacionales y el apoyo constante del profesorado que promueva la atención a la diversidad (Vallejo-Loor y Vallejo-Valdivieso, 2020).

Las situaciones de inequidad en contextos escolares de alta vulnerabilidad social, inevitablemente afectan al rendimiento académico y, en particular, al logro de aprendizaje en Lenguaje y Comunicación, tal como lo evidencian los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce), que si bien muestran una disminución de la brecha entre los grupos de extracción socioeconómica baja y alta, la disminución viene dada por una baja del nivel de logro de este último grupo (Agencia de Calidad de la Educación, 2016).

Es desde este dominio escolar donde de forma natural se inculca y desarrolla el proceso de la lectura que permite a los estudiantes hacer uso de distintas habilidades como localizar y relacionar (Neira Martínez, Reyes Reyes y Riffo Ocares, 2015). Esta competencia resulta central, pues existe una necesidad clara de localizar información en los textos, establecer conexiones entre los elementos, efectuando inferencias e interpretando el lenguaje figurado; extraer conclusiones personales con base en la ex-

perencia, y realizar análisis críticos acerca de la información contenida en un texto específico que involucre los conocimientos previos, las inferencias y predicciones como parte de la competencia fundamental de la comprensión lectora, ya que incidiría en el rendimiento académico en general y en diversos sectores del aprendizaje escolar (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

Resulta urgente, por tanto, mejorar la comprensión del fenómeno que surge desde la estratificación sociocultural del estudiantado, así como las dificultades que presenta el alumnado con NEE respecto de aquel con desarrollo típico en su aprendizaje, examinando otros factores que podrían estar igualmente ligados a sus resultados académicos. De esta forma, su comprensión posibilitaría implementar acciones remediales basadas en aquellas variables susceptibles de ser intervenidas en estos contextos escolares particulares (Cerdeña Etchepare y Vera-Sagredo, 2019).

Entre las variables afectivas y contextuales que son consideradas por la literatura determinantes para el éxito académico se encuentran las atribuciones causales, estrategias de autorregulación, autoconcepto y convivencia escolar. A continuación, se hace un recorrido sobre los resultados de investigaciones previas relacionadas con el problema de investigación y la relevancia de los factores estudiados en el ámbito educativo.

### **¿Es la atribución causal determinante en el desempeño académico?**

Se ha evidenciado que las atribuciones causales serían uno de los factores que se relacionarían directamente con los logros académicos de los estudiantes (Clem, Aunola, Hirvonen, Määttä *et al.*, 2018). Estas hacen referencia a las causas a través de las cuales las personas explicarían sus fracasos y éxitos escolares (Weiner, 1979). Cuando los estudiantes obtienen un resultado académico realizan inferencias sobre las causas que lo originaron, sea positivo o negativo. Dichas deducciones, basadas en las experiencias previas, son consideradas atribuciones causales de logro. En consecuencia, en función de las causas inferidas y el *locus* del control del estudiante, la motivación y la implicación en la tarea será distinta y, por tanto, sus expectativas de éxito (Ramudo Andión, Barca Lozano, Brenlla, Juan y Barca Enríquez, 2017). Desde los primeros estudios en esta temática, distintos autores han dado cuenta de que las atribuciones tendrían importantes consecuencias psicológicas, tanto a nivel emocional, cognitivo y motivacional. En términos de la emocionalidad, las variables causales

se relacionarían con sentimientos acerca del yo, como la autoestima o el orgullo; en lo cognitivo, evidenciarían una influencia en el cambio o mantenimiento de las expectativas de logros futuros y, a nivel motivacional, mediarían en posibilitar u obstaculizar sus acciones.

Para Weiner (1979), el constructo teórico de las dimensiones atribucionales consideraría tres: la causabilidad “interna-externa”, la estabilidad “estable-inestable”, y su controlabilidad “controlable-incontrolable”. Así, un estudiante podría atribuir sus éxitos o fracasos escolares a cuatro causas principales: el esfuerzo de la persona, la dificultad de la tarea, la suerte y su propia capacidad. En este contexto, Padua Rodríguez (2019) señala que los estudiantes con *locus* de control interno creen que son responsables de sus conductas y sus resultados, atribuyendo sus logros académicos a su propia capacidad y esfuerzo, mientras que aquellos con *locus* de control externo establecen que su desempeño se debe a la suerte, a la dificultad de la tarea u otras situaciones que se encuentran fuera de su control.

Las atribuciones realizadas por los estudiantes pueden conformar un estilo que favorezca u obstaculice su aprendizaje (Barca-Lozano, Montes-Oca-Báez y Moreta, 2019). Algunas investigaciones han evidenciado que quienes tienen patrones atribucionales básicamente externos obtendrían resultados académicos menores que sus pares. Por el contrario, aquellos que tienen un buen rendimiento se caracterizarían por atribuir sus éxitos y fracasos a su propia capacidad o esfuerzo (Rodríguez Rodríguez y Guzmán Rosquete, 2019). Atendiendo a lo anterior, el conocimiento que se tenga de las atribuciones causales permitiría comprender la motivación de los estudiantes cuando se enfrentan a un ambiente de aprendizaje, y conocer las causas a las que asocian sus logros académicos para inferir las posibles repercusiones en sus expectativas (González-Berruga, 2020). En particular, en el área de lenguaje, el fracaso escolar se vincula a causas externas e inestables, tales como el desempeño del profesor o la suerte (Cerda Etchepare, Salazar Provoste, Cerda-Oñate y Riffo, 2019). Otro estudio que llama la atención es el presentado por Park, Gordon, Smith, Moore *et al.* (2018), quienes examinaron la asociación entre el *locus* de control y el rendimiento en competencias académicas como la lectura en alumnado de educación secundaria con NEE, así como las variables sociodemográficas. Los hallazgos sugirieron que tanto los factores personales como los demográficos desempeñan un papel importante, y que concretamente, el *locus* de control fue el predictor más fuerte del rendimiento académico en lectura.

## **Estrategias de autorregulación y consecuencias en el aprendizaje**

La comunidad científica ha dado cuenta de que las estrategias de autorregulación pueden repercutir en el rendimiento académico (Sáiz Manzanares y Valdivieso León, 2020). Algunas investigaciones parecen llegar a un consenso al manifestar que los estudiantes autorregulados son descritos como metacognitivos, motivacionales y conductualmente activos (Arias Barahona y Aparicio, 2020); usan estrategias a la hora de experimentar nuevos conocimientos, ya que esto les permite desarrollar acciones, habilidades y técnicas eficaces para su aprendizaje (Suárez Riveiro, Fernández Suárez, Rubio Sánchez y Zamora Menéndez, 2015). En concreto, la autorregulación requiere que los estudiantes aprendan a reconocer y controlar sus formas de aprender, es decir, que sean conscientes de los motivos, creencias y sentimientos que asocian a los estudios, gestionando de forma adecuada escenarios favorables para cumplir con sus metas académicas (Robles Ojeda, Galicia Moyeda y Sánchez Velasco, 2017).

Se ha reportado que el alumnado con buenas capacidades de autorregulación obtiene un buen rendimiento académico, probablemente, porque es capaz de formularse metas, planificar actividades para lograrlas, supervisar el desempeño en la ejecución de sus actividades, evaluar continuamente el cumplimiento de las acciones asociadas a esta meta y valorar el producto final de aprendizaje (Castrillón, Morillo y Restrepo, 2020). En particular, se ha encontrado evidencia de que algunas estrategias de monitoreo como la planificación, supervisión y revisión se relacionan positivamente con el rendimiento académico en Lenguaje y Comunicación (Eason, Goldberg, Young, Geist *et al.*, 2012).

## **Impacto de la convivencia escolar en el logro educativo**

La convivencia escolar también ha sido relacionada a los niveles de logros de los estudiantes (Barrera Hernández, 2020; Cerda Etchepare *et al.*, 2019). Se ha demostrado que la convivencia escolar involucra una serie de interrelaciones y dinámicas entre los diferentes agentes educativos del establecimiento, reflejándose en aspectos como la desidia docente, indisciplina, ajuste normativo o agresión, entre otros factores (Cerda, Salazar, Guzmán y Narváez, 2018). Este componente cobra especial relevancia, toda vez que un clima positivo en la escuela constituye un papel protector en el desarrollo social, emocional y académico de los estudiantes (Daily, Mann, Lilly, Dyer *et al.*, 2020). De hecho, se ha reportado que un clima

escolar positivo puede proporcionar cierta protección a quienes provienen de familias de alta vulnerabilidad social, principalmente, porque evitaría los efectos negativos asociados a factores contextuales y familiares desfavorables sobre su desempeño académico (O'Malley, Voight, Renshaw y Eklind, 2015). De la misma forma, la ocurrencia o presencia de situaciones de victimización e indisciplina tendrían una incidencia mayor en estudiantes con NEE, con efectos negativos respecto de su desempeño escolar (Cerda *et al.*, 2018). De modo contrario, los comportamientos prosociales e inclusivos repercutirían positivamente en el rendimiento escolar, pues reducirían las conductas agresivas e indisciplinadas (Barrios Gaxiola y Frías Armenta, 2016).

### **Relevancia del autoconcepto académico en el ámbito escolar**

Por último, dentro del conjunto de variables afectivas que pueden incidir en el rendimiento escolar se encuentra el autoconcepto académico (Álvarez, Suárez, Núñez, Valle *et al.*, 2015). Este es entendido como la percepción y evaluación que tiene un estudiante respecto a sí mismo, particularmente sobre sus competencias académicas (Cazalla Luna y Molero, 2015). Diversos autores coinciden en que el autoconcepto se construye por las experiencias que ha tenido una persona respecto de su entorno, y son relevantes tanto las respuestas de él mismo, como de las personas que son significativas en su vida (Véliz Burgos, Dorner Paris y Sandoval Barrientos, 2020). Estas creencias se asociarían a la motivación y el rendimiento, afectando la elección de las actividades a realizar y el mantenimiento de su comportamiento, lo que significa que, cuanto más fuerte sea la creencia de autoeficacia, mayor será el esfuerzo y persistencia para enfrentar la vida escolar (Cárcamo, Moreno y Del Barrio, 2020). En concreto, las investigaciones en esta línea han manifestado la existencia de una relación positiva entre el autoconcepto académico y el logro escolar (Kumar y Choudhuri, 2017; Veas, Castejón, Miñano y Gilar-Corbí, 2019), toda vez que el estudiante que se siente competente confía en sus capacidades y habilidades y tiene altas expectativas acompañadas de la motivación para el logro de sus metas (Chávez-Becerra, Flores-Tapia, Castillo-Nava y Méndez-Lozano, 2020).

El nivel de logro académico frente a las demandas escolares, como las de Lenguaje y Comunicación, pueden generar respuestas emocionales positivas o negativas que resultan interdependientes a dichos niveles de desempeño (Chodkiewicz y Boyle, 2014). Así, la carencia de recursos de los



adolescentes pertenecientes a un estrato socioeconómico bajo contribuye a la externalización del control derivada de la activación de emociones negativas (Shifrer, 2019). Sin embargo, aun cuando el autoconcepto puede favorecer el rendimiento en la escuela, los hallazgos indican que los estudiantes con creencias positivas sobre sí mismos a nivel individual son los más afectados por la desventaja social, especialmente a la hora de trasladar su perspectiva de autoeficacia a un mejor desempeño académico (Merolla, 2017).

### **Nivel socioeconómico y estudiantes con NEE**

Desafortunadamente, el nivel socioeconómico de los adolescentes parece estar asociado con un rendimiento académico más bajo, siendo la convivencia escolar, la indisciplina y la violencia, algunas de las variables moderadoras en esta relación (Ruiz, McMahon y Jason, 2018). En conclusión, es relevante considerar el nivel socioeconómico como una variable esencial a la hora de analizar el rendimiento en Lenguaje y Comunicación, ya que puede contribuir de manera directa o indirecta al desempeño en dichas destrezas académicas básicas. Tanto es así, que en el estudio longitudinal de Karasinski y Anderson (2017) se encontró que el interés y la competencia autopercibida en la lectura, el autoconcepto, el *locus* de control y los problemas de conducta eran predictores débiles del rendimiento en lectura, a diferencia del estrato socioeconómico, subrayado como el principal predictor en esta competencia.

Dentro de las investigaciones cercanas a la temática del estudio llevado a cabo, desde la óptica de la vulnerabilidad en la etapa escolar, se puede mencionar, por ejemplo, el trabajo realizado por Cerda Etchepare *et al.* (2019), en donde se analiza la relación entre comprensión lectora e inteligencia lógica, estilos atribucionales y autorregulación. De la misma manera, el estudio de Cerda Etchepare y Vera-Sagredo (2019) analizan efectos diferenciados de contextos vulnerables en función del sexo de los estudiantes. Por otro lado, se puede comentar el estudio comparado de Villalta Paucar, Delgado Vásquez, Ecurra Mayaute y Torres Acuña (2017), quienes analizan la relación entre resiliencia y rendimiento escolar en adolescentes de Lima y de Santiago de Chile provenientes de sectores vulnerables. En ninguno de estos trabajos, se encamina un análisis respecto de aquellos grupos de estudiantes con necesidades educativas especiales en contextos de vulnerabilidad. Otros trabajos analizan efectos diferenciados

para estudiantes provenientes de establecimientos escolares vulnerables, pero desde su ingreso a la universidad, por tanto, no son representativos de la totalidad del alumnado de secundaria. La gran mayoría de estos estudios recoge las experiencias de la población escolar proveniente del llamado Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) (Villalobos, 2018).

Por otro lado, respecto de aquellos estudiantes chilenos en etapa escolar con NEE, el énfasis en general está puesto desde la óptica de la inclusión (Brito, Basualto Porra y Reyes Ochoa, 2019). Así, el aporte del presente trabajo es contribuir a la comprensión de los escenarios socioeconómicamente vulnerables para analizar, desde esa perspectiva, los efectos diferenciales observados entre estudiantes con y sin necesidades educativas especiales respecto del rendimiento en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Desde este enfoque, los resultados del estudio podrían contribuir a la búsqueda e implementación de adaptaciones curriculares, metodológicas o evaluativas basadas en evidencia.

Considerando los antecedentes expuestos anteriormente, este estudio aborda las siguientes preguntas de investigación:

- P1)* ¿Existen diferencias entre el conjunto de estilos atributivos, estrategias de autorregulación, convivencia escolar, autoconcepto académico y rendimiento en el área de Lenguaje y Comunicación de estudiantes secundarios en función del sexo y necesidades educativas especiales?
- P2)* ¿Existe algún tipo de asociación entre dichas variables y el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación que presentan estos grupos de estudiantes?
- P3)* ¿Existe un modelo predictivo que considere las variables examinadas para explicar el rendimiento académico en la asignatura analizada?

## **Metodología**

### **Participantes**

La muestra estuvo constituida por 1,498 estudiantes de educación secundaria de 22 establecimientos públicos con altos índices de vulnerabilidad escolar (IVE) pertenecientes a la región del Biobío, Chile.

El muestreo fue de tipo no probabilístico por accesibilidad, pues dependía de la anuencia de los estudiantes a participar de la investigación. Del total de la muestra, 802 (53.5%) pertenecen al sexo femenino y 696 (46.5%) al masculino. Al momento de la investigación los jóvenes tenían entre 16 y

22 años de edad ( $M = 17.19$ ;  $DE = .976$ ). Del total de los participantes, 252 (16.8%) habían sido diagnosticados con necesidades educativas especiales, 117 (46%) mujeres y 135 (54%) a hombres. En cuanto a los cursos, el 49.9% del total de estudiantes (748) cursaba tercer año medio, y 50.1% (750) cuarto año medio, que corresponden a los dos últimos años de escolaridad.

### Variables e instrumentos

*Estilos atributivos:* se utilizó la Escala de Estilos Atributivos (EAT), original de Alonso y Sánchez (1992), validada en el contexto chileno (Vera Sagredo, Cerda Etchepare y Melipillán Araneda, 2021), que examina el éxito y fracaso académico de los estudiantes; la versión validada analiza cinco estilos atributivos, con un formato tipo Likert que va desde máximo desacuerdo (1) hasta máximo acuerdo (5). Los estilos que releva la escala son: 1) atribución de éxito académico por causas internas (8 ítems), con afirmaciones del tipo, “Pienso que mis buenas notas reflejan, sobre todo, lo listo que soy para los estudios”; 2) atribución de fracaso por el profesor (5 ítems), con afirmaciones del tipo, “Con frecuencia mis malas notas se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme”; 3) atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo (6 ítems), con afirmaciones del tipo, “Las bajas notas que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente”; 4) externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito (4 ítems), con afirmaciones del tipo, “Normalmente he sacado buenas notas solo porque lo que tenía que aprender era fácil”; y 5) atribución del fracaso a la falta de habilidad (3 ítems), con afirmaciones del tipo, “Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender esas asignaturas”. El índice de fiabilidad resultó apropiado ( $\alpha = .75$ ).

*Estrategias de autorregulación:* se utilizó la Escala de Control en el Estudio (Hernández y García, 1995). Este instrumento examina las estrategias de autorregulación de los estudiantes respecto de su estudio. Es una escala de tipo Likert cuyos extremos son nunca (1) y siempre (5), agrupados en tres factores: el primero, denominado planificación, está constituido por cinco ítems, del tipo, “Antes de ponerme a estudiar, suelo considerar qué es lo que tengo que estudiar, qué actividades tengo que hacer o cuánto trabajo o tiempo me supone el estudio”; el segundo factor, supervisión, está constituido por seis reactivos, del tipo, “Si hay algo que no entiendo o no sé hacer, procuro no seguir adelante hasta lograr resolverlo”; y el tercero,

revisión, consta de cuatro ítems, del tipo, “Algunas veces, si no entiendo o no sé hacer algo, procuro seguir adelante para ver si lo siguiente me puede aclarar lo anterior”. El índice de fiabilidad resultó apropiado ( $\alpha = .92$ ).

*Convivencia escolar:* se utilizó la Escala de Convivencia Escolar (Del Rey, Casas y Ortega Ruiz, 2017). Este instrumento examina la percepción que tienen las personas en relación con la convivencia entre diferentes actores de la comunidad escolar. Es una escala de tipo Likert en que los extremos son nunca (1) y siempre (5). Cuenta con 50 ítems, agrupados en ocho dimensiones: 1) gestión interpersonal positiva, con 11 ítems del tipo, “Los profesores/as se llevan bien entre ellos”; 2) victimización, con seis ítems del tipo, “He tenido miedo de venir a la escuela”; 3) disruptividad, con seis ítems del tipo, “Hay niños/as que no dejan dar la clase”; 4) red social de iguales, con nueve ítems del tipo, “Mis compañeros/as se interesan por mí”; 5) agresión, con cuatro ítems del tipo, “He amenazado a otra persona o metido miedo a otra persona”; 6) ajuste normativo, con cinco ítems del tipo, “Dejo trabajar a los demás sin molestarlos”; 7) indisciplina, con cuatro ítems del tipo, “Solo cumplo las normas que me convienen”; y 8) desidia docente, con cinco ítems del tipo, “Los profesores/as sólo explican para los listos/as de la clase”. El índice de fiabilidad resultó apropiado ( $\alpha = .73$ ).

*Autoconcepto académico:* se utilizó la dimensión de autoconcepto intelectual de la adaptación española del Cuestionario de Autoconcepto Garley (CAG) (García, 2001). Tiene una dimensión y considera ocho ítems bajo una escala de tipo Likert, en que los extremos son nunca (1) y siempre (5), y considera afirmaciones de tipo, “Soy un buen lector (a)”. El índice de fiabilidad resultó apropiado ( $\alpha = .88$ ).

Finalmente, para la variable rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación se utilizó el promedio anual de calificaciones de los estudiantes, estandarizadas y transformadas a puntajes T; estas fueron facilitadas por los propios establecimientos y extraídas directamente de documentos oficiales, luego de celebrados los protocolos éticos de consentimiento y asentimiento en la etapa preliminar del estudio.

## Procedimiento

El procedimiento de aplicación de los instrumentos se realizó de forma masiva al conjunto de establecimientos de educación secundaria de la muestra, contando con sus asentimientos previamente informados y, también con la autorización y el consentimiento firmados por parte de sus padres

o tutores en el caso de ser menores de edad. Las escalas se aplicaron en línea, respetando la estructura de los test. Previamente a esta modalidad de aplicación, se realizó un diagnóstico de las condiciones tecnológicas de cada establecimiento escolar, constatando que todos contaban con laboratorios de computación y acceso a internet. Los horarios en que se aplicaron los instrumentos fueron coordinados con los directores y profesores de tecnología, para no perjudicar sus obligaciones escolares.

En cuanto a los aspectos éticos del estudio, los protocolos de consentimiento y asentimiento fueron primero visados por el comité de ética institucional, que verificó su pertinencia y apego a los lineamientos de investigación en ciencias sociales. Del mismo modo, a los participantes y apoderados se les explicó la naturaleza del estudio y se respondieron dudas sobre alcances, confidencialidad y resultados a obtener.

### Análisis de datos

Con la finalidad de establecer posibles diferencias en los grupos de interés respecto de las variables consideradas, en primer lugar, se realizó un análisis comparativo de las medias alcanzadas en cada uno de esos dominios y evaluar si diferían de forma significativa. Previamente, se examinaron los supuestos de normalidad (Kolmogorov-Smirnov), homogeneidad (Levene) e independencia de residuos. Respecto de los análisis realizados es importante señalar que existe abundante literatura que muestra que las pruebas paramétricas son robustas con datos ordinales provenientes de escalas tipo Likert (Harpe, 2015; Mircioiu y Atkinson, 2017; Murray, 2013; Norman, 2010; Sullivan y Artino, 2013), aun cuando algunos especialistas sugieren potenciar la sensibilidad de las medidas aumentando el número de categorías en estas escalas (Asún, Rdz-Navarro y Alvarado, 2016; Finstad, 2010). Por ello, se trabajó de este modo, más aún cuando en los análisis de validez de constructo de las escalas utilizadas se usaron las matrices policóricas/tetracóricas, que permiten obtener mejores resultados que las Pearson cuando se trata de análisis factorial a nivel de ítem utilizando distintos métodos. Para determinar posibles diferencias generales entre los dos grupos analizados se realizó una prueba ómnibus ANOVA. Adicionalmente, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson, para determinar el grado de asociación entre las dimensiones de las escalas con respecto al rendimiento en el área de Lenguaje y Comunicación. Finalmente, se hizo un análisis de regresión múltiple para establecer un modelo predictivo, aunando las distintas varia-

bles examinadas respecto de las calificaciones de Lenguaje y Comunicación. Todos los análisis fueron realizados con el programa SPSS, v. 23.0.

## Resultados

Para identificar posibles diferencias entre sexo y NEE, se realizó un análisis ómnibus ANOVA, test para todas las variables, considerando la interacción entre ellas y sus posibles diferencias por sexo, tal como se observa en la tabla 1. Luego, y aunque no necesariamente es una implicancia directa (Chen, Xu, Tu, Wang *et al.*, 2018), se determinó la significancia de las diferencias observadas con el análisis ómnibus desarrollando comparaciones múltiples de Tukey o Games Howell.

TABLA 1

*Valores ómnibus ANOVA para cada una de las variables*

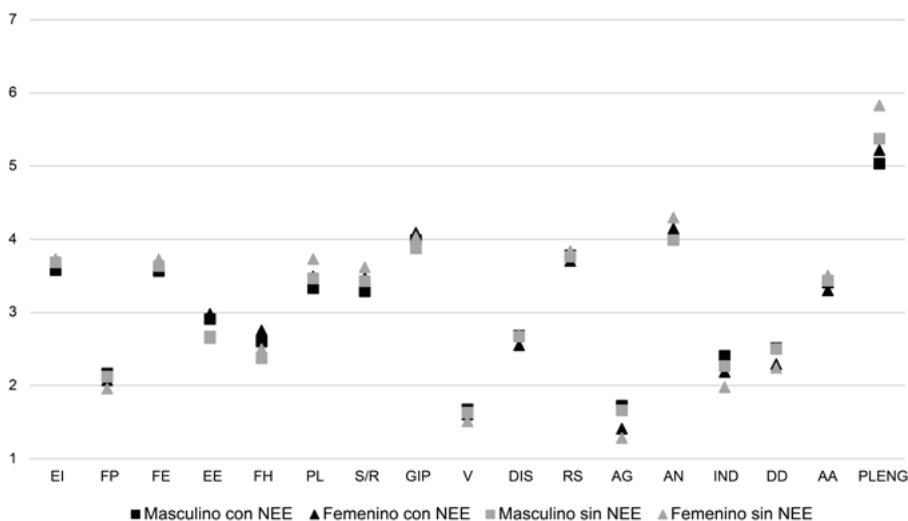
	F (Sexo)	F (NEE)	F (Sexo: NEE)
El: Éxito por causas internas	2.21	7.24**	0.01
FP: Fracaso por el profesor	19.08***	2.81	0.52
FE: Fracaso por falta de esfuerzo	6.84**	3.14	0.12
EE: Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito	0.35	33.00***	0.90
FH: Fracaso por falta de habilidad	6.94**	15.22***	0.02
PL: Planificación	40.03***	11.45***	0.87
S/R: Supervisión y Revisión	30.64***	8.63**	0.00
GIP: Gestión interpersonal positiva	19.72***	3.78	0.54
V: Victimización	18.38***	2.74	0.29
DIS: Disruptividad	0.00	1.14	2.10
RS: Red social de iguales	2.32	1.52	2.89
AG: Agresión	128.64***	4.80*	0.31
AN: Ajuste normativo	73.54***	2.21	3.29
IND: Indisciplina	80.23***	14.30***	0.37
DD: Desidia docente	39.91***	0.23	0.02
AA: Autoconcepto académico	1.87	7.25**	4.64*
PLEN: Promedio en Lenguaje y Comunicación	96.97***	64.05***	5.68*

\*\*\*p <.0001; \*\*p <.001; \*p <.01

Fuente: elaboración propia.

Sobre la primera pregunta de investigación (P1), orientada a conocer posibles diferencias entre las variables examinadas respecto de estudiantes en función del sexo y NEE, en la figura 1 se representó la media aritmética de cada variable considerando los grupos: hombre con NEE, hombre sin NEE, mujer con NEE y mujer sin NEE. En todas las variables, el máximo y mínimo es 5 y 1, respectivamente, excepto en el rendimiento, en que la escala de calificaciones de acuerdo con el currículum chileno se expresa de 1 a 7.

FIGURA 1  
*Medias aritméticas por variable según sexo y NEE*



**Nota:** EI: Éxito por causas internas; FP: Fracaso por el profesor; FE: Fracaso por falta de esfuerzo; EE: Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito; FH: Fracaso por falta de habilidad; PL: Planificación; S/R: Supervisión y Revisión; GIP: Gestión interpersonal positiva; V: Victimización; DIS: Disruptividad; RS: Red social de iguales; AG: Agresión; AN: Ajuste normativo; IND: Indisciplina; DD: Desidia docente; AA: Autoconcepto académico; PLEN: Promedio en Lenguaje y Comunicación.  
**Fuente:** elaboración propia.

Como se puede observar en la figura 1, los estilos atributivos asociados a las variables externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos y en fracaso por falta de habilidad hay una diferencia en función de la presencia de NEE. De la misma manera, en la dimensión de convivencia asociada a agresión, se observa una diferencia en función al sexo, mientras

que en el rendimiento académico en Lenguaje y Comunicación se constata una diferencia en relación con el hecho de tener NEE, aunque las mujeres sin NEE son las que presentan un mejor promedio en la asignatura.

Respecto de las variables estrategia de planificación y promedio de Lenguaje y Comunicación, las niñas sin NEE presentan puntuaciones significativamente mayores que las que tienen NEE ( $p < .05$ ), y los niños con y sin NEE ( $p < .001$  en ambos casos). Además, en el caso del promedio de calificaciones de Lenguaje y Comunicación, los niños sin NEE obtienen una calificación significativamente más alta que los que tienen estas necesidades ( $p < .001$ ). En el caso de indisciplina percibida, las niñas sin NEE presentan puntuaciones significativamente menores que las que tienen estas necesidades ( $p < .025$ ), lo mismo ocurre con los niños con y sin NEE ( $p < .001$  en ambos casos).

Por otro lado, tanto en el estilo atribución de fracaso por el profesor, como en las dimensiones de convivencia escolar victimización, agresión y desidia docente, las niñas sin NEE presentan puntuaciones significativamente inferiores que los niños sin y con NEE ( $p < .05$  en ambos casos). En cuanto a la agresión, además, las mujeres con NEE muestran puntuaciones más bajas que los hombres sin NEE ( $p < .006$ ) y los que tienen necesidades especiales ( $p < .004$ ) y en el caso de la desidia docente, en las niñas con NEE se observan puntuaciones más bajas que los niños sin NEE ( $p < .043$ ).

En los factores y dimensiones estrategia de supervisión/revisión y ajuste normativo, las niñas sin NEE presentan puntuaciones significativamente mayores que los niños sin y con NEE ( $p < .001$ , en ambos casos).

En cuanto a los estilos atribución de éxito académico por causas internas, las niñas sin NEE presentan puntuaciones significativamente más altas que los niños con NEE ( $p < .042$ ), y en externalización de los resultados académicos (éxito), las mujeres sin NEE muestran puntuaciones significativamente inferiores que las niñas ( $p < .001$ ) y los niños con NEE ( $p < .004$ ). Además, en los niños sin NEE se observan puntuaciones menores que los hombres y las mujeres que tienen estas necesidades ( $p < .013$  y  $p < .001$ , respectivamente). En la atribución del fracaso a la falta de habilidad, los niños sin NEE presentan puntuaciones significativamente menores que las niñas y los niños con NEE ( $p < .001$  y  $p < .034$ , respectivamente). Asimismo, las niñas con NEE presentan mayores puntuaciones que las que no tienen estas necesidades ( $p < .026$ ).



En gestión interpersonal positiva, los niños sin NEE presentan puntuaciones significativamente inferiores que las niñas sin y con NEE ( $p < .001$  y  $p < .008$ , respectivamente), y en autoconcepto académico, las niñas sin NEE muestran puntuaciones más altas que aquellas con NEE ( $p < .025$ ).

La tabla 2 muestra las correlaciones entre las dimensiones de las escalas analizadas y el rendimiento académico en Lenguaje y Comunicación. Estos resultados contribuyen a arrojar luz acerca de la segunda pregunta de investigación (P2). En varias de las dimensiones examinadas se observó una relación estadísticamente significativa entre las variables y el rendimiento académico en esta asignatura. En particular, existe una relación negativa y estadísticamente significativa entre el rendimiento escolar y los estilos atributivos de fracaso por el profesor, externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fracaso por falta de habilidad, así como respecto de las dimensiones de convivencia escolar de victimización, agresión, indisciplina y desidia docente; y una relación positiva y estadísticamente significativa entre el rendimiento académico en Lenguaje y Comunicación y la atribución de éxito por causas internas, planificación, supervisión y revisión, gestión interpersonal positiva, red social de iguales, ajuste normativo y autoconcepto académico.

Para dar respuesta a la última pregunta de investigación (P3), se realizó un análisis de regresión lineal múltiple con procedimiento incremental (*stepwise*). El presente estudio pretende aportar un modelo interaccionista dinámico basado en la interrelación de factores individuales (cognitivo-afectivos) y factores contextuales (situacionales). Es importante tener en cuenta que el aprendizaje y desarrollo de las habilidades lingüísticas y de comunicación es un proceso adaptativo que, desde el inicio, recibe una influencia determinante del entorno y que viene mediado por el significado psicológico de su interpretación derivada de los factores cognitivo-afectivos propios del individuo en desarrollo. Desde una perspectiva integradora (Díaz López y Caso Niebla, 2018), se analizaron, mediante la técnica de regresión lineal, la interacción y el peso que muestran las variables independientes (cognitivo-afectivas y contextuales) con la dependiente (desempeño en lenguaje y Comunicación). Las variables con peso de correlación .20 o superiores fueron incorporadas dentro del modelo como variables predictoras, así como las dos variables dicotómicas que categorizan los grupos de interés: sexo y NEE.

TABLA 2

*Matriz de correlación de Pearson para las dimensiones examinadas y el rendimiento académico de Lenguaje y Comunicación*

	EI	FP	FE	EE	FH	PL	S/R	GIP	V	DIS	RS	AG	AN	IND	DD	AA	PL
EI	1	-.088**	.310**	.077**	-.060*	.433**	.437**	.302**	-.154**	.009	.299**	-.155**	.326**	-.206**	-.090**	.414**	.157**
FP		1	-.227**	.322**	.281**	-.059*	-.074**	-.364**	.213**	.178**	-.223**	.188**	-.189**	.242**	.382**	-.060*	-.183**
FE			1	.051*	.060*	.112**	.133**	.189**	-.101**	.014	.133**	-.078**	.125**	-.066*	-.092**	.049	.02
EE				1	.381**	-.066*	-.056*	-.097**	.088**	.054*	-.083**	.118**	-.105**	.176**	.173**	-.099**	-.251**
FH					1	-.061*	-.045	-.109**	.157**	.099**	-.164**	.097**	-.097**	.132**	.140**	-.223**	-.150**
PL						1	.779**	.312**	-.093**	-.013	.346**	-.167**	.407**	-.259**	-.143**	.380**	.227**
S/R							1	.323**	-.085**	.009	.374**	-.131**	.412**	-.251**	.129**	.429**	.213**
GIP								1	-.377**	-.307**	.620**	-.320**	.562**	-.327**	-.502**	.329**	.130**
V									1	.414**	-.370**	.522**	-.275**	.331**	.366**	-.163**	-.117**
DIS										1	-.210**	.300**	-.138**	.233**	.446**	-.041	.002
RS											1	-.254**	.564**	-.225**	-.240**	.452**	.115**
AG												1	-.419**	.535**	.406**	-.145**	-.209**
AN													1	-.388**	-.255**	.420**	.218**
IND														1	.494**	-.206**	-.235**
DD															1	-.149**	-.152**
AA																1	.213**
PL																	1

**Nota:** EI: Éxito por causas internas; FP: Fracaso por el profesor; FE: Fracaso por falta de esfuerzo; EE: Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito; FH: Fracaso por falta de habilidad; PL: Planificación; S/R: Supervisión y Revisión; GIP: Gestión interpersonal positiva; V: Victimización; DIS: Disruptividad; RS: Red social de iguales; AG: Agresión; AN: Ajuste normativo; IND: Indisciplina; DD: Desidia docente; AA: Autoconcepto académico; PL: Promedio en Lenguaje y Comunicación.

\* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas).

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

Fuente: elaboración propia.

En primera instancia se obtuvo un modelo en el que el conjunto de factores dados por externalización de los resultados académicos, sexo, autoconcepto académico, NEE, indisciplina, estrategia de planificación y agresión, logró explicar en un 19.7% la variabilidad del rendimiento académico en la asignatura. Al revisar los residuos estudentizados, se observó que estos presentaron un coeficiente de asimetría de  $-0.576$  y un coeficiente de curtosis de  $.329$ , lo que muestra una proximidad a la normalidad en la distribución. Sin embargo, también se observaron puntos atípicos que, al retirarlos, mejoraron la capacidad explicativa del modelo.

Luego de eliminar los datos atípicos, los residuos estudentizados presentaron un coeficiente de asimetría de  $-0.393$  y un coeficiente de curtosis de  $-0.305$ , mostrando igualmente una aproximación a la normalidad. Finalmente, para cuantificar la intensidad de la multicolinealidad en el análisis de regresión, se procedió a analizar el factor de inflación de la varianza (FIV). En el modelo propuesto, los valores del FIV son muy inferiores a 10 y el FIV promedio es cercano a 1 (tabla 3). Además, los valores de la tolerancia son superiores a 0.2 concluyendo de ello que no existe efecto de colinealidad que incida en la estimación de los coeficientes de regresión. Los resultados del ajuste de los modelos pueden visualizarse en la tabla 3.

TABLA 3  
*Resumen de los modelos evaluados*

Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	Error típ. de la estimación	Cambio en R <sup>2</sup>	Estadísticos de cambio			
						Cambio en F	gl1	gl2	Sig. cambio en F
1	.264	.070	.069	.8259	.070	111.518	1	1485	.000
2	.362	.131	.130	.7984	.061	104.997	1	1484	.000
3	.406	.165	.163	.7832	.033	59.266	1	1483	.000
4	.439	.193	.191	.7701	.028	51.661	1	1482	.000
5	.452	.204	.201	.7651	.011	20.563	1	1481	.000
6	.461	.213	.210	.7611	.009	16.705	1	1480	.000
7	.464	.215	.212	.7600	.003	5.049	1	1479	.025

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla 3, del análisis de regresión emergen siete modelos con diferentes capacidades explicativas. En el último, su coeficiente de correlación múltiple fue  $R = .464$  y el coeficiente de determinación  $R^2 = .215$ , que se ajustó a  $R^2 = .212$ . Así, el conjunto de factores y dimensiones que definen el modelo de este estudio pasan a ser: externalización de los resultados académicos, sexo, estrategia de planificación, NEE, agresión, autoconcepto académico e indisciplina. Estas variables logran explicar 21.2% de la variabilidad del rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. La tabla 4 presenta el detalle de los coeficientes estandarizados y sus estadísticos de colinealidad para el modelo elegido.

TABLA 4

*Coefficientes del modelo final*

Variables	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados $\beta$	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.				Tolerancia	FIV
(Constante)	5.796	0.179		32.439	0		
Externalización de los resultados académicos	-0.241	0.028	-0.201	-8.483	0	0.947	1.056
Sexo	-0.314	0.042	-0.183	-7.543	0	0.9	1.111
Estrategia de planificación	0.122	0.028	0.113	4.392	0	0.805	1.242
nee	-0.37	0.053	-0.162	-6.912	0	0.964	1.037
Agresión	-0.091	0.036	-0.071	-2.557	0.011	0.68	1.47
Autoconcepto académico	0.144	0.037	0.099	3.912	0	0.835	1.198
Indisciplina	-0.079	0.035	-0.064	-2.247	0.025	0.663	1.507

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 4 se puede observar que aquellas variables que presentan un mayor peso fueron externalización de los resultados académicos ( $\beta = -.201$ ,  $p < .001$ ), sexo ( $\beta = -.183$ ,  $p < .001$ ), NEE ( $\beta = -.162$ ,  $p < .001$ )

y estrategia de planificación ( $\beta = .113, p < .001$ ), seguidos de autoconcepto académico ( $\beta = .099, p < .001$ ), agresión ( $\beta = -.071, p < .011$ ) e indisciplina ( $\beta = -.064, p < .025$ ).

De acuerdo con el sentido y peso de los coeficientes, desde el modelo se puede inferir que una mayor externalización de los resultados académicos, agresión e indisciplina tendrán un efecto negativo en el rendimiento académico en Lenguaje y Comunicación, mientras que contar con mayores estrategias de planificación y autoconcepto académico, aumentan los logros en esta asignatura. En relación con las variables categóricas de sexo y NEE, se constata el hecho de que ser hombre y/o tener NEE predisponen resultados inferiores en el rendimiento académico de la disciplina.

### Discusión y conclusiones

En relación con la primera pregunta de investigación (P1), que indagaba sobre posibles diferencias entre las dimensiones analizadas y las calificaciones de Lenguaje y Comunicación en función del sexo de los estudiantes o de sus necesidades educativas, se pudo observar que el alumnado que presenta dificultades en su aprendizaje atribuye sus éxitos académicos a factores externos como la suerte, y sus fracasos, a la falta de habilidad. A luz de estos hallazgos se podría señalar que quienes tienen algún tipo de dificultad, transitoria o permanente, harían adscripciones negativas respecto de su desempeño académico, afectando con ello las creencias y expectativas sobre sus logros, toda vez que el impacto de sus resultados académicos podría restringir las elecciones, esfuerzos y perseverancia al enfrentar una tarea o problema escolar (Cerdeña Etchepare y Vera-Sagredo, 2019; Rodríguez Rodríguez y Guzmán Rosquete, 2019). Desde esta perspectiva, se podría formar un patrón o estilo atribucional determinado que, en este caso, desfavorecería el aprendizaje (Weiner, 1979).

En cuanto a los resultados que se infieren de los factores relacionados con el docente, se puede señalar que este es fundamental para animar a los estudiantes hacia atribuciones positivas, en lugar de ratificar las causas negativas de sus desempeños escolares. En este contexto, el profesor desempeñaría importantes funciones, como hacer consciente al alumnado de las causas reales de sus éxitos y fracasos escolares, canalizando y reorientando sus adscripciones negativas en alguno de los sentidos positivos, evitando en lo posible las atribuciones negativas que dificulten sus logros académicos (Vásquez y Manassero, 1989). Esta intervención en el profesorado

es especialmente relevante cuando se tienen en cuenta otros resultados de investigación, que indican que docentes en formación muestran creencias y actitudes estereotipadas y prejuiciosas hacia los estudiantes de bajo nivel socioeconómico. Estos profesores, en la mayoría de los casos, validan las atribuciones externas al alumnado en desventaja social, y las internas, al que disfrutaba de un nivel económico alto (Glock y Kleen, 2020).

En cuanto a la diferenciación de las estrategias utilizadas, se pudo observar que existen diferencias significativas a favor del grupo que no presenta dificultades en su aprendizaje. En este contexto, los estudiantes sin NEE tendrían un perfil estratégico más desarrollado, ya que serían capaces de revisar, relacionar, analizar, planificar y buscar las condiciones apropiadas de lugar y tiempo para un mejor desempeño académico (Robles Ojeda, Galicia Moyeda y Sánchez Velasco, 2017). En este sentido, los estudiantes autorregulados establecen metas académicas, supervisan la ejecución de la tarea, utilizan estrategias efectivas para organizar, codificar y repetir la información a recordar y manejan los recursos de forma efectiva, lo que contribuye a un mejor rendimiento académico (Suárez Riveiro *et al.*, 2015). Así, existiría una preocupación mayor por los estudiantes con NEE debido, principalmente, a que la evidencia empírica ha demostrado que un alumno autorregulado sería el que mejor rendimiento presenta, puesto que, al utilizar estas estrategias, suele supervisar los avances en el proceso de aprendizaje y la evaluación constante de las acciones que utiliza para enfrentar los distintos retos académicos (Barrera Hernández, 2020).

Al analizar las diferencias en la convivencia escolar de estudiantes con y sin NEE se puede observar que el alumnado que presenta dificultades en su aprendizaje tiene una percepción más desfavorable que sus iguales con desarrollo típico en las dimensiones de agresión e indisciplina. En particular, se observa que estos estudiantes perciben una mayor exposición a situaciones que alteran el desarrollo de las clases. Por ejemplo, no cumplirían las normas instauradas por la unidad educativa, interrumpirían la clase porque se aburren y habrían sido castigados. Estos resultados coinciden con los hallazgos encontrados por Cerda *et al.* (2018), quienes indicaron que los estudiantes con NEE tienden a tener dificultades para controlar su expresión conductual, motora y, en especial, sus emociones negativas, además de percibir un mayor nivel de ocurrencia de situaciones de indisciplina. Este hecho reviste importancia, ya que se ha reportado

que un clima positivo en la escuela constituye un papel protector en el desarrollo social, emocional y académico (Barrera Hernández, 2020; Cerda Etchepare *et al.*, 2019; Daily *et al.*, 2020).

Asimismo, otros estudios han reportado una asociación directa entre la percepción de un clima escolar positivo y disciplinado, con el logro en la lectura (Fan y Williams, 2010). Por otra parte, cuando el alumnado experimenta situaciones de indisciplina, el rendimiento académico tiende a ser más bajo, debido a que la organización escolar con una estructura de mayor disciplina se asocia con mayor compromiso de los estudiantes ante el aprendizaje (Cornell, Shukla y Konold, 2016).

Finalmente, en lo referido al autoconcepto académico, también se evidenciarían diferencias significativas a favor del grupo de estudiantes que no presentan NEE. Algunas investigaciones son similares con este estudio, al señalar que las circunstancias que rodean el desarrollo de los niños con NEE los hacen constituir un grupo con riesgo de acrecentar un autoconcepto negativo y una baja autoestima. Por este motivo, estos estudiantes obtendrían puntuaciones menores que sus pares en autoconcepto académico (Sabeih, 2002). Lo anterior, se vería reflejado en las creencias, motivación y rendimiento escolar, ya que cuanto más fuerte sea la autopercepción de autoeficacia, mayor será el esfuerzo y pertinencia para enfrentar la vida escolar (Cárcamo, Moreno y Del Barrio, 2020). Los resultados de esta investigación concuerdan con lo descrito por algunos estudios que señalan la influencia de una relación positiva entre el autoconcepto académico y el logro escolar (Kumar y Choudhuri, 2017), ya que cuando un estudiante se percibe competente y cree en sus capacidades, es altamente probable que tendrá altas expectativas y se motivará más por el logro de sus metas (Álvarez *et al.*, 2015; Chávez-Becerra *et al.*, 2020).

Lo anterior daría cuenta de la importancia de los análisis realizados, ya que prácticamente en todos ellos se evidenciaron características diferenciales negativas en los estudiantes con NEE, y probablemente, dicha atribución negativa restrinja las elecciones y aspiraciones en su esfuerzo y perseverancia a la hora de enfrentar una tarea escolar, ya que además serían estos estudiantes los que estarían presentando las calificaciones más bajas. El menor desempeño académico de estos alumnos también podría tener su origen en la falta de estrategias de autorregulación, debido a que, a diferencia de sus pares, no lograrían realizar algunas acciones para cumplir con sus metas como, por ejemplo, buscar las condiciones apropiadas

de lugar y tiempo para el desarrollo de sus tareas y obligaciones escolares (Robles Ojeda, Galicia Moyeda y Sánchez Velasco, 2017).

Sumado a lo anterior, la percepción que estos alumnos tienen sobre la convivencia escolar también reviste un estado negativo, al presentar mayores puntuaciones en agresión e indisciplina percibida. En particular, se aprecia que los estudiantes con NEE percibirían una mayor exposición a situaciones que harían más complejo el buen funcionamiento de una clase. Del mismo modo, ellos tendrían una baja valoración de sí mismos en autoconcepto académico, situación que los llevaría a creer que su desempeño en las distintas disciplinas del currículum nacional no está acorde a sus capacidades (Álvarez *et al.*, 2015). En definitiva, es relevante que estos estudiantes sean particularmente apoyados, debido a que, según los resultados revisados, ellos presentarían dificultades en las atribuciones de éxito y fracaso escolar, estrategias de autorregulación, convivencia escolar y autoconcepto académico, constituyéndose en un grupo de riesgo respecto de su desarrollo personal y académico (Cerda *et al.*, 2018).

Respecto de la pregunta de investigación sobre la relación existente entre el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación y las variables examinadas en cuanto a estudiantes con NEE (P2), se observó que los factores que estarían influyendo de forma negativa en los logros en esta área del conocimiento serían la externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito (suerte); fracaso por falta tanto de habilidad como de esfuerzo, y atribución de fracaso por el profesor. En este contexto, se evidenciaría que los estudiantes con NEE que presentan mayores puntuaciones en las dimensiones señaladas tenderían a obtener rendimientos académicos menores (Ramudo *et al.*, 2017). Especialmente, la dimensión que mostraría mayor incidencia negativa respecto del rendimiento en la asignatura sería la externalización de los resultados, es decir, asumir que sus éxitos se deben principalmente a la suerte (Weiner, 1979). Al contrario, el atribuir sus éxitos académicos a causas internas, como la habilidad y el esfuerzo, utilizar estrategias de autorregulación, contar con altos niveles de autoconcepto académico y mayores puntuaciones en características de la convivencia escolar, como gestión interpersonal positiva, red social de iguales y ajuste normativo, darían cuenta de mejores resultados en los logros académicos de los estudiantes con NEE.

En relación con la pregunta de investigación sobre un modelo predictivo que podría explicar el rendimiento académico de Lenguaje y Comunicación



(P3), los resultados evidenciaron que, mediante el modelo escogido, un 21.2% de la varianza puede ser explicada por los factores que este incorpora. En el modelo se aprecia que las variables que presentan mayor peso resultan la externalización de los resultados académicos, sexo, NEE y estrategia de planificación. Además, los coeficientes indican que una mayor externalización de los resultados académicos (éxito asociado a la suerte) tendrá un efecto negativo en los niveles de logro escolar de los estudiantes con NEE (Weiner, 1979). En cambio, la utilización de estrategias de autorregulación, en este caso la planificación, aumentaría los resultados académicos en esta asignatura (Eason *et al.*, 2012). Por otra parte, se observó que el ser hombre y/o tener necesidades educativas especiales predisponen a la obtención de resultados inferiores en el rendimiento académico de la disciplina.

En definitiva, dado que las variables examinadas tienen relación significativa con los logros académicos de los estudiantes, se esperaría que la conducta del docente permitiera promover el éxito entre sus alumnos, por ejemplo, considerando un diagnóstico respecto de criterios o metodologías adecuadas a realizar con ellos. En este contexto, sería plausible promover en el estudiantado atribuciones causales del rendimiento asociadas a su propio esfuerzo (Rodríguez Rodríguez y Guzmán Rosquete, 2019). De la misma forma, promover el uso de estrategias de autorregulación que permitan al docente planificar de mejor forma sus actividades académicas, supervisar el desempeño en la ejecución de esas actividades y valorar el producto final de aprendizaje (Castrillón, Morillo y Restrepo, 2020) permitiría al estudiante reconocer y controlar sus formas de aprender gestionando escenarios favorables para cumplir con sus metas académicas (Robles Ojeda, Galicia Moyeda y Sánchez Velasco, 2017).

Respecto de la convivencia escolar, resultaría recomendable implementar talleres transversales que incorporen estrategias de mediación, así como gestionar el apoyo de equipos multidisciplinares y fomentar relaciones interpersonales que conlleven un buen desarrollo personal y académico (Cerdeña Etchepare *et al.*, 2019), que tengan como propósito el lograr que estos estudiantes no se vean involucrados en situaciones de indisciplina. Los resultados de la investigación en este ámbito sugieren considerar la relación existente entre la autoeficacia, las habilidades verbales y sociales y el *locus* de control interno como base para implementar intervenciones dirigidas a la prevención de conductas disruptivas en adolescentes (Levy y Gumpel, 2020). En consecuencia, mejorar la auto percepción que los estu-

diantes tienen de sí mismos favorecería sus sentimientos de autoeficacia, aumentando de esta manera el esfuerzo y persistencia para enfrentar la vida escolar (Cárcamo, Moreno y Del Barrio, 2020).

Por último, dentro de las limitaciones de este estudio, es necesario señalar, primero, que la implementación masiva y uniforme de los instrumentos al conjunto de estudiantes no permite capturar las particularidades específicas de cada situación de vulnerabilidad ni complementar información mediante entrevistas o reportes de agentes educativos directamente relacionados con el clima escolar o la modalidad de trabajo y apoyo hacia los jóvenes con NEE, que pudiera abrir espacio para algunas diferencias o modificar parcialmente los modelos investigados. También pudiera ocurrir que la localización de las escuelas (en una zona geográfica particular) no resulte del todo representativa de algunas características de vulnerabilidad en otros territorios, lo cual podría abordarse mediante la consideración de índices de pobreza multidimensional o una mejor caracterización del entorno sociocultural en el que se inserta cada realidad educativa.

Dentro del trabajo futuro, se encuentra la posibilidad de incorporar otras variables pertinentes al estudio, por ejemplo, la formación y experiencia del profesorado o las estrategias pedagógicas desplegadas en la enseñanza de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Asimismo, en poblaciones vulnerables, puede tener incidencia relevante el nivel de lenguaje de los padres, las habilidades de crianza y el estrés familiar, aspectos que no han sido considerados en el presente estudio. Esta extensión posibilitaría llevar a cabo estudios longitudinales, con el propósito de identificar aquellas variables que tienen incidencia en las trayectorias socioemocionales, contribuyendo, desde la comprensión amplia del fenómeno social de la vulnerabilidad, al desarrollo de una política educativa inclusiva que facilite las diferentes y particulares trayectorias educativas que emergen en estas realidades.

## Nota

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

## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Informe de resultados educativos 2015*, Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Informe técnico SIMCE 2015*, Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación. Disponible en: <http://archivos.agenciaeducacion.cl>

- Alonso, Jesús y Sánchez, José (1992). “Estilos atributivos y motivación: el cuestionario EAT”, en J. Alonso (coord.), *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*.
- Álvarez, Ana; Suárez, Natalia; Núñez, José; Valle, Antonio y Regueiro, Bibiana (2015). “Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico”, *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, vol. 5, núm. 3, pp. 293-311. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v5i3.133>
- Arias Barahona, Rosario y Aparicio, Ana S. (2020). “Conciencia metacognitiva en ingresantes universitarios de ingeniería, arquitectura y ciencias aeronáuticas”, *Propósitos y Representaciones*, vol. 8, núm. 1, pp. e272. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.272>
- Asún, Rodrigo A.; Rdz-Navarro, Karina y Alvarado, Jesús M. (2016). “Developing multidimensional Likert scales using item factor analysis: The case of four-point items”, *Sociological Methods and Research*, vol. 45, núm. 1, pp. 109-133. <https://doi.org/10.1177/0049124114566716>
- Barca-Lozano, Alfonso; Montes-Oca-Báez; Ginia y Moreta, Yssa (2019). “Motivación, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico: impacto de metas académicas y atribuciones causales en estudiantes universitarios de educación de la República Dominicana”, *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 1, pp. 19-48. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp19-48>
- Barrera Hernández, Laura (2020). “Variables cognitivas de los estudiantes universitarios: su relación con dedicación al estudio y rendimiento académico”, *Psicumex*, vol. 10, núm. 1, pp. 61-74. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.342>
- Barrios Gaxiola, Melanie Itsel y Frías Armenta, Martha (2016). “Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato”, *Revista Colombiana de Psicología*, vol. 25, núm. 1, pp. 63-82. <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n1.46921>
- Brito, Sonia; Basualto Porra, Lorena y Reyes Ochoa, Luis (2019). “Inclusión social/educativa, en clave de educación superior”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 13, núm. 2, pp. 157-172. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- Cal, Modesto; Otero, Gabriel y Méndez, María (2019). “Elección escolar y selección de familias: reproducción de la clase media alta en Santiago de Chile”, *Revista Internacional de Sociología*, vol. 71, núm. 1, e120.
- Cárcamo, Carolina; Moreno, Amparo y Del Barrio, Cristina (2020). “Diferencias de género en matemáticas y lengua: rendimiento académico, autoconcepto y expectativas”, *Suma Psicológica*, vol. 27, núm. 1, pp. 27-34. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2020.v27.n1.4>
- Castrillón, Eliana; Morillo, Solbey y Restrepo, Luz (2020). “Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria”, *Ciencias Sociales y Educación*, vol. 9, núm. 17, pp. 203-231.
- Cazalla Luna, Nerea y Molero, David (2015). “Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia”, *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, núm. 10, pp. 43-64. Disponible en: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991>
- Cerda, Gamal A.; Salazar, Yasna S.; Guzmán, Cristian E. y Narváez, Gabriela (2018). “Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico, desde la percepción

- de estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales”, *Propósitos y Representaciones*, vol. 6, núm. 1, pp. 247-300. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.194>
- Cerda Etchepare, Gamal; Salazar Provoste, Omar; Cerda-Oñate, Karina y Riffo, Bernardo (2019). “Comprensión lectora, estilos atribucionales, estrategias cognitivas y de autorregulación e inteligencia lógica: predictores del rendimiento académico en lenguaje de estudiantes de establecimientos educativos de alta vulnerabilidad social”, *Onomázein*, núm. 45, pp. 31-57. <https://doi.org/10.7764/onomazein.45.01>
- Cerda Etchepare, Gamal y Vera-Sagredo, Angélica (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*, vol. 30, núm. 2, pp. 1-16. <https://doi.org/10.5209/RCED.57389>
- Chávez-Becerra, Margarita; Flores-Tapia, María; Castillo-Nava, Pilar y Méndez-Lozano, Sergio (2020). “El autoconcepto en universitarios y su relación con rendimiento escolar”, *Revista de Educación y Desarrollo*, vol. 53, pp. 37- 47.
- Chen, Tian; Xu, Manfei; Tu, Justin; Wang, Hongyue y Niu, Xiaohui (2018). “Relationship between omnibus and post-hoc tests: An investigation of performance of the F test in ANOVA”, *Shanghai Arch Psychiatry*, vol. 30, núm. 1, pp. 60-64. <https://doi.org/10.11919/j.issn.1002-0829.218014>
- Chodkiewicz, Alicia y Boyle, Christopher (2014). “Exploring the contribution of attribution retraining to student perceptions and the learning process”, *Educational Psychology in Practice*, vol. 30, núm. 1, pp. 78-87.
- Clem, Anna-Leena; Aunola, Kaisa; Hirvonen, Riikka; Määttä, Sami; Nurmi, Jari-Erik y Kiuru, Noona (2018). “Adolescents’ domain-specific self-concepts of ability predict their domain-specific causal attributions: A longitudinal study”, *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 64, núm. 4, pp. 539-569. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.64.4.0539>
- Cornell, Dewey; Shukla, Kathan y Konold, Timothy (2016). “Authoritative school climate and student academic engagement, grades, and aspirations in middle and high schools”, *AERA Open*, vol. 2, núm. 2, pp. 1-18. <https://doi.org/10.1177/2332858416633184>
- Daily, Shay M.; Mann, Michael J.; Lilly, Christa L.; Dyer, Angela M.; Smith, Megan L. y Kristjansson, Alfgéir (2020). “School climate as an intervention to reduce academic failure and educate the whole child: a longitudinal study”, *Journal of School Health*, vol. 90, núm. 3, pp. 182-193. <https://doi.org/10.1111/josh.12863>
- Del Rey, Rosario; Casas, José Antonio y Ortega Ruiz, Rosario (2017). “Desarrollo y validación de una escala de Convivencia Escolar (ECE)”, *Universitas Psychologica*, vol. 16, núm. 1. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec>
- Díaz López, Karla María y Caso Niebla, Joaquín (2018). “Variables personales, escolares y familiares que predicen el rendimiento académico en español de adolescentes mexicanos”, *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 35, núm. 2, pp. 141-157
- Eason, Sarah; Goldberg, Lindsay; Young, Katherine; Geist, Megan y Cortado, Laurie (2012). “Reader-text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 104, núm. 3, pp. 515- 528.

- Fan, Weihua y Williams, Cathy (2010). "The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation", *Educational Psychology*, vol. 30, núm. 1, pp. 53-74. <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Finstad, Kraig (2010). "Response interpolation and scale sensitivity: Evidence against 5-point scales", *Journal of Usability Studies*, vol. 5, núm. 3, pp. 104-110.
- García, Belén (2001). *Cuestionario de autoconcepto Garley (CAG). Versión 1.0*, Madrid: Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- Glock, Sabine y Kleen, Hannah (2020). "Preservice teachers' attitudes, attributions, and stereotypes: Exploring the disadvantages of students from families with low socioeconomic status", *Studies in Educational Evaluation*, vol. 67, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100929>
- González-Berruga, Manuel (2020). "Sistemas de atribución causal sobre el fracaso escolar de estudiantes y docentes en la enseñanza secundaria obligatoria", *Revista Científica Hallazgos21*, vol. 5, núm. 1, pp. 57-70.
- Harpe, Spencer (2015). "How to analyze Likert and other rating scale data", *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, vol. 7, núm. 6, pp. 836-850. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2015.08.001>
- Hernández, Pedro y García, Luis (1995). *Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio (ECE)*, Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna-Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología.
- Karaszinski, Courtney y Anderson, Kirk (2017). "Third grade and concurrent predictors of engagement and achievement in reading in eighth grade", *Speech, Language and Hearing*, vol. 20, núm. 4, pp. 212-222. <https://doi.org/10.1080/2050571X.2017.1290739>
- Kumar, Sandeep y Choudhuri, Rashmi (2017). "Academic self concept and academic achievement of secondary school students", *American Journal of Educational Research*, vol. 5, núm. 10, pp. 1108-1113. <https://doi.org/10.12691/education-5-10-13>
- Levy, Michal y Gumpel, Thomas (2020). "Self-efficacy and external locus of control as predictors of participant roles in relational aggression", *Journal of Interpersonal Violence*, pp. 1-26. <https://doi.org/10.1177/0886260520943733>
- Merolla, David (2017). "Self-efficacy and academic achievement: The role of neighborhood cultural context", *Sociological Perspectives*, vol. 60, núm. 2, pp. 378-393.
- Mircioiu, Constantin y Atkinson, Jeffrey (2017). "A comparison of parametric and non-parametric methods applied to a Likert scale", *Pharmacy*, vol. 5, núm. 26. <https://doi.org/10.3390/pharmacy5020026>.
- Murray, Jacqueline (2013). "Likert data: What to use, parametric or non-parametric?", *International Journal of Business and Social Science*, vol. 4, núm. 11, pp. 258-264.
- Neira Martínez, Angie Carolina; Reyes Reyes, Fernando Teddy y Riffo Ocares, Bernardo Esteban (2015). "Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año", *Literatura y Lingüística*, núm. 31, pp. 221-244.
- Norman, Geoff (2010). "Likert scales, levels of measurement and the 'laws' of statistics", *Advances in Health Sciences Education*, vol. 15, núm. 5, pp. 625-632. <https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222-y>

- O'Malley, Meagan; Voight, Adam; Renshaw, Tyler y Ekln, Katie (2015). "School climate, family structure, and academic achievement: A study of moderation effects", *School Psychology Quarterly*, vol. 30, núm. 1, pp. 142-157. <https://doi.org/10.1037/spq0000076>.
- Padua Rodríguez, Linda (2019). "Factores individuales y familiares asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 80, pp. 173-195. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n80/1405-6666-rmie-24-80-173.pdf>
- Park, Yujeong; Gordon, Jason Robert; Smith, Jamie Anne; Moore, Tara Camille y Kim, Byungkeon (2018). "Does locus of control matter for achievement of high school students with disabilities? Evidence from special education elementary longitudinal study", *Educational Studies*, vol. 46, núm. 1, pp. 56-78. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1534083>
- Ramudo Andión, Indalecio; Barca Lozano, Alfonso; Brenlla, Juan y Barca Enríquez, Eduardo (2017). "Metas académicas, atribuciones causales y género: su determinación en el rendimiento académico del alumnado de bachillerato", *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, vol. extra., núm. 1, pp. 143-147. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2436>
- Robles Ojeda, Francisco Javier; Galicia Moyeda, Iris Xóchitl y Sánchez Velasco, Alejandra (2017). "Orientación temporal, autorregulación y aproximación al aprendizaje en el rendimiento académico en estudiantes universitarios", *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, vol. 20, núm. 2, pp. 502-518.
- Rodríguez Rodríguez, Daniel y Guzmán Rosquete, Remedios (2019). "Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 37, núm. 1, pp. 147-162. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.303391>
- Roksa, Josipa y Kinsley, Peter (2019). "The role of family support in facilitating academic success of low-income students", *Research in Higher Education*, vol. 60, núm. 4, pp. 415-436. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9517-z>
- Ruiz, Linda; McMahon, Susan y Jason, Leonard (2018). "The role of neighborhood context and school climate in school-level academic achievement", *American Journal of Community Psychology*, vol. 61, núms. 3-4, pp. 296-309.
- Sabeh, Eliana (2002). "El autoconcepto en niños con necesidades educativas especiales", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 60, núm. 223, pp. 559-572.
- Sáiz Manzanares, María y Valdivieso León, Lorena (2020). "Relación entre rendimiento académico y desarrollo de estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 23, núm. 3, pp. 49-65. <https://doi.org/10.6018/reifop.385491>
- Shifrer, Dara (2019). "The contributions of parental, academic, school, and peer factors to differences by socioeconomic status in adolescents' locus of control", *Society and Mental Health*, vol. 9, núm. 1, pp. 74-94. <http://dx.doi.org/10.1177/2156869318754321>.
- Suárez Riveiro, José Manuel; Fernández Suárez, Ana Patricia; Rubio Sánchez, Verónica y Zamora Menéndez, Ángela (2015). "Incidencia de las estrategias motivacionales de valor sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes de secundaria", *Revista*

- Complutense de Educación*, vol. 27, núm. 2, pp. 421-435. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.46329](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46329)
- Sullivan, Gail M. y Artino, Anthony R. (2013). "Analyzing and interpreting data from Likert-type scales", *Journal of Graduate Medical Education*, vol. 5, núm. 4, pp. 541-542. <https://doi.org/10.4300/JGME-5-4-18>
- Vallejo-Loor, Brenda Michelle y Vallejo-Valdivieso, Patricio Alfredo (2020). "Impacto de las aulas de apoyo para el aprendizaje en los estudiantes con necesidades educativas especiales", *Dominio de las Ciencias*, vol. 6, núm. extra. 3, pp. 340-360.
- Varela, Carla; San Martín, Constanza y Villalobos, Cristóbal (2015). *Opciones educativas para alumnos que presentan NEE en el sistema educativo actual: ¿Coherencia con una reforma hacia la educación inclusiva?*, col Informes para la Política Educativa núm. 9, Santiago, Chile: Universidad Diego Portales-Centro de Políticas Comparadas de Educación.
- Vásquez, Ángel y Manassero, Maria (1989). "La teoría de la Atribución y el rendimiento escolar", *Educación i Cultura*, núm. 7, pp. 225- 241.
- Veas, Alejandro; Castejón, Juan Luis; Miñano, Pablo y Gilar-Corbí, Raquel (2019). "Actitudes en la adolescencia inicial y rendimiento académico: el rol mediacional del autoconcepto académico", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 24, núm. 1, pp. 71-77.
- Véliz Burgos, Alex; Dorner Paris, Anita y Sandoval Barrientos, Sandra (2020). "Relación entre autoconcepto, autoeficacia académica y rendimiento académico en estudiantes de salud de Puerto Montt, Chile", *EDUCADI*, vol. 1, núm. 1, pp. 97-109. <https://doi.org/10.7770/educadi-V1N1-art1003>
- Vera Sagredo, Angélica; Cerda Etchepare, Gamal y Melipillán Araneda, Roberto (2021). "Adaptación de la escala EAT en la población escolar chilena", *Estudios Pedagógicos*, vol. 47, núm. 3, pp. 45-58. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300045>
- Villalobos, Cristóbal (2018). *Programas de acceso inclusivo a la educación superior para estudiantes vulnerables en Chile*, Santiago, Chile: Ministerio de Educación-Programa de Acceso a la Educación Superior.
- Villalta Paucar, Marco Antonio; Delgado Vásquez, Ana Esther; Ecurra Mayaute, Luis Miguel y Torres Acuña, William (2017). "Resiliencia y rendimiento escolar en adolescentes de Lima y de Santiago de Chile de sectores vulnerables", *Universitas Psychologica*, vol. 16, núm. 4, pp. 318-327. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-4.rrea>
- Weiner, Bernard (1979). "A theory of motivation for some classroom experiences", *Journal of Educational Psychology*, vol. 71, núm. 1, pp. 3-25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3>
- Yenchong-Meza, Werme Esaud y Barcia-Briones, Marcelo Fabián (2020). "Formación integral para estudiantes con necesidades educativas especiales", *Dominio de las Ciencias*, vol. 6, núm. extra. 3, pp. 361-377.

**Artículo recibido:** 25 de enero de 2021

**Dictaminado:** 19 de octubre de 2021

**Segunda versión:** 12 de noviembre de 2021

**Aceptado:** 26 de enero de 2022





## **SUBJETIVIDADES JUVENILES MEDIADAS POR TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR**

TANIA MINERVA ZAPATERO ROMERO / MARCOS JACOBO ESTRADA RUIZ

### **Resumen:**

Este artículo presenta una investigación que aborda las experiencias juveniles de estudiantes del nivel medio superior, en particular desde el interés por comprender la configuración de las subjetividades mediadas por tecnologías digitales. La mirada teórica hace un abordaje desde el plano de las experiencias, centrado principalmente en explorar la lógica de la subjetivación y la noción de sociabilidades. El trabajo de campo se realizó asumiendo una mirada cualitativa a través de la observación, grupos focales y fotovoz. Los hallazgos muestran que las tecnologías digitales resultan más un soporte de sociabilidad, desde el cual las y los jóvenes, a partir de sus experiencias mediadas por las tecnologías, se encuentran, dialogan, pero también discuten y negocian; estas sociabilidades generan espacios para la reflexividad y la acción, configurando procesos de subjetivación.

### **Abstract:**

This article presents research on the experiences of high school students. The study's particular interest is to understand the configuration of subjectivities mediated by digital technologies. The theoretical perspective addresses experiences and is centered on exploring the logic of subjectivation and the notion of sociability. The fieldwork assumed a qualitative view through observation, focus groups, and photovoice. The findings show that digital technologies are more of a support of sociability, through which young people use their technology-mediated experiences to meet and talk, as well as to discuss and negotiate. Such sociability generates spaces for reflexiveness and action, and the configuration of processes of subjectivation.

**Palabras clave:** jóvenes; subjetividad; educación media superior; experiencia de los estudiantes; investigación cualitativa.

**Keywords:** youth; subjectivity; high school; student experience; qualitative research.

---

Tania Minerva Zapatero Romero: profesora de la Universidad de Guanajuato, Departamento de Educación, Guanajuato, México. CE: [taniazantiago@hotmail.com](mailto:taniazantiago@hotmail.com) / <https://orcid.org/0000-0002-8741-0330>

Marcos Jacobo Estrada Ruiz: profesor de la Universidad de Guanajuato, Departamento de Educación. Camino al Cárcamo y Carretera Guanajuato-Juventino Rosas Km 9, 36259, Col Yerbabuena, Guanajuato, México. CE: [marcos.estrada@ugto.mx](mailto:marcos.estrada@ugto.mx) / <https://orcid.org/0000-0002-4947-208X>

## Introducción

**E**n este trabajo abordamos las experiencias de los jóvenes<sup>1</sup> estudiantes del nivel medio superior, asumiendo como objetivo el comprender la configuración de las subjetividades juveniles mediadas por tecnologías digitales. Partiendo de este interés, la investigación se orientó por la siguiente pregunta: ¿Cómo se configuran las subjetividades juveniles mediadas por tecnologías digitales en relación con la experiencia escolar de estudiantes del nivel medio superior? En esta aproximación a la experiencia juvenil mediada tecnológicamente, no nos referimos a aspectos estrictamente educativos, sino a una dimensión social más amplia inherente a todo fenómeno educativo.

Es en ese sentido que entendemos que la expansión de las tecnologías de información y comunicación han modificado tendencialmente las relaciones sociales de nuestro presente y futuro previsible. Como sostiene Lins Ribeiro (2018), esta acción expansiva de tecnología ha traído consigo nuevas formas culturales, políticas y subjetivas, con impactos notorios en nuestros modos de estar en el mundo, así como en la manera de vincularnos e interrelacionarnos en un proceso en el que parece irremediable el trato íntimo con los dispositivos tecnológicos. Como han sostenido otros autores, entre los que destacan Brunner y Tedesco (2003), la educación dentro de un contexto global experimenta un periodo de cambio y ajustes sin precedentes, encauzados hacia lo que se ha llamado la sociedad de la información, donde los contextos educativos no se han mantenido al margen de estas transformaciones, en las que las tecnologías han adquirido un papel relevante.

En paralelo a los desafíos que plantea la creciente incorporación de las tecnologías digitales, en los últimos años el interés por su estudio ha aumentado progresivamente. Como consecuencia, advertimos que las investigaciones referidas no son solo trabajos vinculados a estas herramientas desde el ángulo de la educación, sino que incluimos en esta revisión algunos estudios que, aun fuera de la problematización educativa, abordan la relación entre juventud y dispositivos digitales. Siguiendo a Benítez Larghi (2018), el análisis del binomio tecnología y juventud ocupa un lugar privilegiado dentro del campo de la investigación social de estas herramientas, ya que, de acuerdo con el autor, los mundos de vida de las juventudes contemporáneas se encuentran entreverados por sus relaciones con las tecnologías digitales.

## **Sociabilidades juveniles tecno mediadas**

Desarrollamos de manera sucinta dos apartados de antecedentes que se relacionan de manera clara con nuestro tema, el primero exhibe algunos hallazgos de investigaciones caracterizadas por dar cuenta de las sociabilidades tecno mediadas y el segundo se refiere a subjetividades juveniles vinculadas a las tecnologías digitales. Como se verá, nos interesa poner el peso en la cuestión de la sociabilidad y los procesos de subjetivación.

Benítez Larghi (2018) analizó los modos en que los jóvenes reconstruyen su experiencia del tiempo y el espacio a partir de la apropiación de los dispositivos tecnológicos, en el marco de la implementación del Programa Conectar Igualdad en Argentina, y desde la indagación de dos contextos escolares distintos. De acuerdo con los resultados de la investigación, el autor afirma que los modos de ser joven se constituyen en torno a nuevas formas de gestionar el tiempo, organizar el espacio y articular las esferas de lo íntimo, lo privado y lo público (Benítez Larghi, 2018).

Por otra parte, Morduchowicz (2008), a partir de los datos de la Encuesta Nacional de Consumos Culturales en Argentina, analiza el lugar que tienen las pantallas, particularmente la televisión y la computadora en la vida de los jóvenes para reconocer las consecuencias que generan en las dinámicas familiares y las sociabilidades entre pares. Un aporte interesante es que, contrario a su supuesto efecto de aislamiento que provocan los medios y en especial las tecnologías digitales, se han generado nuevas formas de sociabilidad entre los jóvenes.

En el mismo sentido, el trabajo realizado por Winocur (2006) aborda, desde una metodología cualitativa, los procesos de socialización, las prácticas de consumo y las formas de sociabilidad de los jóvenes en internet. A partir de sus resultados, la antropóloga concluye que no hay elementos para pensar que entre los jóvenes universitarios los intercambios virtuales están remplazando las formas de encuentro y de sociabilidad tradicionales. A su vez, destaca que las maneras en cómo los jóvenes integran internet en su vida sugieren una correlación entre lo “en línea” y lo “fuera de línea”, y ambos mundos se integran en la experiencia cotidiana.

## **Subjetividades juveniles vinculadas a las tecnologías digitales**

Desde problematizaciones de base filosófica o de corte teórico en torno a las subjetividades tecno mediadas (Ramírez Grajeda y Anzaldúa Arce, 2014; Gómez Vargas, 2015), se ha mostrado la transformación que experimentan

los sujetos en la era digital. Asimismo, la relación de los jóvenes con los nuevos medios de comunicación en los entornos de la hipermodernidad. Armella y Grinberg (2012), desde una investigación con enfoque etnográfico, registran cómo estas tecnologías permean las interacciones de los sujetos dentro y fuera del aula, al tensionar sus prácticas, alterar su tiempo y reorganizar los espacios de vida escolar. A partir de sus hallazgos, señalan la necesidad de enmarcar la discusión en torno a la relación entre dispositivos digitales y espacios educativos a un debate más amplio, referido a los modos de ser y estar en el mundo y, en particular, de habitar y hacer escuela en la actualidad (Armella y Grinberg, 2012).

En similar línea de discusión, lo planteado por Armella y Grinberg se vincula también con los trabajos que realizaron Guerrero Salinas (2000), Weiss (2012) y Kriger y Said (2017), para quienes la escuela es entendida como espacio de vida juvenil, en el que discurren no solo procesos de socialización, sino que es un espacio para la subjetivación.

Por su parte Chaparro-Hurtado y Guzmán-Ariza (2014), desde una incursión exploratoria, se cuestionan sobre cómo se construyen las nuevas formas de subjetividad en jóvenes urbanos escolarizados, en relación con una cultura o culturas juveniles mediadas tecnológicamente. Los autores proponen entender estas culturas como espacios intersubjetivos, desde los cuales el individuo se conforma en la intersección de una vida intercultural.

Al respecto, coincidimos con trabajos como los de Winocur (2006), Mourdowichz (2008), Urresti, Linne y Basile (2015), Lago Martínez (2015) y Benítez Larghi (2018), en cuanto entendemos que las tecnologías digitales resultan más un soporte de sociabilidad juvenil, desde el cual podemos indagar en cómo los jóvenes, desde sus experiencias tecno mediadas, se encuentran, dialogan, pero también discuten y negocian, y así configuran lo que Morduchowicz (2008) denomina esferas de autonomía relacional, que bien podrían problematizarse como posibles vías para la subjetivación juvenil.

Además, asumimos, a partir de los hallazgos de investigaciones como las de Casillas Alvarado, Ramírez Martinell y Ortega Guerrero (2015), de López Granados y Moctezuma Plata (2015), Angulo Armenta, Sandoval Mariscal y Prieto Méndez (2017), que dan cuenta de la diversidad de percepciones y valoraciones de los jóvenes estudiantes en torno a los dispositivos tecnológicos, la importancia que les confieren en sus procesos de interacción con los otros, principalmente con su grupo de pares. Para nuestra investigación

la clave está en indagar cómo en el despliegue de estas sociabilidades tecno mediadas los jóvenes generan espacios para la reflexividad y la acción, configurando procesos de subjetivación, por lo que optamos por un abordaje teórico desde el plano de las experiencias.

En México, a pesar de la actualidad del tema dentro del panorama latinoamericano consultado, hasta el momento existe un vacío importante en cuanto a trabajos de investigación de corte empírico sobre los procesos de subjetivación juvenil mediados por tecnologías digitales. Del mismo modo, y a partir de los resultados obtenidos del metaanálisis realizado por Olivares Carmona, Angulo Armenta, Torres Gastelú y Madrid García (2016), se reconoce que existe un importante vacío respecto de la investigación de los efectos de la incorporación de las tecnologías digitales en el nivel medio superior mexicano.

### **Mirada teórica: configuraciones subjetivas desde el emplazamiento de la experiencia**

A continuación, desarrollamos un tratamiento conceptual alrededor de la noción de experiencia escolar, basándonos en las formulaciones de los sociólogos Dubet y Martuccelli (1998). Nos enfocamos principalmente en explorar la noción de la lógica de la subjetivación. Asimismo, abordamos la noción de sociabilidad para establecer los contornos de las sociabilidades juveniles enmarcadas en contextos sociales de interconectividad digital, las cuales, dicho sea de paso, entendemos siguiendo la propuesta de Weiss (2015), como soportes a través de los cuales se activan procesos de subjetivación.

Si bien es cierto que el individuo y la sociedad conforman una totalidad, esta afirmación requiere ser enmarcada dentro de un periodo socio-histórico particular, la modernidad entendida como horizonte histórico societal, caracterizada por procesos de singularización e individualización crecientes (Martuccelli, 2007; Dubet, 2013a; Bajoit, 2008; Beck, 2002; Beck y Beck-Gernsheim, 2012; Bauman y Leoncini, 2018), los cuales pueden visualizarse a través de transformaciones sociales que se inscriben de modo variable en los recorridos o trayectorias de los individuos, dando lugar a la configuración de subjetividades, como producto de estas transformaciones societales. Lo anterior también va en consonancia con la idea de configuraciones que plantea De la Garza Toledo (2000, 2018), al sostener que, el sentido de la acción se configura desde los contenidos de

diversos campos subjetivos (lo cognitivo, valorativo, sentimental, estético, entre otros). El proceso de subjetivación bajo esta perspectiva es el que conforma el sentido subjetivo de la acción (Hernández, 2018); a través de la subjetivación se actualizan los códigos que dan significado (De la Garza Toledo, 2018). La noción de configuraciones subjetivas remite a este proceso, códigos de diferentes espacios subjetivos que dan sentido a una acción concreta.

Al respecto, siguiendo a Martuccelli (2007), la subjetividad en su significado propiamente social, designa una experiencia de sí que se expresa por la vivencia de poseer un dominio personal sustraído a lo social, sin embargo, y por supuesto de manera paradójica, esta vivencia de dominio de sí que se define a distancia de lo social no deja de constituirse como un tipo de relación social y una condición misma de la modernidad, a causa de que, de manera generalizada, los individuos señalan el hecho de no reconocerse completamente en sus roles sociales.

Esta concepción de la subjetividad como una relación social consigo mismo y con los demás (los diversos campos subjetivos), que se expresa en la vivencia o voluntad de distancia de lo social, nos lleva a desmarcarnos de una visión de la subjetividad ampliamente difundida, desde la cual esta se concibe como una interioridad a la que se accede a partir de un trabajo introspectivo. Sin embargo, esta idea deja de lado que, aun aquello que se denomina interioridad, no deja de ser conformado por condiciones sociales y culturales que revelan el carácter social de los individuos, tal como lo muestra la idea de configuraciones subjetivas (De la Garza Toledo, 2000, 2018).

### Configuración de subjetividades: lógica de la subjetivación

Los individuos deben ser capaces de adoptar otro punto de vista que no sea reducible ni a la fuerza de la integración social ni a la visión de la estrategia. Ese punto de vista, o esa lógica, refiere a la subjetivación que, en esencia, implica la toma de distancia respecto de sí mismo y del orden del mundo social, a través de la actualización de los códigos que dan significado a su acción (De la Garza Toledo, 2018), a la actividad crítica y al ejercicio de la reflexividad.

Tal y como lo entienden Dubet y Martuccelli (1998), la lógica de la subjetivación dista de las interpretaciones actualmente hegemónicas del

término de subjetivación como sujeción del sujeto, es decir, desde estas perspectivas de impronta foucaultiana, se subraya el hecho de que la subjetivación deja de ser una posibilidad de emancipación y se convierte en un mecanismo de dominación del poder. Contrario a estas perspectivas, nuestros autores –en una suerte de retorno crítico a su sentido original de la subjetivación en la tradición marxista de Lukács (Weiss, 2015), y aunque centrándose en las dimensiones individuales de la subjetivación y ya no a escala de transformaciones colectivas– se centran en una interpretación de la subjetivación entendida como las posibilidades de emancipación del individuo.

Lo anterior implica comprender que la subjetivación no se da únicamente por la vía de una dinámica sociopolítica de emancipación colectiva, como algunos teóricos sostienen, al proponer que los procesos de constitución de un sujeto se dan desde la acción o adhesión colectiva, planteando que el sujeto se conforma a partir de la combinación o juego binario entre la dominación y los intentos múltiples de emancipación para la disolución de cierta condición de sujeción (Foucault, 1976; Touraine, 2014). Al respecto, nos distanciamos de estos enfoques ya que, en primer lugar, no concebimos que la acción colectiva sea la única vía de subjetivación, pues, como veremos, esta puede ser conceptualizada a través de la acción individual o como lógicas de acción de la *experiencia* (Dubet y Martuccelli, 1998).

Precisamente, como señala Martuccelli (2016), para el caso de las experiencias juveniles, los espacios para la subjetivación no se dan necesariamente a través de la adhesión a acciones colectivas con fines de emancipación, sino que concierne propiamente a las tensiones entre los mundos de vida de los que son, a la vez, objetos y sujetos: objetos/destinatarios de, por ejemplo, las industrias culturales (con las que se encuentran en co-construcción subordinada) y sujetos/productores de códigos y sentidos (humor, vestimenta, lenguaje, etc.) (Martuccelli, 2016).

Desde el punto de vista de la lógica de la subjetivación, la subjetividad de los individuos se configura en la tensión de la experiencia de distanciamiento crítico de las fuerzas sociales. Lo anterior se corresponde con la manera en que en las sociedades actuales se vivencian las relaciones del individuo con el mundo social, que parecen más transitorias, más pasajeras y contingentes (Martuccelli, 2007), orientando los modos de afirmación de sí en dimensiones más singulares de los individuos, como la subjetividad.

## Sociabilidades: la lógica de la interacción

La línea de investigación desarrollada por Weiss (2015) nos alertó sobre la posibilidad analítica de abordar la configuración de subjetividades en relación con la noción de sociabilidad. El centro de interés de esta línea de estudio consiste en desarrollar el proceso de subjetivación en estudiantes del nivel medio superior a partir de la propuesta de integrar una lógica de la interacción, ausente en el esquema de Dubet y Martuccelli (1998). En palabras de Weiss: “Enfatizamos que en el proceso de subjetivación son importantes la interacción con los otros, las vivencias diversas y las conversaciones con compañeros y amigos que forman parte de la reflexión” (Weiss, 2015:136).

Retomando el argumento esgrimido por Weiss (2015), pensamos que es importante enfocar la subjetivación en paralelo a los vínculos de sociabilidad. Esto nos abre camino para reflexionar dos aspectos: primero, el que la naturaleza del hombre es lo social y que la consistencia de la sociedad son las relaciones mutuas y, segundo, el modo en que lo social está inscrito en la corporalidad modela las expresiones afectivas y emotivas de los individuos; entonces, esto permite reconocer que las experiencias pueden ser tanto personales como colectivas. No hay contenidos subjetivos que no tengan adherencias e inherencias sociales.

Para Simmel, la sociabilidad se define como el tipo de interacción que enfatiza el gusto de la unión con los otros y el aspecto lúdico de estar juntos (Simmel, 2014). Sin embargo, tal y como apunta Weiss (2015), la sociabilidad entre los jóvenes no se agota en la diversión, sino que en las sociabilidades los individuos delimitan y direccionan sus acciones, sus impulsos y voluntades dentro de una lógica de acciones recíprocas.

Desde estas perspectivas, la subjetividad es la consecuencia lógica de las relaciones sociales, que preceden a los individuos y que, al mismo tiempo, se actualizan a través de las acciones de ellos mismos. Formas y contenidos que no son interiores y exteriores, sino que se entienden más como entrelazamientos o redes o bien como conglomerados de la subjetividad (De la Garza Toledo, 2000), que igualmente varían en el tiempo. Aun así, este entrelazamiento es el que actúa de forma externa a la voluntad del individuo. Lo que significa también que no hay vida hacia el interior que no sea exterior, que no se encuentre inscrita en el plano social.



## Metodología

### Enfoque de la investigación

Optamos por desarrollar una indagación con orientación cualitativa, pues, en primer lugar, consideramos que se corresponde con los objetivos que guían la investigación y las preguntas que hemos planteado respecto de los sentidos de las experiencias escolares en torno a la mediación de tecnologías digitales y las configuraciones de subjetividades que se producen en esta relación entre tecno mediaciones y experiencias escolares.

El enfoque cualitativo, de acuerdo con diversos autores consultados (Goetz y Le Compte, 1988; Monje, 2011; Rodríguez, y Valldeoriola, s.f.; Minayo, 2003), asume igualmente un paradigma interpretativo, dentro del cual se inscribe nuestra investigación. Esto nos posibilita adentrarnos de manera profunda en la constitución de sentido y los significados construidos por los jóvenes sobre sí mismos y sus experiencias escolares, en estas relaciones mediadas por las tecnologías digitales, tanto en contextos presenciales como virtuales, entendiendo el espacio de la constitución de sentido como un universo más profundo de las relaciones, de los procesos y de los fenómenos que no pueden ser reducidos a una operacionalización de variables (Minayo, 2003).

Además, consideramos igualmente que dicho enfoque se vincula con la postura teórica asumida en nuestra investigación, pues desde esta lectura los métodos de investigación son integrales a los marcos teóricos de los que parte el investigador; así, al tiempo de proporcionar una visión del mundo, el marco teórico delimita nuestra mirada. En consecuencia, el papel de la teoría dentro de los marcos de las investigaciones cualitativas se entiende más que como un punto de referencia desde el cual generar hipótesis como instrumentos que guían el proceso de investigación (Monje, 2011).

### Técnicas de recolección de información y diseño de instrumentos

Optamos por desarrollar tres técnicas para el proceso de recolección de la información: grupo focal, observación participante y fotovoz. Las hemos seleccionado a partir de un proceso de revisión de la literatura, tomando en cuenta dos criterios: *a)* el uso eficiente del tiempo y *b)* como estrategia de triangulación metodológica. El trabajo de campo se llevó a cabo durante el segundo semestre de 2019 y los dos primeros meses de 2020.

### *Grupo focal*

Con base en la literatura consultada (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006; Álvarez-Gayou, 2009; Hamui-Sutton y Varela, 2013; Martínez Reyes, 2012), entendimos al grupo focal como una técnica de entrevista grupal que tiene por objetivo recopilar información, desde la experiencia de los participantes, respecto de un tema específico que se relaciona con el problema de investigación y entre un número reducido de individuos. Esta técnica nos permitió captar, desde las interacciones, la manifestación de los sentidos y significados particulares de los participantes; es decir, buscamos reconstruir el discurso en una dimensión más individual (Martínez Reyes, 2012).

Si bien existen diferencias en la manera de concebir, diseñar y operacionalizar la técnica, es importante destacar que estas comparten la necesidad de formalizar o estandarizar las actividades mediante un protocolo o estructura en el desarrollo de la técnica (Hamui-Sutton y Varela, 2013; Martínez Reyes, 2012). Al respecto, buscamos desarrollar el grupo focal a partir de un protocolo en tres fases: la primera de apertura y presentación de los objetivos de la investigación, la duración aproximada de la sesión, así como el llenado de la ficha de participación (en la que se manifiesta por escrito la voluntad de participar en el estudio, la autorización para grabar y, finalmente, la firma del consentimiento informado de los participantes). Una segunda fase que incluyera el desarrollo de la entrevista y su registro mediante equipo de audio. Finalmente, una tercera, de cierre y agradecimientos a los participantes. La duración promedio de las grabaciones fue de 50 minutos.

### *Observación participante*

Con base en la literatura consultada, entendimos a la observación participante como una técnica de descripción y registro sistemático de datos sobre las prácticas y situaciones sociales mientras acontecen en sus escenarios naturales (Guber, 2001; Kaluwich, 2005; Jociles Rubio, 2018). En acuerdo con Guber (2001), el investigador necesita partir de una temática predeterminada, que puede ser provisoria, aceptar esta condición permite abrir la percepción del investigador a la emergencia de temáticas aparentemente inconexas con las dimensiones de observación iniciales. Al respecto, atendiendo a las características de la técnica de observación

participante, optamos porque además de las dimensiones e indicadores predeterminados es necesario, en el transcurso del trabajo de campo, abrir otras dimensiones y/o preguntas significativas dentro de las situaciones y escenarios de investigación. Los registros se realizaron como descripciones en el diario de campo mientras que las observaciones en escenarios virtuales las llevamos a cabo en los perfiles de 47 jóvenes participantes de los grupos focales. Específicamente, 13 en Facebook y 34 en Instagram. El acopio de los datos y las observaciones presenciales han sido registrados a manera de diario de campo y con la toma de capturas de pantalla.

### *Fotovoz*

Esta es una técnica cualitativa que surge de la articulación entre las técnicas visuales y las dialógicas. Uno de los objetivos por los que justificamos su uso es que, en acuerdo con Soriano y Cala (2016), favorece la participación y realza la figura de los sujetos de la investigación como actores de esta; a su vez, permite disminuir la influencia del investigador y potenciar la del participante.

Referente a su estructura, la técnica de fotovoz se articula en dos momentos: en primer lugar, la fase “foto” que consiste en la toma de fotografías por parte de los participantes como forma de abordar la realidad social y, en segundo lugar, la fase “voz”, en la que se busca profundizar sobre las fotografías entregadas a partir del diálogo mediante un proceso de entrevista, ya sea individual o grupal.

En el proceso de aplicación de las técnicas trabajamos con dos grupos de primer semestre, uno de tercero y tres de quinto semestre. Una vez concluidas las observaciones en aula, se realizaron los grupos focales y observaciones en línea con algunos jóvenes de estos mismos grupos y, finalmente, la técnica de fotovoz con 13 jóvenes. La sistematización de los datos la desarrollamos a partir de una estrategia de codificación y categorización inductiva.

### **Caracterización del caso**

En relación con nuestra revisión de indicadores sociodemográficos, los cuales muestran una concentración significativa de usuarios de internet en contextos urbanos, optamos por desarrollar nuestra investigación en el municipio de Guanajuato, México, pues de acuerdo con los datos de

la última encuesta intercensal 2015 del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), se coloca como uno de los seis municipios del estado, del mismo nombre, con mayor porcentaje poblacional, así como un acentuado perfil urbano de la población. La Escuela del Nivel Medio Superior de Guanajuato (ENMS), es una de las 10 instituciones educativas que integran el subsistema del nivel medio superior de la Universidad de Guanajuato (UG). Una particularidad es que, a diferencia del resto de las escuelas públicas del municipio, los jóvenes estudiantes de la ENMS tienen acceso al servicio RII-UG, la red inalámbrica institucional de la UG a la cual acceden de manera gratuita dentro de las instalaciones de la escuela a través de su cuenta de correo electrónico institucional.

Destacamos que todos los participantes de nuestra investigación manifestaron<sup>2</sup> contar con al menos un dispositivo tecnológico con acceso a internet; el 38.84%, indicó tener cuatro, conformando el subgrupo más grande con 54 jóvenes; con 35.25% se encuentran los que señalaron tener tres, es decir, 49 participantes; 17.26%, reportó dos dispositivos, lo que corresponde a 24 jóvenes y, finalmente con 8.6 %, se ubica el subgrupo que solo cuenta con un dispositivo, es decir 12 participantes.

Partiendo de estos datos, los cuales no tienen la intención de generalizarse, se va articulando una experiencia juvenil atravesada por una amplia difusión de las tecnologías digitales que, cómo veremos, permea la vida escolar al tensionar o habilitar prácticas, alterar tiempos y reorganizar espacios escolares. Sin embargo, es importante matizar que los resultados que presentaremos a continuación deben ser leídos dentro de dos coordenadas, por un lado, la condición urbana de estos jóvenes y, por el otro, su pertenencia a un sector socioeconómico de la población con acceso a dispositivos tecnológicos.

## **Resultados**

### **Configuración de subjetividades juveniles en relación con los lazos de sociabilidad**

Con base en nuestra investigación identificamos que la mediación tecnológica modifica la construcción de lazos de sociabilidad entre los jóvenes dentro del espacio escolar, alterando las interacciones presenciales y adelantando otras, por la irrupción de las mediaciones por plataformas de redes sociodigitales (tabla 1).

TABLA 1

*Formas de interacción*

Presencial mediada por el teléfono	Interacción previa a lo presencial
“[...] luego ves gente que están en la misma mesa, pero mensajeando por el teléfono en vez de hablar entre ellos” (Jo2102005)*	“[...] a mí me ha pasado que a veces que estás en una mesa, y le quieres decir un secreto y así (por medio de un mensaje) ya no es tan incómodo, pero también, por ejemplo, el primer día como que todos están así de, ¿qué hago? y se ponen al teléfono y ya nadie se presenta con los otros” (Ja1102005)
“[...] por eso digo que sí ha cambiado mucho, también la forma de conocer a alguien, primero tratas de buscarla en Facebook antes de hablarle de frente (Jo1112150)	“[...] pues un caso simple, lo estamos viendo aquí al lado, porque pues es más la comunicación que tienes con el celular que con la persona que tienes enfrente en persona” (Jo1103613)

\* Claves asignadas para la identificación de los participantes en campo.

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Destacamos como un elemento coincidente la manera en que se evidencia una situación ampliamente generalizada, en la que el uso de dispositivos tecnológicos delinea los lazos de sociabilidad juvenil a partir del uso comunicacional que los jóvenes hacen de los teléfonos celulares. Por una parte, hay una forma de interacción que, pese a ser presencial, está mediada por los dispositivos. Por otra, una suerte de adelanto de interacción al conocerse a través de las redes sociodigitales, así, la interacción presencial parece allanada por un paso previo que les facilitan las tecnologías.

Además de la superposición entre interacciones entre las coordenadas fuera de línea /en línea durante el tiempo libre de los jóvenes dentro de la escuela, era habitual observar que muchas veces las interacciones presenciales en relación con los lazos de sociabilidad eran en apariencia capturadas por el uso de tecnologías digitales, lo cual se pone en evidencia en la figura 1, donde un grupo de tres jóvenes observa su teléfono celular sin interactuar entre ellos dentro del espacio escolar.

FIGURA 1

*Interacciones de los jóvenes del nivel medio*

Fuente: imagen tomada durante el trabajo de campo.

Sin embargo, respecto de estas situaciones, en apariencia autómatas, pudimos constatar que tanto la simultaneidad de las interacciones que conforman la sociabilidad como la aparente captura de las interacciones presenciales por los usos de las tecnologías digitales no está exenta de tensiones. El siguiente fragmento de una nota de campo lo ejemplifica:

[...] Una joven en tono de regaño y alzando la voz le dice a uno de sus compañeros de la mesa: “tú estabas en el mugre teléfono, ya no te voy a explicar, solo estás en el mugre teléfono ya se acabó”. El joven que tiene el celular en las manos, le dice que estaba viendo un mensaje que el profe había mandado. Ella, observándolo, le replica que no le importa que no le

vuelva a preguntar, después comienzan a guardar en su mochila sus libretas que tenían sobre la mesita y se levantan de la misma rumbo a los salones (Observación CNMSG).

Ante dichas tensiones, que se producen por las modificaciones en las relaciones que establecen en el espacio escolar, los jóvenes se ven interpe- lados a modular sus interacciones en el fluir de estas dos coordenadas de encuentros. El siguiente fragmento de entrevista permite exponer esto:

[...] yo prefiero estar platicando en una mesa con él a estar en Facebook o viendo memes, por ejemplo, pero es muy común ver aquí en la escuela gente que sí es así, por ejemplo, estamos nosotros tres y luego nada más se la pasan viendo sus celulares (Jo1123714).

Si bien para la mayoría de las personas estas situaciones podrían resultar en la actualidad lo suficientemente naturalizadas como para prestarles atención, consideramos que su relevancia radica en que, a la vez que muestran un patrón generalizado de interacción dentro de los escenarios escolares donde los jóvenes pasan su tiempo libre, nos permiten indagar en sus configuraciones subjetivas en un mundo social donde las interacciones virtuales y presenciales se interponen y fluyen paralelamente, pero también tensionan las formas de interacción con el grupo de pares dentro de la escuela.

En este sentido, las subjetividades se configuran de manera problemática en estas tensiones que ponen de manifiesto la necesidad de gestionar sus interacciones a través de las modulaciones de las dimensiones fuera de línea/en línea, entendida como una toma de distancia de la condición de interconectividad digital. Como lo afirma Dubet (2013b), la subjetivación surge en la tensión frente a las fuerzas sociales, es decir, que la subjetividad en tanto producción social se revela en el discernimiento de las formas de interacción y de construcción de sus lazos de sociabilidad, como pudimos corroborarlo con base en las observaciones que realizamos. La irrupción de las tecnologías digitales en esta mediación, más que una apropiación autó- mata, se torna objeto de discusión y negociación entre las interacciones de los jóvenes pues, de cierta forma, interfieren en la generación de códigos de los diversos campos subjetivos que orientan su acción (De la Garza Toledo, 2000, 2018).

Por otro lado, de acuerdo con lo dicho por los jóvenes, ante la aparente captura de la construcción de los lazos de sociabilidad, las interacciones mediadas por las plataformas de redes sociodigitales, antes que remplazar los vínculos presenciales, constituyen una mediación complementaria de las interacciones cara a cara, al habilitar la posibilidad de darles continuidad a partir de su integración y recreación de los vínculos en otro escenario de encuentro, ya sea dentro de la misma escuela, pero en otra coordenada que no es la presencial (tabla 2).

TABLA 2

*Diversificación y ampliación de la sociabilidad juvenil*

---

[...] antes pues cuando hablabas con alguien en la escuela y pues ya no les volvías a hablar lo que resta del día, pero ahora como les puedes seguir hablando ya estando afuera de la escuela, puedes llegar y seguir un tema que iniciaste con un mensaje (Jo2131424)

[...] estando en clases o en donde sea les estoy constantemente mandado mensajes, contándoles pues cómo me está yendo en el día o algo que me acaba de pasar o ellos mismos me mandan mensajes contándome cosas (Ja1121526)

[...] eso de los videojuegos en línea que te mantiene en contacto con los demás y desde luego de otra manera, por ejemplo, el videojuego que nosotros estamos jugando es como en vida virtual pues, es como si fueras un personaje, como un rol [que] cada quien tiene, entonces nos estamos viendo dentro del videojuego nosotros mismos y aquí en la escuela fuera de él [...] y pues sí es como otra forma de convivir aquí en la escuela o con los amigos (Jo1105808)

---

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo.

En las respuestas de estos jóvenes se sugiere que las tecnologías digitales diversifican y amplían las posibilidades de mantenerse en contacto con el grupo de pares, resultando un factor para la ampliación de los lazos de sociabilidad y la transformación de los modos de interacción social.

Resulta interesante cómo, contrario a las posturas casi apocalípticas que presagian el fin de los modos de interacción cara a cara, entre nuestros entrevistados parece que encontramos otro punto de vista ante la pregunta expresa de si consideran que las interacciones mediadas por plataformas sociodigitales sustituyen a las interacciones presenciales, pues persiste ampliamente la percepción de que esto no es así, más bien parece la sociabilidad, pero por otros medios (tabla 3).



TABLA 3

*¿Las plataformas sociodigitales sustituyen a las interacciones cara a cara?*

---

[...] yo creo que no podría porque no es lo mismo cuando hablas con alguien en persona que cuando hablas con alguien por mensaje, digamos, pudiste haber visto ese día a esa persona y pudiste haberte reído y digamos echar el desmadre y por mensaje si lo llegas a hacer, pero no es lo mismo (Ja4121526)

[...] no para nada, no puedes sustituir una caricia o un hola con un emoji (Ja1103613)

[...] no, definitivamente no, la verdad es mucho más divertido tenerlos de frente y sí, definitivamente, no lo sustituyen para nada; bueno, la distancia se podría decir que sí (Jo121549)

[...] pues yo creo que la interacción física no se sustituye, pero a veces, no tienes el tiempo o se te imposibilita y a lo mejor el simple hecho de estar conversando te anima o te ayuda en un aspecto emocional (Jo4132608)

---

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo.

De tal manera, más que sustitución, lo que las plataformas sociodigitales representan en términos de las interacciones es salvar las distancias; es decir, cuando una determinada situación no permite el encuentro, el uso de estas tecnologías logra mantener la sociabilidad, como comentan los mismos jóvenes, dando paso a una experiencia distinta y más allá del cara a cara. En este marco, en correspondencia con Dubet (2013b), se manifiesta una lógica de la subjetivación que resulta de un trabajo de lo negativo ante los condicionamientos de la interconectividad digital, al apelar a un proceso de producción autónoma de sentido o de significación en relación con las interacciones vinculadas con sus propios lazos de sociabilidad. Lo que supone entender que las subjetividades juveniles se configuran también como un movimiento de toma de distancia del mundo tecno-social que, como se muestra, impacta en la configuración de las experiencias.

Por otro lado, identificamos que los lazos de sociabilidad entre los jóvenes se constituyen de manera importante a partir de la adhesión a intereses o gustos en común, lo cual se evidencia en relación con las interacciones dentro de las plataformas sociodigitales de videojuegos en línea, las cuales resultan no solo un medio de entretenimiento ampliamente difundido entre algunos sectores sociales sino, a su vez, constituyen una mediación para el despliegue de la sociabilidad juvenil, a partir de las cuales articulan formas *light* de pertenencia.

En este contexto, en las interacciones dentro de las plataformas sociodigitales, y en particular dentro de las de videojuegos en línea, destacamos, en primer lugar, la búsqueda por sostener interacciones con gente que piensa lo mismo, lo cual transmite cierto sentimiento de pertenencia a través de los gustos o preferencias compartidas entre los jóvenes. En palabras de Winocur, se refiere a una suerte de necesidad por establecer comunidades en línea y que: “se puede entender por una parte como la recuperación de los lazos comunitarios en formato light, que integre, pero no amarre, que contenga, pero no prescriba, que brinde sentido de pertenecía [...]” (Winocur, 2006:577).

En segundo lugar, a partir de lo dicho por estos mismos jóvenes, podemos inferir que para ellos el integrar estas comunidades virtuales les permite trasladar la necesidad de generar vínculos en los espacios tradicionales donde se mueven habitualmente, al construir lazos con los demás miembros de las comunidades virtuales de videojuegos, a partir de interacciones continuas en torno a inquietudes e intereses compartidos entre ellos. En ocasiones llegan a sobrepasar la virtualidad de las interacciones, pues, de acuerdo con lo expresado por los jóvenes, se han efectuado reuniones personales cara a cara entre algunos usuarios o miembros de estas comunidades virtuales, en contraste con una realidad en la que, como ellos mismos lo expresan, no encuentran gente a su alrededor con la que pueden hablar de aquello que les interesa.

Esta situación de interacción dentro de estos entornos virtuales tiene su condición de surgimiento en una sociedad fragmentada e individualizada, en la que los jóvenes se homogeneizan asumiendo el papel de miembro de la comunidad virtual, ante un mundo real, en donde mencionan no contar con espacios de integración, participación y aceptación en la vida cotidiana. Pero también ante el impulso de búsqueda de autonomía relacional con respecto de la familia y en beneficio de su sociabilidad horizontal, que versa sobre asuntos triviales, como podrían ser los videojuegos. Sin embargo, tendríamos que señalar, junto con Han (2018:88), que: “La virtualización y la digitalización hacen que lo real que opone resistencia vaya desapareciendo y se genere una sobreabundancia de lo idéntico que satura”.

Así, la constitución de subjetividades en torno a las interacciones en comunidades virtuales se configura como un modo des-subjetivante que carece de tensión dialéctica y de experiencias del encuentro con lo distinto. Retomando la interpretación de Agamben (2015), estos modos de des-subjetivación configuran subjetividades que se tornan objetuales y homogéneas, al producirse en un mundo digital que es pobre en alteridad

y en su capacidad de resistencia, enredando las interacciones en un inacabable bucle del yo, así como en un horizonte de experiencias cada vez más estrecho, dando paso a la proliferación de lo igual (Han, 2018).

### Configuraciones subjetivas desde la mediación tecnológica

Por otro lado, identificamos cómo el consumo de contenidos virtuales es parte esencial de las nuevas formas de sociabilidad juvenil, en tanto que facilita y articula las interacciones que sostienen los jóvenes con su grupo de pares dentro del espacio escolar. En tal sentido, estas prácticas de consumo virtual, además de ser un detonante de la sociabilidad, resultan en un elemento importante para la adhesión de los jóvenes con su grupo de pares. Lo anterior se evidencia en la amplia difusión de los retos o *challenges* en las redes socio digitales; es decir, realizar formatos virtuales de interacción, donde los usuarios participan compartiendo contenido de alguna temática. Una de las características de estos retos es su viralidad, es decir, la rapidez con que se difunden (figura 2), sobre un reto cuyo objetivo es compartir su música favorita en referencia a una letra del alfabeto, para después *taguear* (etiquetar) a otros contactos de sus redes socio digitales para que realicen lo mismo.

FIGURA 2

*Consumo de contenidos digitales*



Fuente: redes sociales de los jóvenes, tomada durante el trabajo de campo.

Al respecto, habría que destacar que, como lo sugiere Winocur (2006), el consumo de contenidos digitales no solo tiene un valor instrumental, sino también uno de carácter simbólico, pues la red contiene todo lo que entre los jóvenes se ha vuelto relevante y significativo. En los fragmentos de entrevistas lo observamos (tabla 4):

TABLA 4

*Las redes como contenido de la interacción*

---

[...] bueno, a veces me sucede, por ejemplo, que cuando se acaba un tema de conversación, y entonces es así como, ¿ahora qué? y te pones a ver memes en el celular y entonces otra vez surge como otro tema de conversación gracias a esos memes porque se discuten (Jo3094624)

[...] es muy común que ya la mayoría sacan un tema que viene de internet o algo y si tú no estás al tanto o conectado con ellos, te puedes desorientar y no saber de qué hablan (Jo1102005)

[...] por ejemplo, hay un juego en línea, que en nuestro caso lo jugamos, y entonces ya tenemos un tema de qué hablar, de qué discutir y entonces sí se va desarrollando la conversación y es más fluido (Ja1105808)

---

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Una primera interpretación podría indicarnos que los contenidos digitales operan como distractores y son una suerte de mediadores de contenidos de la vida, pero no son el contenido de la vida habitual y cotidiana, sino que parecen operar como fugas que evitan abordar dicho contenido. Sin embargo, bajo el tamiz de la sociabilidad juvenil, esas expresiones cobran otro sentido y adquieren varias implicaciones. Así, en consideración con lo anterior, una de esas implicaciones que podemos inferir es que estas configuraciones subjetivas están constreñidas por el propio grupo de pares, en tanto existe una presión constante para la incursión de los jóvenes en las plataformas de redes sociodigitales. Para los jóvenes, entonces, el que está aislado ya no es necesariamente el que está solo, sino el que está desconectado.

Por otro lado, las sociabilidades juveniles se articulan en torno a la percepción de que las tecnologías resultan un facilitador para las interacciones cara a cara. En este sentido, de acuerdo con estos jóvenes, permiten establecer y desarrollar lazos de sociabilidad dentro del espacio escolar. Es

decir, las tecnologías no solo aportan contenido a la experiencia cotidiana y se convierten en mediaciones de la relación de sociabilidad, sino que la facilita, ante aparentes dificultades de los jóvenes por relacionarse de modo convencional (tabla 5).

TABLA 5

*Las redes como facilitadoras de la interacción*

[...] no soy una persona que sepa sociabilizar con la gente de frente a frente, sin embargo, a través de las redes me resulta más sencillo y eso me ha funcionado para que, de alguna forma, ya sepa cómo manejar o de qué hablar, y ya cuando me los encuentro aquí, pues simplemente puedo ser un poco más abierta (Ja121549)

[...] yo soy una persona muy tímida y pues a mí me cuesta mucho abrirme a la gente, pero el ya no tener una persona así frente a frente se me hace más sencillo abrirme (Jo3105808)

Puedes platicar por el teléfono y cuando lo veas en persona ya no va a ser tan complicado tener una plática (Ja5122233)

[...] yo digo que luego es más fácil hablar por mensaje y ya estando en ambiente hablarle en persona (Ja1105808)

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo.

De las expresiones anteriores, destacamos la coincidencia con la que se refieren los participantes a la mediación tecnológica como un elemento facilitador para el desenvolvimiento de su sociabilidad dentro de la escuela y de la vida cotidiana en general; en oposición, ante una aparente dificultad entre algunos para establecer lazos de sociabilidad frente a frente, en relación con varias de las problemáticas que, cuando menos de forma típica, afrontan varios de los jóvenes, como el tener que lidiar con la timidez o romper el hielo con alguna persona y la manera en que el uso de estas mismas tecnologías, dicho por ellos mismos, permite sobrellevar estas dificultades de la sociabilidad escolar. Es decir, el espacio de vida juvenil (Guerrero Salinas, 2000) discurre también por lo virtual.

A su vez, mucho de lo que ocurre y transcurre en las interacciones virtuales es dotado de sentido para los jóvenes en cuanto pueden capitalizarse en el mundo de las relaciones presenciales y viceversa. Casos como los presentados ponen de manifiesto cómo a partir de sus expresiones

particulares ellos dan sentido a las interacciones, produciendo una experiencia de sociabilidad a partir de esta significación de las tecnologías digitales, concebidas como facilitadores de la interacción dentro de la cotidianidad escolar. Sin embargo, también, pone en evidencia que, para los jóvenes, resultan en estrategias de reforzamiento de los vínculos con su grupo de pares dentro de la cotidianidad escolar: “empiezas como a practicar ese tipo de cosas de generar confianza y ser espontáneo en el momento de hacer un vínculo ya afuera” (Jo2132608) y también, “a veces cuando ya hablaste con la persona por mensaje ya no te da tanta vergüenza hablar con él en persona” (Ja4122233). Asimismo, como se presenta en las imágenes de la figura 3, en las que, con base en las observaciones realizadas en línea, se muestran situaciones de sociabilidad escolar que los jóvenes suben a sus redes sociales como una forma de reafirmar el sentido de su sociabilidad con su grupo de pares y, a su vez, reforzar estos lazos a partir de expresiones emotivas sobre sus amistades.

FIGURA 3

*Sociabilidad escolar compartida en redes sociodigitales*



Fuente: redes sociales de los jóvenes, tomada durante el trabajo de campo.

Con base en lo anterior, las subjetividades juveniles se configuran desde una lógica utilitarista a partir de la cual, apelando a esta facilidad de las tecnologías digitales para el reforzamiento de sus lazos de sociabilidad con su grupo de pares, los jóvenes eluden las consecuencias no deseadas de este aparente solucionismo tecnológico (Morozov, 2015). Este prioriza la percepción de las tecnologías digitales como solo herramientas, sin oponer mayor atención crítica al hecho de que estos entornos virtuales están acoplados a tecnoestructuras de poder que, a través de la aceleración y eficientización de la comunicación, impulsan un régimen de la emocionalidad en las interacciones virtuales. Como comenta Han (2018), hoy en día el capitalismo del consumo no solo se dirige a estimular el consumo de cosas, sino el de emociones, en tanto que las cosas no se pueden consumir infinitamente, las emociones, en cambio, sí, pues estas se despliegan más allá de su valor de su uso. De tal modo, las expresiones visuales mostradas, parecen revelar este nuevo campo de consumo con carácter infinito, en el que las emociones están condicionadas por el nuevo modelo de producción inmaterial, en el que no solo la interacción comunicativa gana importancia dentro del capitalismo tecno digital, sino también las tecnologías digitales, en cuanto herramientas, se vuelven un fetiche que mejora y facilita los lazos de sociabilidad.

## Conclusiones

Encontramos que la mediación tecnológica modifica la construcción de la sociabilidad en el espacio escolar, ciertamente no la nulifica, la construye y recorre, convirtiéndose en una extensión del espacio de vida juvenil (Guerrero Salinas, 2000) por otras vías. Lo anterior debería de llevar a una mayor comprensión en los espacios escolares sobre el uso de estos medios pues, parece, negarlos o estigmatizarlos tiene afectaciones en los lazos de sociabilidad.

Pero también es cierto que las mediaciones tecnológicas no son asumidas de manera automática, sino que están sujetas a crítica y negociación entre los mismos jóvenes, en particular cuando afecta otros aspectos como la vida escolar. Por ello, no puede verse el uso de las tecnologías como algo introyectado acríticamente por los jóvenes. En muchos momentos, como los mostramos, asumen lógicas estratégicas al respecto (Dubet y Martuccelli, 1998).

Como vimos, la presencia de las tecnologías digitales instaaura en los jóvenes un marco de interacción, en el cual los lazos de sociabilidad juve-

nil se modifican en relación con el tránsito de sus interacciones entre las coordenadas fuera de línea/en línea, a partir de las cuales se suscitan una multiplicidad de referencias que imbrican la vida cotidiana de los jóvenes, en un mundo social donde lo virtual y lo real se interponen y fluyen paralelamente pero, también, colisionan en modos diferentes de vincularse con otros dentro de la escuela (Armella y Gringber, 2012).

Las subjetividades juveniles se configuran en las tensiones que ponen de manifiesto la necesidad de gestionar sus interacciones a través de las modulaciones de las dimensiones fuera de línea/en línea, códigos de espacios subjetivos (De la Garza Toledo, 2000, 2018) quizá antes no consideradas, así como en la toma de distancia reflexiva de los jóvenes dentro del mundo tecno-social, al apelar a un proceso de producción autónoma de sentido o de significación de las mediaciones tecnológicas en sus interacciones.

En cuanto a las interacciones en comunidades virtuales, mostramos que se configuran subjetividades que se tornan objetuales y homogéneas, a partir de modos des-subjetivantes que carecen de tensión dialéctica y de experiencias del encuentro con lo distinto. Incluso fomentando la polarización o rechazo frente a la diversidad, al reafirmar en los participantes sus creencias y censurar el contacto y el encuentro con experiencias u opiniones discordantes. Quizá el punto más crítico de lo encontrado es precisamente este; es decir, la afirmación constante de las perspectivas de los jóvenes, la habituación a lo que coincide y la exclusión de lo que difiere. Por una parte, afirmación identitaria, pero también la poca relación con lo otro, deviniendo en pocas habilidades para entrar en relación con lo distinto. En efecto, lo anterior tiene fuertes implicaciones para la vida social, pues, pareciera que, si bien contribuye a la generación de un sentido de integración y pertenencia sólidos en las comunidades en internet, a su vez produce una distancia que podría resultar infranqueable que no da pie para el diálogo, generando poca tolerancia en el tratamiento de la diversidad. En consecuencia, agravando la falta de empatía social, sin duda, uno de los problemas de las sociedades y la democracia contemporánea. Una cuestión en la que la escuela puede desempeñar un papel importante.

Por último, como parte del trabajo actual y futuro inmediato en esta línea de investigación, podría pensarse en el papel que ya desempeñaban las redes sociodigitales en la vida de los jóvenes para el mantenimiento de su sociabilidad, un factor quizá clave en esta etapa de pandemia y confinamiento. Dar cuenta de esto es una necesidad de nuestro tiempo.



## Notas

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

<sup>2</sup> Los datos fueron obtenidos a través de la aplicación de una hoja de participación, entre seis grupos de los tres distintos grados con los que más adelante se conformaron los grupos focales.

## Referencias

- Agamben, Giorgio (2015). *¿Qué es un dispositivo? seguido del amigo y de la iglesia y el reino*, Barcelona: Anagrama.
- Álvarez-Gayou, Juan Luis (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, Barcelona: Paidós.
- Angulo Armenta, Joel; Sandoval Mariscal, Pablo Aurelio y Prieto Méndez, Manuel Emilio (2017). “Percepción de estudiantes de bachillerato sobre la integración de las TIC en el aprendizaje”, ponencia presentada en el XIV Congreso Mexicano de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0981.pdf> (consultado: 24 de febrero de 2021).
- Armella Julieta y Grinberg Silvia (2012). “¿Hay un hipertexto en esta clase? Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad”, *Signo y Pensamiento*, vol. 31, núm. 61, pp. 108-124. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4412> (consultado: 24 de febrero de 2021).
- Bajoit, Guy (2008). *El cambio social*, Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bauman, Zygmunt y Leoncini, Thomas (2018). *Generación líquida. Transformaciones en la era 3.0*, Barcelona: Paidós.
- Beck, Ulrich (2002). *La sociedad del riesgo global. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona: Paidós.
- Beck, Ulrich y Beck-Gernsheim, Elisabeth (2012). *Amor a distancia. Nuevas formas de vida en la era digital*, Barcelona: Paidós.
- Benítez Larghi, Sebastián (2018). “La experiencia juvenil del tiempo y el espacio a partir de la apropiación de las Tecnologías de Información y Comunicación en La Plata, Argentina”, *Andamios*, vol. 15, núm. 36, pp. 343-368. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v15n36/1870-0063-anda-15-36-343.pdf> (consultado: 24 de febrero de 2021).
- Brunner, José Joaquín y Tedesco, Juan Carlos (eds.) (2003). *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*, Buenos Aires: Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001423/142329so.pdf> (consultado: 24 de febrero de 2021).
- Casillas Alvarado, Miguel Ángel; Ramírez Martinell, Alberto y Ortega Guerrero, Juan Carlos (2015). “Afinidad tecnológica de los estudiantes universitarios”, *Innovación Educativa*, vol. 16, núm. 70, pp. 151-175. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179445403008> (consultado: 24 febrero de 2021).
- Chaparro-Hurtado, Héctor Rolando y Guzmán-Ariza, Claudia Maritza (2014). “Los (múltiples) centros de la esfera: cultura, juventud y educación como aventuras contemporáneas”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 12, núm. 2, pp. 691-701. <https://doi.org/10.11600/1692715x.12212280814>

- De la Garza Toledo, Enrique (2000). *Subjetividad, cultura y estructura*, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/dcsh-uam-i/20100518064934/garza.pdf>
- De la Garza Toledo, Enrique (ed.) (2018). *La metodología configuracionista para la investigación social*, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana/Gedisa.
- Dubet, François (2013a). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona: Gedisa.
- Dubet, François (2013b). *El trabajo de las sociedades*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia*, Buenos Aires: Losada.
- Foucault, Michel (1976). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Goetz Judith y LeCompte Margaret (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata.
- Gómez Vargas, Héctor (2015). “Gente joven y nuevos medios en tiempos de la comunicación aumentada. Explorando al hiper mundo, las hipermediaciones y los hiperindividuos. Para un proyecto desde la Ingeniería en Comunicación Social”, *Razón y Palabra*, vol. 19, núm. 90. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199538784005> (consultado: 24 febrero de 2021).
- Guber, Rosana (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Guerrero Salinas, María Elsa (2000). “La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 10, pp. 205-242.
- Hamui-Sutton Alicia y Varela-Ruiz, Margarita (2013). “La técnica de grupos focales”, *Investigación en Educación Médica*, vol. 2, núm. 5, pp. 55-60. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf> (consultado: 24 de febrero de 2021).
- Han, Byung-Chul (2018). *La sociedad del cansancio*, Barcelona: Herder Editorial.
- Hernández, Marcela (2018). “Las configuraciones subjetivas y culturales en la toma de decisiones empresariales”, en E. De la Garza Toledo (ed.), *La metodología configuracionista para la investigación social*, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana/Gedisa, pp.247-268.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2006). *Metodología de la investigación*, Ciudad de México: McGraw Hill.
- Jociles Rubio, María Isabel (2018). “La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales”, *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 54, núm. 1, pp. 121-150. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v54n1/0486-6525-rcan-54-01-00121.pdf> (consultado: 24 de febrero de 2021).
- Kaluwich, Bárbara B. (2005). “Participant observation as a data collection method”, *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*, vol. 6, núm. 2. Disponible en: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/997> (consultado: 24 de febrero de 2021).

- Kruger, Miriam y Said, Shirly (2017). "Hacer política desde la escuela: narrativas biográficas de jóvenes en Argentina", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, vol. 15, núm. 2, pp. 1085-1096. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v15n2/v15n2a20.pdf> (consultado: 24 de febrero de 2021).
- Lago Martínez, Silvia (2015). "Los jóvenes, las tecnologías y la escuela", en S. Lago Martínez (coord.), *De tecnologías digitales, Internet y educación formal. Retratos de los planes una computadora, un alumno*, Buenos Aires: Teseo, pp. 271-296.
- Lins Ribeiro, Gustavo (2018). "Impactos y dinámicas del capitalismo electrónico-informático: un dossier", *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 56, pp. 8-15. <https://doi.org/10.29340/56.1874> (consultado: 24 de febrero de 2021).
- López Granados, Nancy Ivetté y Moctezuma Plata, Jorge Armando (2015). "Representación social del Facebook en estudiantes de psicología de la escuela superior Actopan generación 2013-2017", ponencia presentada en el *XIII Congreso Mexicano de Investigación Educativa*, Chihuahua, México. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1759.pdf> (consultado: 24 de febrero de 2021).
- Martínez Reyes, Nelson Rubén (2012). "Reseña metodológica sobre los grupos focales", *Diálogos*, vol. 6, núm. 9, pp. 47-53. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/47265053.pdf> (consultado: 24 de febrero de 2021).
- Martuccelli, Danilo (2007). *Gramáticas del individuo*, Buenos Aires: Losada.
- Martuccelli, Danilo (2016). "Condición adolescente y ciudadanía escolar", *Educação & Realidade*, vol. 41, núm. 1, pp. 155-174. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317243259008> (consultado el 24 de febrero de 2021).
- Minayo, María Cecilia (coord.) (2003). *Investigación Social. Teoría, método y creatividad*, Buenos Aires: Lugar.
- Monje, Carlos (2011). *Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Guía didáctica*, Neiva: Universidad Sur Colombiana.
- Morduchowicz, Roxana (2008). *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad*, Barcelona: Gedisa.
- Morozov, Evgeny (2015). *La locura del solucionismo tecnológico*, Buenos Aires: Katz Editores.
- Olivares Carmona, Karen Michelle; Angulo Armenta, Joel; Torres Gastelú, Carlos Arturo y Madrid García, Elva Margarita (2016). "Las TIC en educación: metaanálisis sobre investigación y líneas emergentes en México", *Apertura*, vol. 8, núm. 2, pp. 100-115. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68848010007> (consultado: 24 de febrero de 2021).
- Ramírez Grajeda, Beatriz y Anzaldúa Arce, Raúl Enrique (2014). "Subjetividades y socialización en la era digital", *Argumentos*, vol. 27, núm. 76, pp. 171-188. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/595/59537777009.pdf> (consultado: 24 de febrero de 2021).
- Rodríguez, David y Valldeoriola, Jordi (s.f.). *Metodología de la investigación*, Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Simmel, Georg (2014). *Sociología: estudios sobre las formas de socialización*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- Soriano, Encarnación y Cala, Verónica (2016). *Fotovoz: un método de investigación en ciencias sociales y de la salud*, Madrid: La Muralla.
- Touraine, Alain (2014). *¿Podremos vivir juntos?*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Urresti, Marcelo; Linne, Joaquín y Basile, Diego (2015). *Conexión total. Los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación digital*, Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Weiss, Eduardo (2012). “Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación”, *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 135, pp. 134-148. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13223042009.pdf> (consultado: 24 de febrero de 2021).
- Weiss, Eduardo (2015). “Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México”, *Educação e Pesquisa*, vol. 41, núm. esp., pp. 1257-1272. Disponible en: [www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1257.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1257.pdf) (consultado: 24 de febrero de 2021).
- Winocur, Rosalía (2006). “Internet en la vida cotidiana de los jóvenes”, *Revista Mexicana de Sociología*, 68, núm. 3, pp. 551-580. Disponible en: <http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/6069/5590> (consultado: 24 de febrero de 2021).

**Artículo recibido:** 25 de febrero de 2021

**Dictaminado:** 2 de febrero de 2022

**Segunda versión:** 18 de febrero de 2022

**Aceptado:** 21 de febrero de 2022

# CREACIÓN Y DESARROLLO DE UNA WEB SOBRE ENFERMEDADES RARAS COMO HERRAMIENTA SOCIODIDÁCTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR\*

SUSANA GÓMEZ-REDONDO / ANABEL PARAMÁ DÍAZ / ISABEL CABALLERO CABALLERO / JUAN R. COCA

## Resumen:

Este artículo expone una investigación en torno a las representaciones y saberes que tienen futuros docentes sobre las enfermedades raras. Participaron estudiantes de primer curso del grado de Primaria, de la Facultad de Educación de Soria (Universidad de Valladolid, España). El trabajo se complementa con la creación y puesta en marcha, durante dos cursos, de una web sobre estas enfermedades como herramienta sociodidáctica, informativa y formativa para educadores. Se aborda una aproximación interpretativa metadidáctica de las actitudes e implicación de las y los estudiantes en la actividad, a partir de categorías comportamentales. Se concluye que los informantes tienen un conocimiento muy bajo sobre las enfermedades raras y que valoran positivamente la web como herramienta innovadora. Esto sugiere la existencia de necesidades formativas en el contexto de educación superior y la posibilidad de implementar medidas similares a la propuesta.

## Abstract:

This article presents research on future teachers' representations and knowledge of rare diseases. The participants were first-year university students majoring in elementary education at the Soria school of education (Universidad de Valladolid, Spain). The research is supplemented by the creation and implementation (during two courses) of a website on rare diseases; the site was used as a socio-educational tool that would be informative and educational for educators. A meta-didactic interpretive approach addressed students' attitudes and involvement in the activity, based on behavioral categories. The conclusion is that the respondents have very little knowledge of rare diseases and that they evaluate the website positively as an innovative tool. This suggests the existing need for training in the context of higher education and the possibility of implementing measures similar to the proposal.

**Palabras clave:** enfermedades raras; formación docente; actitudes; estudiantes, sitios web.

**Keywords:** rare diseases; teacher training; attitudes; students; websites.

---

Susana Gómez-Redondo: profesora de la Universidad de Valladolid, Unidad de Investigación Social en Salud y Enfermedades Raras. Campus universitario s/n, 42004, Soria, España. CE: susana.gomezr@uva.es / <https://orcid.org/0000-0002-8285-2068>

Anabel Paramá Díaz: profesora de la Universidad Isabel I. Burgos, España. CE: anaisabel.parama@ui1.es / <https://orcid.org/0000-0002-0446-4975>

Isabel Caballero Caballero: profesora de la Universidad de Valladolid, Unidad de Investigación Social en Salud y Enfermedades Raras, Soria, España. CE: isabel.caballero@uva.es / <https://orcid.org/0000-0001-7776-1017>

Juan R. Coca: profesor de la Universidad de Valladolid, Unidad de Investigación Social en Salud y Enfermedades Raras, Soria, España. CE: juanr.coca@uva.es / <https://orcid.org/0000-0003-1140-7351>

\*Este artículo forma parte del proyecto de investigación titulado "Detección de necesidades socioeducativas para la inclusión de las personas con Enfermedades Raras" (Proyemer- 2021-62), financiado por la Universidad de Valladolid y liderado por Susana Gómez Redondo.

## Introducción

La noción de enfermedad rara (ER) o poco frecuente (EPF) no es homogénea en todo el mundo, pues hace referencia a un concepto empleado en epidemiología denominado prevalencia (número de personas vivas que padecen una enfermedad en un periodo de tiempo concreto). En Europa, una enfermedad tiene baja prevalencia (es *rara*) cuando afecta a menos de 5 de cada 10,000 personas; en Estados Unidos la cifra se sitúa en menos de 7.5, reduciéndose a 4 en Japón o Australia. Estas enfermedades pueden llegar a ser mortales o provocar una debilidad crónica a quienes las sufren, por lo que son necesarios esfuerzos combinados para su tratamiento.

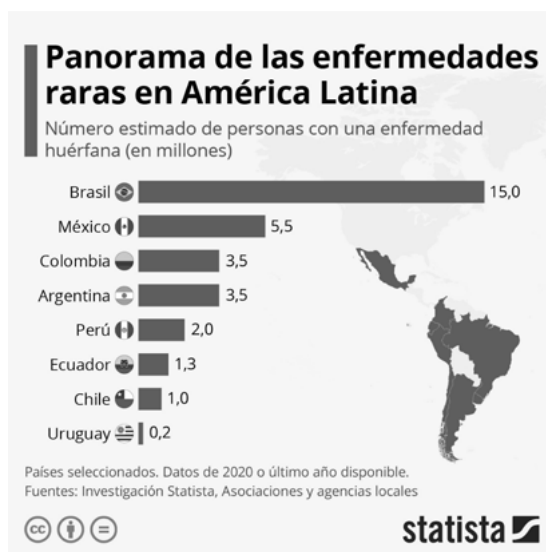
Se ha estimado que existen entre 6,000 y 8,000 ER distintas (FEDER/CREER, 2018), una suma que afecta a una de cada 17 personas. Según el portal de *Enfermedades raras y medicamentos huérfanos* ([www.orpha.net](http://www.orpha.net)), se calcula que más de 300 millones de personas en el mundo presentan alguna patología de este tipo. El pasado 28 de febrero de 2021, y con motivo de la celebración del Día Mundial de las Enfermedades Raras, el Instituto de Salud Carlos III situaba entre el 6 y el 7% de la población mundial la proporción de personas que podrían estar afectadas por una ER (Instituto de Salud Carlos III, 2021).

En América Latina las cifras oficiales al respecto son escasas. Sin embargo, y según datos recogidos por Chevalier Naranjo (2021), asociaciones y entidades locales de la región han dado a conocer algunas estimaciones en torno a las ER. De este modo, el número de personas con una enfermedad rara en Brasil se aproxima a los 15 millones, esto es, el equivalente a un 7% de la población del país. En el caso de México, esta cifra se situaría en torno a los 5.5 millones de personas. En Colombia, el Registro Nacional de Pacientes con Enfermedades Huérfanas contabilizó 52,753 casos diagnosticados en 2020, si bien las estimaciones apuntan a que en realidad son alrededor de 3.5 millones de colombianas(os)<sup>1</sup> que viven con una de estas patologías (Chevalier Naranjo, 2021) (figura 1).

Solo en la Unión Europea, entre el 6 y 8% de la población, es decir, de 27 a 36 millones de personas (Comisión Europea, 2020), padece una enfermedad rara. Estas son cifras similares a las estadounidenses, en donde se calcula que el número de afectados sobrepasa los 30 millones de personas. En el caso de España, el número es, asimismo, relativamente elevado, ya que más de tres millones de personas (FEDER/CREER, 2018) tienen

alguna de estas dolencias. Ahora bien, este rango podría estar infravalorado (Berman, 2015), pues existen personas con patologías que están aún por diagnosticar. Además, y debido a tales dificultades en los diagnósticos y el desconocimiento sobre las diversas realidades que acompañan este tipo de dolencias, nos encontramos con que muchas de ellas no están designadas formalmente, lo que incrementa aún más su invisibilidad y complejidad. Tal heterogeneidad hace que el calificativo que abarca estas enfermedades sea relativo, pues alude a una gran cantidad de patologías con síntomas y efectos diferentes. Todo ello se traduce en una profunda diversidad en todos los ámbitos personales y colectivos. Tal es así, que existen grandes diferencias en los tratamientos, en la complejidad, en las interacciones moleculares, en los posibles efectos psicológicos y en las consecuencias sociales (Berman, 2015).

FIGURA 1



Fuente: Statista (<https://es.statista.com/grafico/24276/numero-de-personas-con-una-enfermedad-rara-en-america-latina/>).

Como recogen Coca y Rodríguez Sánchez (2020), el concepto de ER presenta, pues, una compleja problemática epistemológica, aún sin dilucidar. Hablamos de una elevada multiplicidad de patologías, que deviene en una

dificultad taxonómica la cual representa uno de los principales retos para su investigación. El concepto de enfermedades poco frecuentes, de baja prevalencia o huérfanas incluye enfermedades extremadamente raras y otras que no los son tanto (por ejemplo, la tuberculosis). Asimismo, puede suceder que una enfermedad sea rara (por poco frecuente o erradicada) en una parte del globo, en tanto que en otras zonas geográficas tenga una prevalencia mayor y, por tanto, no pueda ser considerada como tal a nivel local.

No obstante todo lo antedicho, podemos afirmar que, bajo el término “paraguas” de *raras* se engloban patologías en su mayor parte genéticas, tendentes a la cronicidad y muchas veces muy limitantes (en el área sensorial, motora o intelectual), que pueden llevar aparejadas alteraciones severas en el lenguaje y la cognición, así como un progresivo deterioro en la autonomía y la calidad de vida.

De esta forma, puede decirse que las ER, como fenómeno colectivo, conforman un grupo social que comparte realidades familiares, personales, laborales y socioeducativas definidas por su orfandad, complejidad y permanencia en el tiempo. Como objeto de estudio no solo representan uno de los mayores retos para la investigación médica del siglo XXI (Sánchez-Valverde y García, 2008; Grigs, Batshaw, Dunkle, Gopal-Srivastava *et al.*, 2009; Puente-Ferreras, Barahona-Gomariz y Fernández-Lozano, 2011; Galende Llamas, 2014), sino que, sobre todo, suponen una responsabilidad social integral, esto es, un desafío colectivo tanto desde perspectivas sanitarias como sociales. En este sentido, tal complejidad solo puede ser abordada desde la coordinación profesional e institucional. Esta exige planteamientos que partan de propuestas interdisciplinarias, holísticas y/o biopsicosociales (Ahedo Infante, 2010; Seco Sauces y Ruiz Callado, 2017; Castro-Zubizarreta y García-Ruiz, 2013; Fernández Hawrylak y Grau Rubio, 2014; García Parra, 2019; Laborda López, 2019; Esteban y Ruiz, 2020). Se trata, en suma, de superar el dominio del paradigma sanitario para afrontar su problemática desde un enfoque social, abierto y amplio.

Lo habitual es que estas enfermedades comiencen en la edad pediátrica y, frecuentemente, antes de los dos años de vida. Esto supone, la mayoría de las veces, enfrentarse desde el nacimiento o la temprana infancia a una enfermedad crónica, severa, de difícil tratamiento, diagnóstico tardío y poco respaldo investigador (Avellaneda, Izquierdo, Torrent-Farnell y Ramón, 2007; Esteban y Ruíz, 2020). Se calcula que en torno a la mitad de



la población afectada son infantes (González-Lamuño 2014). El impacto sobre la salud coexiste, así, con importantes repercusiones socioafectivas, educativas y de desarrollo personal, que acompañan a las personas que las padecen y a sus familiares durante toda la etapa de crecimiento. Esta realidad puede afectar negativamente al aprendizaje académico, además de desembocar en problemas de comportamiento en la infancia y adolescencia que impidan una plena inclusión en las actividades (escolares y extraescolares) y alterar las relaciones con familiares e iguales (Gaité, García Fuentes, González Lamuño y Álvarez, 2008; García Alonso, Fernández Hawrylak y Medina Gómez, 2010; Galende Llamas, 2014).

A nivel biomédico se conoce muy poco sobre este tipo de patologías, pero aún resultan más desconocidas en ciencias de la educación. De hecho, cuando se realiza una búsqueda en las bases de datos Web of Science, Scopus o ERIC se puede comprobar que los estudios son muy escasos. Buena parte de la literatura consultada incide en el fuerte impacto que las ER tienen sobre la educación y las relaciones (Ramírez, 2004; Avellaneda *et al.*, 2007; Del Barrio y Castro, 2008; FEDER/CREER, 2018; Ahedo Infante, 2010; Castro-Zubizarreta y García-Ruiz, 2013; Galende Llamas, 2014; Estévez Ruiz, 2015; Gaintza Jauregi, Arostegui Barandica, Berasategi Sancho, Ozerinjauregi Beldarrain *et al.*, 2015; Paz-Lourido, Negre, De la Iglesia y Verger, 2020). Sin embargo, y como ya hemos señalado, a nuestro juicio continúa habiendo pocas aproximaciones a la realidad socioeducativa de las personas afectadas por ER. Una revisión sistemática realizada por Darretxe, Gaintza y Monzon-Gonzalez (2017) indica la gran necesidad de mayor investigación en el campo de la educación para avanzar en la escolarización del alumnado con ER. Asociaciones y familiares destacan la necesidad de información y formación por parte de los educadores, pilar básico en todo proceso de inclusión (Ainscow, 2001; Booth y Ainscow, 2015) para aplicar en el aula (Gaité *et al.*, 2008; Ahedo Infante, 2010; Fernández Lozano, Puente Ferreras, Barahona Gomzariz y Palafox Bogdanovitch, 2010; Castro-Zubizarreta y García-Ruiz, 2013; Gaintza Jauregi *et al.*, 2015; Darretxe, Gaintza y Monzon-Gonzalez 2017; Alfaro Consuegra y Negre Bennasar, 2019).

Junto la falta de recursos educativos y otros obstáculos físicos, en materia inclusiva se detectan otras barreras, en ocasiones “más sutiles”, sobre las que es necesario trabajar: las percepciones, actitudes y creencias de la sociedad en general y, en particular, de los docentes (Gaintza Jauregi *et*

*al.*, 2015; Polo y Aparicio, 2018). Sus creencias, representaciones y saberes (sistema CRS para Ballesteros, Llobera, Cambra, Palou *et al.*, 2001) o creencias (*beliefs*), presuposiciones (*assumptions*) y conocimientos (*knowledge*) (sistema BAK para Woods, 1996) influyen en sus juicios, lo que a su vez determinará su conducta en el aula. De ahí que resulte de gran interés conocer las creencias de los profesionales de la educación, para mejorar la calidad de su formación y prácticas de enseñanza (Prieto, 2007; Gómez Redondo y Coca, 2017). Mucha de la literatura educativa e inclusiva de las últimas décadas insiste en la importancia de analizar y comprender esas actitudes del profesorado (Center, Ward, Parmenter y Nash *et al.*, 1985; Avramidis y Norwich, 2002; González-Gil, Martín-Pastor, Poy y Jenaro, 2016) y los futuros docentes (Macías Gómez, Aguilera García, Rodríguez Sánchez y Gil Hernández, 2019).

Estudios como los realizados por Gaintza Jauregi *et al.* (2015) o Polo y Aparicio (2018) ponen de relieve la inseguridad y/o ansiedad que supone para el profesorado tener alumnado con ER. Junto a las actitudes, tal desafío solo puede afrontarse con un incremento de información, formación e implicación docente (Paz-Lourido *et al.*, 2020). Estos autores muestran, asimismo, que herramientas como internet y las tecnologías de la información y la tecnología (TIC) proporcionan al alumnado un soporte fundamental para mantener comunicación con iguales y docentes, proporcionando beneficios educativos, sanitarios y sociales. Por su parte, Alfaro Consuegra y Negre Bennasar (2019) registran que el profesorado percibe necesidades de información respecto a las ER, considerando que las TIC tienen gran potencial como herramienta de difusión.

Partimos de la premisa de que los futuros docentes tienen un conocimiento limitado sobre las ER. Por ello, nuestra hipótesis inicial fue que la elaboración de material educativo dirigido a los profesionales de la educación podría ser de utilidad para incrementar su propio conocimiento. Así, nos planteamos desarrollar una página web como herramienta socioeducativa que, diseñada por los futuros docentes, pudiera servir para incrementar el conocimiento de las ER entre docentes en ejercicio.

## **Metodología**

### **Participantes**

Se partió de una muestra constituida por 85 estudiantes de primer curso del grado de Educación primaria de la Facultad de Educación de Soria

(Universidad de Valladolid). El estudio se realizó en los cursos 2018/2019 y 2019/2020. El tamaño de la muestra se seleccionó *ad hoc* y estuvo circunscrito al número de estudiantes participantes en los cursos académicos mencionados, cuya distribución fue: 58 del primer año y 61 del segundo. Los docentes investigadores implicados fueron los mismos en ambos.

### Fases metodológicas

La metodología empleada responde a un diseño epistemológico y empírico de carácter descriptivo y comprensivo. La estructuración se sistematizó en tres fases y presenta cierto carácter longitudinal, al ser realizada durante dos cursos académicos. Se parte de un planteamiento epistémico de carácter circular, en el que se van produciendo análisis y reanálisis de los datos obtenidos. En este sentido, la investigación se combina con la docencia, doble presupuesto epistémico que se intentó conjugar constantemente.

En todas las fases subyace una finalidad transformadora de la propuesta de innovación, pues su sentido último es la mejora socioeducativa a partir de modificación y mejora de actitudes, formación y conocimiento en torno a las ER y su inclusión educativa. Por tanto, la investigación se enmarca en una metodología cualitativa con tendencia sociocrítica.

Las tres fases de la investigación desde la perspectiva metodológica son las siguientes:

*Fase 1.* Determinación del autoconocimiento y la autopercepción que los estudiantes presentaban, inicialmente, sobre las enfermedades raras. Para ello, se les solicitó que valoraran su propio conocimiento sobre las ER sin haberles hablado previamente sobre ellas. En esta fase se les pidió que pusieran una nota comprendida entre 0 (nada) y 10 (mucho) a dicho conocimiento. Con ello se buscaba contextualizar su comprensión previa sobre esta problemática socioeducativa. La cuestión fue planteada en horario de clase, al igual que la recogida de las respuestas para su posterior análisis.

*Fase 2.* Elaboración de una web por parte del alumnado. La duración de la actividad fue de cuatro meses. Participaron 58 estudiantes del segundo cuatrimestre del curso 2018/2019 (20 grupos) y 61 del segundo cuatrimestre de 2019/2020 (21 grupos). Se dividieron libremente y cada grupo seleccionó, de forma autónoma, una patología concreta para investigar. Posteriormente, cada grupo creó un apartado en la web, exponiendo de manera sencilla las características de la enfermedad seleccionada. El

análisis del proceso realizado en esta fase fue observacional. Se estudió el *feedback* o retroalimentación de los alumnos al docente y se tuvieron en cuenta las siguientes variables: comportamiento de los alumnos, implicación durante la realización de la actividad y planteamiento de dudas (en clase, mediante correo electrónico o tutorías). Se partió de un enfoque de trabajo cooperativo y sociodidáctico, siguiendo el planteado por Gómez Redondo y Coca (2017 y 2019).

*Fase 3.* Se llevó a cabo una autoevaluación de lo aprendido en el proceso. El primer año fue estudiado a partir de una asamblea, a raíz de unas limitaciones encontradas en la participación; el segundo año consistió en una autoevaluación mediante un cuestionario anónimo y virtual, a través de la aplicación Google Forms. Esta herramienta constó de cinco preguntas cerradas y la posibilidad de añadir comentarios. Para introducir menos variables al estudio y poder contrastar la información se optó por realizar las mismas preguntas tanto en la asamblea, como en el cuestionario. Inicialmente se optó por la asamblea para aportar un mayor grado de libertad a las respuestas. Las cuatro primeras preguntas planteadas tenían la posibilidad de responder, a través de una escala Likert, desde 1 a 10, donde 1 era “nada” y 10 “todo”, mientras que la quinta era dicotómica: sí/no. Las cuestiones planteadas fueron las siguientes:

- 1) Valora tu aprendizaje, ¿consideras que, tras realizar la web sobre enfermedades raras, has aprendido más sobre ellas?
- 2) Valora su utilidad: actividades prácticas como esta son inútiles.
- 3) Valora su relevancia: la web que hemos realizado es importante para los docentes.
- 4) Indica tu grado de conformidad con esta afirmación: “Aunque empecé sin gran interés, al final la actividad me resultó atractiva e interesante”.
- 5) ¿Crees que sería conveniente repetir la actividad?

## Resultados

### Fase 1. Conocimiento sobre las ER (cuestionario)

De los participantes (n = 85 alumnos), 41 eran mujeres (48.2%) y 44 varones (51.8%). Con una media de edad de 19.12 (mediana = 19).

Tras el análisis de la cuestión, planteamos a los 85 estudiantes que valoraran su conocimiento sobre las ER con una nota entre 0 y 10. La media general del nivel de conocimiento previo fue de 3.05 (sobre 10, mediana =

3). Esto indica que los estudiantes mostraban un conocimiento muy bajo sobre estas enfermedades. Si desglosamos este dato por curso analizado, observamos que la cuantificación del autoconocimiento percibido entre alumnos del curso 18/19 y 19/20 varía ligeramente. Así, en 18/19 la nota media de autovaloración fue de 2.8 (valor inferior al de la media de ambos cursos juntos), siendo en 19/20 de 3.3 (valor ligeramente mayor que la media de ambos cursos).

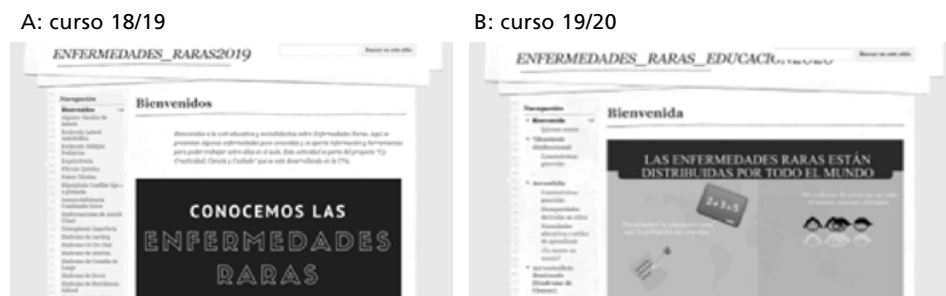
Independientemente del curso analizado, los informantes consideraron que su conocimiento era muy bajo, lo que sugiere la existencia de necesidades formativas en este contexto de educación superior.

### Fase 2. La web como herramienta sociodidáctica

Durante los dos cursos se elaboraron sendas webs gratuitas (figura 2) sobre ER centradas en el ámbito educativo. El enfoque de trabajo cooperativo y sociodidáctico en el que nos basamos está asentado en el empoderamiento y autonomía del alumnado, junto a una estrategia basada en el diálogo constante entre el proceso educativo y el sistema social. Dicho aspecto fue remarcado, para que los discentes fuesen conscientes de las implicaciones sociales de su actividad en el aula. Por esta razón, en el planteamiento inicial los docentes optamos por reducir al máximo las orientaciones aportadas a los estudiantes. En concreto, elegimos una estructuración de la actividad autónoma y libre, sin orientaciones previas ni pautas en el proceso. Pretendíamos que eligieran la temática, el modo de centrarse en ella y enfocar su difusión.

FIGURA 2

*Imágenes de las páginas web desarrolladas por los estudiantes*



Fuente: páginas web desarrolladas por los participantes en este estudio.

En el análisis observacional, se pudieron identificar cuatro categorías entre los estudiantes. Estas se establecieron en función del comportamiento del alumnado ante la realización de la actividad (ya que este ítem engloba los demás mencionados, implicación, exposición de dudas, interés, etc.):

*Proactivos.* Toman decisiones con agilidad, suelen tener un líder y están motivados durante el proceso. Estos grupos no preguntaron, en ninguna ocasión, por la evaluación ni por la calificación de la actividad.

*Pasivos.* Suelen carecer de líder, su comportamiento es desordenado y están constantemente desatentos y haciendo uso de los móviles durante las actividades y no de los ordenadores. El nivel de motivación es bajo. Preguntan, ocasionalmente, por la calificación y la aceptación (por parte del docente) de las actividades realizadas.

*Huidizos.* Buscan la manera de no estar presentes en el aula durante el proceso y su trabajo es limitado. No parecen tener compromiso ni motivación por la actividad. Además, suelen buscar alguna justificación para irse de las prácticas o no estar presentes. En estos casos también hemos detectado un líder en el grupo, que es quien suele proponer la opción de ausentarse.

*Francotiradores.* Solitarios e individualistas. Su trabajo es eficaz y prefieren no interactuar con los demás. Suelen estar próximos a un grupo de pasivos, con los que mantienen interacción habitual.

Los grupos detectados en el curso 2018/2019 se muestran en la tabla 1. Lo más destacado de este curso es el grupo mayoritario de pasivos (10 grupos). Esta pasividad se ha plasmado en la web, fue detectada en la interacción con el docente (nula o escasa) y el trabajo final transmitía cierta dejadez y pasividad (la web carece de imágenes nuevas y esquemas de elaboración propia, y tiene una redacción con una lógica interna mucho menos elaborada que la de los proactivos). Ello era así, ya que se limitaban a describir únicamente la enfermedad y los recursos o herramientas didácticas desarrolladas por los estudiantes (cuentos, infografías, relatos, videos, etc.) eran escasos o nulos. A su vez, en estos casos, las webs carecían de imágenes nuevas y esquemas de elaboración propia, así como se detectaba una redacción con una lógica interna poco elaborada. Sin embargo, los apartados de la web realizadas por el grupo perteneciente a los proactivos mostraban una mayor calidad lingüística, incorporando más información y recursos didácticos. Estos apartados presentaban una pequeña introducción inicial en la que se describía la enfermedad y una serie de subpáginas, en las que se indicaban aspectos como, características tanto generales como de los niños con esta

enfermedad, así como necesidades educativas y estilos de vida, entre otros. Además, los grupos crearon videos, cuentos e, incluso, algunos realizaron entrevistas a personas afectadas. En este sentido, en el grupo de proactivos, el proceso de realimentación fue permanente. Las personas participantes mostraron interés constante y hablaban con el docente sobre las herramientas realizadas, iban mostrando los avances en cada sesión de aula, etc. En cambio, los pasivos no solían ponerse en contacto con el docente y era éste quien solía preguntar por los avances.

TABLA 1

*Grupos de trabajo y categorización del comportamiento en el aula de los estudiantes. Curso 2018/2019*

<b>Patología</b>	<b>Núm. alumnos/ grupo</b>	<b>Categoría comportamental</b>	<b>Núm. grupos/ categoría</b>
Esclerosis múltiple pediátrica	3	Proactivos	4
Fiebre tifoidea	3		
Malformaciones de Arnold Chiari	4		
Osteogénesis imperfecta	4		
Esclerosis lateral amiotrófica	3	Pasivos	10
Esquizofrenia	4		
Inmunodeficiencia combinada grave	2		
Síndrome de Aarskog	3		
Síndrome de Cornelia de Lange	4		
Síndrome de Down	3		
Síndrome de Hutchinson-Gilford	4		
Síndrome de Moebius	4		
Síndrome de Prader-Willi	3		
Síndrome de Tourette	3		
Fibrosis quística	2	Huidizos	4
Síndrome de Cri Du Chat	2		
Síndrome de Rett	3		
Síndrome de Riley-Day	2		
Hiperplasia condilar tipo 1 o primaria	1	Francotirador	2
Síndrome de Alström	1		

**Fuente:** elaboración propia.

Estos resultados mostraban que la evaluación global de la actividad, a nivel motivacional y comportamental, no era completamente positiva. A pesar de que buscamos que el alumnado fuese autónomo y desarrollase sus capacidades con libertad, comprobamos una tendencia hacia la pasividad.

Por esta razón, se optó por dirigir más el proceso y reducir el nivel de autonomía de los alumnos. De ahí que para el segundo año (curso 2019/2020) se decidiese establecer ciertas pautas en los apartados de la web y las dinámicas de trabajo, manteniendo la libertad de agrupación y la patología elegida. Los apartados que se les solicitaron fueron: introducción, descripción de la enfermedad y elaboración de herramientas didácticas (sin establecer ninguna en concreto). Ahora bien, se les indicó que tenían la posibilidad de aumentar los apartados o adaptarlos a sus intereses particulares. El producto final fue más equilibrado entre los grupos y las actividades más uniformes. Los datos obtenidos se muestran en la tabla 2.

En este segundo año la categorización de los grupos fue semejante, aunque comprobamos una variación leve del número de grupos en cada categoría. Así, se incrementó en 1 los grupos proactivos y francotiradores, y disminuyó en 1 el de pasivos. En este curso, para determinar la calidad del trabajo realizado por los alumnos, se emplearon los mismos criterios que en el anterior. Es decir, la calidad lingüística, así como la cantidad de información contenida en cada uno de los apartados previamente indicados por los docentes y el desarrollo de herramientas didácticas que ayudaran a comprender la enfermedad trabajada por los grupos de estudiantes.

Ahora bien, a través de la evaluación del contenido desarrollado, constatamos que en el curso 2018/2019, los grupos proactivos realizaron mejores contenidos que en el de 2019/2020 en general; solamente hubo un grupo de este último curso que estuvo al mismo nivel que los grupos de 2018/2019.

La valoración final del trabajo respondió a la lógica de un trabajo de clase. De ahí que la claridad expositiva, el cuidado en la redacción y el contenido, la estética, la elaboración de material propio y la creatividad fueran los elementos de valoración de los aportes desarrollados y calificación final.



TABLA 2

*Grupos de trabajo y categorización del comportamiento en el aula de los estudiantes. Curso 2019/2020*

<b>Patología</b>	<b>Núm. alumnos/ grupo</b>	<b>Categoría comportamental</b>	<b>Núm. grupos/ categoría</b>
Esclerodermia	3	Proactivos	5
Mielomeningocele	3		
Síndrome de Ehlers-Danlos	3		
Síndrome de Gillain-Barré	5		
Síndrome de Duplicación MECP2	3		
Acrocefalia	3	Pasivos	9
Agnesia traqueal	2		
Fibrosis quística	4		
Narcolepsia	3		
Síndrome de Brugada	3		
Síndrome de Marfan	3		
Síndrome de Ondine	2		
Síndrome de Rett	3		
Tetralogía de Fallot	3		
Acroostólisis dominante [Síndrome de Cheney]	5	Huidizos	4
Esclerosis lateral amiotrófica	3		
Síndrome Carcinoide	3		
Síndrome de Prader Willi	4		
Aniridia aislada	1	Francotirador	3
Síndrome de Gilles de la Tourette	1		
Síndrome de Wolfram	1		

Fuente: elaboración propia.

### Fase 3. Evaluación de la herramienta educativa

El primer año, curso 2018/2019, los resultados obtenidos tras la realización de la asamblea, con el objetivo de determinar la impresión de los alumnos sobre el desarrollo de la herramienta educativa, fueron muy positivos. La mayor parte de los estudiantes (80%) coincidieron en lo

adecuado que puede ser desarrollar dicha herramienta para ampliar el conocimiento sobre las ER. Mostraron un aumento considerable en el conocimiento de la existencia y complejidad de estas enfermedades y la problemática a nivel educativo. Ahora bien, un número reducido de alumnos no quiso responder, y cuando se les instó a que dieran su parecer mostraron cierto desdén en su contestación. Aunque se les solicitó nuevamente la respuesta, no se logró obtener más información. El análisis posterior nos llevó a pensar que había algún reparo en indicar la opinión. De ahí que se optara por desarrollar un cuestionario anónimo en el segundo año.

Un resultado semejante fue obtenido en el segundo año (curso 2019/2020), tras el análisis del cuestionario anónimo planteado a los alumnos a través de Google Forms. Esta vez consideramos hacerlo para evitar que la presencia del docente (que sí estaba en la asamblea del curso anterior) pudiese condicionar las respuestas. De esta forma podíamos eliminar o reducir al máximo una posible “coacción imaginaria”.

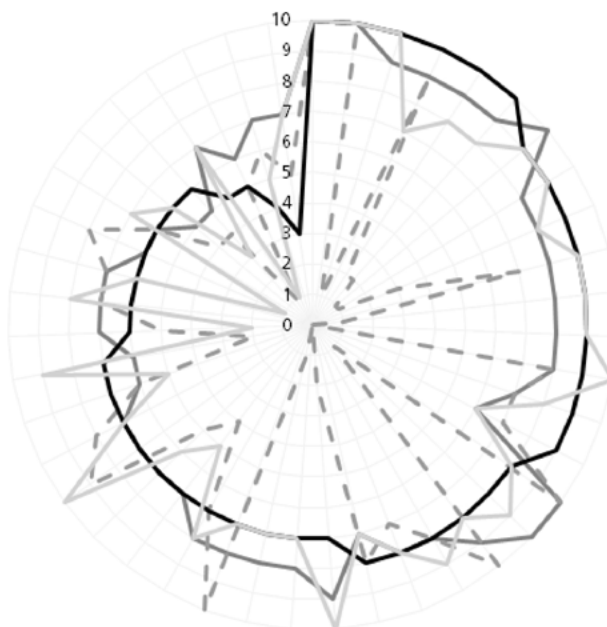
En la figura 3 podemos comprobar que la mayor parte de los estudiantes valoraron positivamente la práctica. Cuando se les preguntó si sería bueno repetir la práctica en cursos venideros, solamente uno de ellos indicó que no (datos no consignados en la gráfica). Por otro lado, todos indicaron haber aprendido ( $\geq 5$ ). Cuando se les preguntó si estaban de acuerdo con la afirmación “La web que hemos realizado es importante para los docentes”, solamente dos estudiantes consideraron que no, al darle una valoración menor de 5; los restantes respondieron con una valoración  $\geq 5$ .

### **Discusión y conclusiones**

Los modelos inclusivos se sitúan más cerca de los enfoques biopsicosociales que del paradigma biomédico, al considerar que tanto la enfermedad como la discapacidad no son atributos de las personas, sino un complejo conjunto de condiciones, muchas veces generadas por la sociedad y los entornos próximos. La enfermedad (aunque a menudo se identifica con el concepto de patología) es un término de carácter sociocultural, vinculado a las vivencias de las personas, la normatividad social, etcétera (Peña y Paco, 2002). Las ER son un ejemplo paradigmático de ello y, debido al desconocimiento, presentan unos retos educativos inusitados. En nuestra investigación, los participantes terminaron siendo conscientes de la importancia de conocer más sobre estas enfermedades y de las limitaciones que tienen en su conocimiento.

FIGURA 3

*Valoración subjetiva de la actividad realizada*



- Valora tu aprendizaje: ¿Consideras que, tras realizar la web sobre enfermedades raras, has aprendido más sobre ellas?
- Valora su utilidad: Actividades prácticas como ésta son inútiles.
- Valora su relevancia: la web que hemos realizado es importante para los docentes.
- Indica tu grado de conformidad con esta afirmación: “Aunque empecé sin gran interés, al final la actividad me resultó atractiva e interesante.

Fuente: elaboración propia.

Las ciencias de la educación centran su interés en el desarrollo humano e interpretan la enfermedad como un condicionante (no como un determinante). La persona ocupará, entonces, el centro de las actuaciones socioeducativas. Esto implica que hemos de hacer un esfuerzo colectivo para garantizar en lo posible la participación plena de cualquier persona con alguna discapacidad (Organización Mundial de la Salud, 2001). Para ello, es fundamental que los nuevos docentes comprendan y conozcan los pormenores de personas con ER y las discapacidades progresivas que, en muchos casos, llevan implícitas.

Entendemos que la autonomía y la creatividad del docente desempeñan un papel fundamental. Ahora bien, tal y como hemos podido comprobar, los estudiantes defienden y promueven en general una enseñanza dirigida y “encorsetada”. De hecho, la eficacia aumentó levemente cuando se restringió la autonomía. Paradójicamente esto no es posible en el caso de las ER: su carácter sindrómico y variabilidad hace que el docente necesite tener una mente abierta, innovadora y proactiva; algo que entendemos ha limitado los resultados positivos de este trabajo.

Si se desea una plena inclusión, es imprescindible aumentar el conocimiento sobre las ER entre el colectivo docente, así como seguir trabajando creencias y percepciones sociodidácticas (Gómez Redondo y Coca, 2017 y 2019). Es previsible que esta tarea no solo mejore las actitudes de los profesionales de la educación hacia las personas con ER, sino que un incremento de saberes reducirá las inquietudes y ansiedad que su presencia en el aula les suele generar.

Dicha labor incluye acciones de aprendizaje y sensibilización como la planteada aquí, tanto en la formación permanente como en la inicial. Dicha exigencia se constata en el reconocimiento que hacen los futuros docentes de su escaso conocimiento de las ER. Entendemos que tal realidad se puede hacer extensiva a otros ámbitos geográficos, si bien resulta necesario trasladar las acciones e investigaciones a otras facultades y cursos e impulsar trabajos de corte transversal y longitudinal, comparativos o no. Es fundamental trabajar la autodeterminación de los futuros profesionales y la puesta en marcha de intervenciones socioeducativas en materia inclusiva.

Este estudio ha sido realizado entre estudiantes de primer curso, en los que detectamos que funcionan mejor cuando están dirigidos que cuando se les deja total libertad. Esto puede ser atribuible a que en el instituto suelen estar más dirigidos y la incorporación a la universidad supone un cambio sustancial en su vida (Pulido Rull, Serrano Sánchez, Valdés Cano, Chávez Méndez *et al.*, 2011; Pérez Ferra, Quijano López y Muñoz Galiano, 2018). Este choque emocional, afectivo, social, etcétera, podría ser una explicación plausible de las necesidades de dirección mostradas. Sin embargo, detectamos que los grupos proactivos funcionan mejor cuando se les deja mayor libertad. Habría que determinar qué ocurre en estudiantes de último curso y comparar los resultados con esta investigación.

En lo que respecta a la acción didáctica y formativa, los estudiantes valoran positivamente la web como herramienta sociodidáctica, si bien demuestran actitudes diferentes. Como se desprende del análisis metadidáctico, las categorías comportamentales propuestas (*proactivos, pasivos, huidizos y francotiradores*) arrojan diferentes grados de motivación, actitud y resultados, así como en la autodeterminación, asunción de roles, interdependencias y corresponsabilidad cooperativa. Como indican Peralta, González Torres y Sobrino (2005), es necesario que la formación no solo propicie los conocimientos pertinentes, sino una autorreflexión sobre la propia docencia que impulse una mayor autodeterminación entre el alumnado. Es imprescindible que los docentes tomen mayor conciencia de sus creencias pedagógicas, sus puntos fuertes y débiles, cómo se autorregulan, resuelven problemas o toman decisiones. En este sentido, consideramos conveniente seguir estudiando tales actitudes para poder implementar enfoques sociodidácticos que refuercen la estrategia expuesta: el establecimiento de un diálogo constante entre el proceso educativo y el sistema social, que haga conscientes a los docentes potenciales de las implicaciones sociales que sus intervenciones tendrán.

En cuanto a los problemas con los que nos encontramos, hemos de mencionar la menor participación en la fase 1 del proceso (en ambos cursos) que en la 2, probablemente debido a que la primera se realizó en clase un día determinado de la semana y la asistencia nunca era completa. La última parte de la investigación en el curso 2019/2020 fue realizada en línea, debido al confinamiento provocado por la pandemia de COVID-19. No obstante, esto no supuso inconveniente, siendo la participación mejor que la del primer año.

Este tipo de estudios y aproximaciones al ámbito de intermediación de lo educativo en la vida de las personas con ER es fundamental. El presente trabajo es un aporte concreto al estudio de herramientas (específicamente el desarrollo de una web) de utilidad para los futuros docentes. Esperamos que trabajos de estas características se sigan realizando para mejorar la inclusión, la calidad de vida y la vida social de las personas con enfermedades raras.

## Nota

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

## Referencias

- Ahedo Infante, Yolanda (2010). “Pedagogía y enfermedades raras”, *Boletín Digital Informativo sobre Enfermedades Raras*, núm. 5. Disponible en: [http://www.creenfermedadesraras.es/crear\\_01/documentacion/boletindigitalcrear/ano\\_2010/news\\_noviembre/editorial\\_nov/index.htm](http://www.creenfermedadesraras.es/crear_01/documentacion/boletindigitalcrear/ano_2010/news_noviembre/editorial_nov/index.htm) (consultado: 21 de septiembre de 2020).
- Ainscow, Mel (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Madrid: Narcea Ediciones.
- Alfaro Consuegra, Alma y Negre Bennasar, Francisca (2019). “Análisis de las necesidades de información que presentan los docentes respecto a la atención educativa del alumnado con enfermedades raras”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 22, núm. 1, pp. 175-194. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.326341> (consultado: 25 de marzo de 2021).
- Avellaneda, A.; Izquierdo, M.; Torrent-Farnell, J. y Ramón, J. R. (2007). “Enfermedades raras: enfermedades crónicas que requieren un nuevo enfoque sociosanitario”, *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, vol. 30, núm. 2, pp. 177-190.
- Avramidis, Elias y Norwich, Brahm (2002). “Teachers’ attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature”, *European Journal of Special Needs Education*, vol. 17, núm. 2, pp. 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056> (consultado: 10 de marzo de 2021).
- Ballesteros, Cristina; Llobera, Miquel; Cambra, Margarida; Palou, Juli; Riera, Montserrat; Civera, Isabel y Perera, Joan (2001). “El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma”, en A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Barcelona: Graó, pp. 195-207.
- Berman, Julien J. (2015). *Enfermedades raras y medicamentos huérfanos. Claves para entender y tratar las enfermedades comunes*, Barcelona: Elsevier.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, Madrid: FUHEM/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Castro-Zubizarreta, Ana y García-Ruiz, Rosa (2013). “La escolarización de niños con enfermedades raras. Visión de las familias y del profesorado”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, núm. 1. Disponible en <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2868> (consultado: 15 de marzo de 2021).
- Center, Yola; Ward, James; Parmenter, Trevor y Nash, Rieke (1985). “Principals’ attitudes towards the integration of disabled children into regular schools”, *The Exceptional Child*, vol. 32, núm. 3, pp. 149-161. <https://doi.org/10.1080/0156655850320303> (consultado: 15 de marzo de 2021).
- Chevalier Naranjo, Stéphanie (2021). ¿Cuántos latinoamericanos viven con una Enfermedad Rara? Statista, 25 de febrero. Disponible en <https://es.statista.com/grafico/24276/numero-de-personas-con-una-enfermedad-rara-en-america-latina/> (consultado: 1 de abril de 2021).
- Coca, Juan R. y Rodríguez Sánchez, Juan Antonio (2020). “Transformaciones en las fronteras socio-biomédicas: análisis teórico sobre las enfermedades raras”, en J. A.

- Roche Cárcel (ed.), *Las sociedades difusas. La construcción/deconstrucción sociocultural de fronteras y márgenes*, Barcelona: Anthropos, pp. 315-330.
- Comisión Europea (2020). "Rare diseases", *Comisión Europea* (sitio web). Disponible en [https://ec.europa.eu/health/non\\_communicable\\_diseases/rare\\_diseases\\_es](https://ec.europa.eu/health/non_communicable_diseases/rare_diseases_es) (consultado: 21 de septiembre de 2020).
- Darretxe, Leire; Gaintza, Zuriñe y Monzon-Gonzalez, Javier (2017). "A systematic review of research into rare diseases in the educational sphere", *Educational Research and Reviews*, vol. 12, núm. 10, pp. 589-594.
- Del Barrio, J. A. y Castro, A. (2008). "Infraestructura y recursos de apoyo social, educativo y sanitario en las enfermedades raras", *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, vol. 31, supl. 2, pp. 153-163.
- Esteban, Gemma y Ruiz, Dyanne (2020). *Perspectiva biopsicosocial de las enfermedades raras: el síndrome de Wolfram como modelo*, Soria: CEASGA-Publishing.
- Estévez Ruiz, Felipe (2015). "Comparte tu experiencia ¡Llámame raro! Conociendo las necesidades educativas de las personas con enfermedades poco frecuentes", *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 8, núm. 2, pp. 1-17.
- FEDER/CREER (2018). *Estudio sobre situación de Necesidades Sociosanitarias de las Personas con Enfermedades Raras en España. Estudio ENSERio. Datos 2016-2017*, Madrid: Federación Española de Enfermedades Raras/Centro de Referencia Estatal de Atención a Personas con Enfermedades Raras y sus Familias.
- Fernández Hawrylak, María y Grau Rubio, Claudia (2014). "Necesidades educativas, asistenciales y sociales especiales de los niños con enfermedades minoritarias: propuestas para una atención interdisciplinar", *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 7, núm. 3, pp. 97-24.
- Fernández Lozano, María Paz; Puente Ferreras, Aníbal; Barahona Gomzariz, María José y Palafox Bogdanovitch, Aurelio (2010). "Rasgos conductuales y cognitivos de los síndromes Rett, Cri-Du-Chat, X-Frágil y Williams", *Liberabit*, vol. 16, núm. 1, pp. 39-50.
- Gaintza Jauregi, Zuriñe; Arostegui Barandica, Igone; Berasategi Sancho, Naiara; Ozerinjauregi Beldarrain, Nagore; Darretxe Urrutxi, Leire; Orcasitas García, José Ramón y Monzón González, Javier (2015). *La innovación escolar desde la perspectiva de personas con enfermedades raras en el País Vasco: historias de vida, prácticas escolares, necesidades del sistema educativo y propuestas de mejora para una escuela y sociedad inclusiva*. Bilbao: FEDER Euskadi.
- Gaite, L.; García Fuentes, M.; González Lamuño, D. y Álvarez, J. L. (2008). "Necesidades en las enfermedades raras durante la edad pediátrica", *Anales del sistema sanitario de Navarra*, vol. 31, supl. 2 pp. 165-175.
- Galende Llamas, Isabel (2014). "La inclusión educativa y las enfermedades poco frecuentes. Hacia un modelo de coordinación socio educativa y sanitaria en torno a las Enfermedades Minoritarias", *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 7, núm. 3, pp. 84-96.
- García Alonso, M. Isabel; Fernández Hawrylak, María y Medina Gómez, Begoña (2010). "Enfermedades raras. Necesidades sociales y educativas en la edad escolar", *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 3, núm. 1, pp. 545-552.

- García Parra, Martín (2019). “Ética y resiliencia familiar para una atención integral en el campo de las enfermedades raras”, *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 2, pp. 271-280. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1696> (consultado: 20 de diciembre de 2020).
- Gómez Redondo, Susana y Coca, Juan R. (2017). “Entre la acción poética y la socio-didáctica: UniVERSOS, del aula universitaria a la pintada urbana”, *ReiDoCrea*, vol. 6, pp. 274-286.
- Gómez Redondo, Susana y Coca, Juan R. (2019). “Análisis del internalismo metadidáctico: una perspectiva socio-didáctica”, *Foro de Educación*, vol. 17, núm. 26, pp. 219-234. <https://doi.org/10.14516/fde.606> (consultado: 18 de febrero de 2021).
- González-Gil, Francisca; Martín-Pastor, Elena; Poy, Raquel y Jenaro, Cristina (2016). “Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 3, pp. 11-24. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321> (consultado: 15 de marzo de 2021).
- González-Lamuño, Domingo (2014). “Una visión general sobre las enfermedades raras”, *Pediatría Integral*, vol. 18, núm. 8, pp. 550-563.
- Grigs, Robert; Batshaw, Mark; Dunkle, Mary; Gopal-Srivastava, Rashmi; Kaye, Edward; Krischer, Jeffrey; Nguyen, Tan; Paulus, Kathleen; Merkel, Peter A. y Rare Diseases Clinical Research Network (2009). “Clinical research for rare disease: Opportunities, challenges, and solutions”, *Molecular Genetics and Metabolism*, vol. 96, núm. 1., pp. 20-26. <https://doi.org/10.1016/j.ymgme.2008.10.003> (consultado: 25 de octubre de 2020).
- Instituto de Salud Carlos III (2021). “Día Mundial de las Enfermedades Raras: investigación con modelos animales y anomalías congénitas, dos ámbitos fundamentales”, *Noticias. Instituto de Salud Carlos III*, 26 de febrero de 2021. Disponible en <https://www.isciii.es/Noticias/Noticias/Paginas/Noticias/DiaMundialEnfermedadesRaras2021.aspx>. (consultado: 1 de marzo de 2021).
- Laborda López, Carmen (2019). “Promoción de la salud de las personas con enfermedades raras y sus familias: experiencia de abordaje psicosocial”, *Clínica Contemporánea*, vol. 10, núm. 1, pp. e4, 1-19. <https://doi.org/10.5093/cc2019a6>
- Macías Gómez, María Escolástica; Aguilera García, José Luis; Rodríguez Sánchez, Manuel y Gil Hernández, Soledad (2019). “Un estudio transversal sobre las actitudes de los estudiantes de pregrado y máster en ciencias de la educación hacia las personas con discapacidad”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 22, núm. 1, pp. 225-240. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.353031> (consultado: 10 de marzo de 2021).
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, CIF, 22*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Paz-Lourido, Berta; Negre, Francisca; De la Iglesia, Begoña y Verger, Sebastián (2020). “Influence of schooling on the health-related quality of life of children with rare diseases”, *Health and Quality of Life Outcomes*, vol. 18, art. 109. <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01351-x> (consultado: 10 de marzo de 2021).



- Peña, Adolfo y Paco, Ofelia (2002). “El concepto general de enfermedad. Revisión, crítica y propuesta. Primera parte”, *Anales de la Facultad de Medicina*, vol. 63, núm. 3, pp. 223-232.
- Peralta, Feli; González Torres, María Carmen y Sobrino, Ángel (2005). “Creencias y conocimientos de los profesores acerca de la conducta autodeterminada en personas con discapacidad cognitiva”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 23, núm. 2, pp. 433-448. Disponible en <http://hdl.handle.net/11181/3798> (consultado: 8 de febrero de 2021).
- Pérez Ferra, Miguel; Quijano López, Rocío y Muñoz Galiano, Inés (2018). “Transición de secundaria a la universidad en estudiantes de los títulos de maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén”, *Aula Abierta*, vol.47, núm. 2, pp. 167-176. <https://doi.org/10.17811/rife.47.2.2018.167-176>
- Polo, M. Tamara y Aparicio, Marta (2018). “Primeros pasos hacia la inclusión. Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 36, núm. 2, pp. 365-379. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.279281> (consultado: 08 de febrero de 2021).
- Prieto, Leonor (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*, Madrid: Narcea.
- Puente-Ferreras, Aníbal; Barahona-Gomariz, María José y Fernández-Lozano, María Paz (2011). “Las enfermedades raras: naturaleza, características e intervención biopsicosocial”, *Portularia*, vol. 11, núm. 1, pp. 11-23. Disponible en <http://hdl.handle.net/11181/3653> (consultado: 08 de febrero de 2021).
- Pulido Rull, Marco Antonio; Serrano Sánchez, María Luisa; Valdés Cano, Estefanía; Chávez Méndez, María Teresa; Hidalgo Montiel, Pamela y Vera García, Fernando (2011). “Estrés académico en estudiantes universitarios”, *Psicología y Salud*, vol. 21, núm. 1, pp. 31-37
- Ramírez, Jesús (2004). “Introducción”, en M. Izquierdo y A. Avellaneda (eds.). *Enfermedades raras: un enfoque práctico*, Madrid. Instituto de Salud Carlos III, pp. 13-15
- Sánchez-Valverde, F. y García, M. (2008). “Enfermedades raras: el reto de la medicina en el siglo XXI”, *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, vol. 31, supl. 2, pp. 5-8.
- Seco Saucedo, María Olga y Ruiz Callado, Raúl (2017). “Las enfermedades raras en España. Un enfoque social”, *Prisma social*, núm. 17, pp. 373-395.
- Woods, Devon (1996). *Teacher cognition in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

**Artículo recibido:** 10 de mayo de 2021

**Dictaminado:** 3 de febrero de 2022

**Segunda versión:** 3 de marzo de 2022

**Aceptado:** 3 de marzo de 2022



## CONCEPCIONES SECULARES Y NO SECULARES DE LA CIENCIA EN ESTUDIANTES

### *Implicaciones para la formación docente\**

JOSÉ-LUIS WOLFS / JAVIER NÚÑEZ-MOSCO SO / FRANCISCO VELÁSQUEZ-SEMPER / SARA WILKIN

#### **Resumen:**

Este artículo identifica las concepciones de la ciencia (seculares/no seculares) de estudiantes de secundaria, con la finalidad de producir conocimiento sobre sus creencias y dialogar con la formación del profesorado de ciencias. Para ello, se empleó el concepto de secularización y se operacionalizó en una encuesta dirigida a estudiantes en 16 países. Los resultados revelan: *a)* tres bloques de países y/o grupos religiosos con diversos niveles de secularización, que representan escenarios de ejercicio profesional y *b)* que el estudiantado comparte el mismo obstáculo epistemológico: una confusión entre ciencia y religión. Finalmente, se plantean ideas para la formación docente, tales como interrogar el rol del profesorado de ciencias y de la institución educativa, integrar conocimientos sobre las creencias del estudiantado y reflexionar sobre los propósitos, límites y desarrollo histórico-cultural de las ciencias.

#### **Abstract:**

This article identifies conceptions of science (secular/nonsecular) among secondary students, in order to obtain knowledge about their beliefs and consider the training of science teachers. To this end, the concept of secularization was employed and implemented in a survey of students in sixteen nations. The results reveal: *a)* three blocks of nations and/or religious groups with various levels of secularization, which present scenarios of professional practice; and *b)* a shared epistemological obstacle among students: a confusion between science and religion. Ideas for teacher training are suggested, such as studying the role of science teachers and the educational institution, integrating knowledge of student beliefs, and reflecting on the purposes, limits, and historical/cultural development of science.

**Palabras clave:** creencias del estudiante; ciencia; religión; formación de profesores; análisis comparativo; enseñanza de las ciencias.

**Keywords:** student beliefs; science; religion; teacher training; comparative analysis; science teaching.

---

José-Luis Wolfs: profesor de la Université Libre de Bruxelles, Centre de Recherche en Sciences de l'Éducation. Bruselas Bélgica. CE: jose-luis.wolfs@ulb.ac.be / <https://orcid.org/0000-0003-4947-6512>

Javier Núñez-Moscoso: profesor de la Universidad de O'Higgins, Instituto de Ciencias de la Educación. Avenida Libertador Bernardo O'Higgins 611, Rancagua, Chile. CE: javier.nunez@uoh.cl / <https://orcid.org/0000-0001-7171-8392> (autor para correspondencia).

Francisco Velásquez-Semper: profesor de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, Santiago, Chile. CE: frvelasquez@uc.cl / <https://orcid.org/0000-0001-8377-0809>

Sara Wilkin: estudiante de la Université libre de Bruxelles, Centre de Recherche en Sciences de l'Éducation, Bruselas, Bélgica. CE: sara.wilkin@ulb.be / <https://orcid.org/0000-0001-7032-1174>

\*Esta contribución es el resultado de una colaboración internacional entre el equipo dirigido por José-Luis Wolfs, interesado por las concepciones de la ciencia, y el equipo dirigido por Javier Núñez-Moscoso, centrado en el estudio del aprendizaje por experiencia, los saberes docentes y la formación inicial (Fondecyt de iniciación 11180585).

## Introducción

Numerosos trabajos científicos muestran el rechazo de la teoría de la evolución por parte de algunas(os) estudiantes<sup>1</sup> de diversos países tales como Estados Unidos (Martin-Hanssen, 2008), Túnez (Hrairi y Coquidé, 2002) o Bélgica (Perbal, Suzanne y Slachmuylder, 2006). Este fenómeno implica una visión sobre la ciencia tensionada por creencias e interpela el rol de la escuela como espacio de sociabilización de los códigos de la ciencia y de su naturaleza.

Sin lugar a duda, este fenómeno representa un desafío mayor para el profesorado y, por ende, para su formación, requiriendo un amplio desarrollo de las capacidades reflexivas y un amplio conocimiento sobre el estudiantado y sus creencias. En este contexto, resulta de gran interés la noción de secularización (Wolfs, 2013, 2018), ya que su comprensión permite identificar las concepciones de la ciencia (seculares/no seculares) que poseen estudiantes de secundaria al término de sus estudios y reflexionar sobre sus implicaciones para la enseñanza de las ciencias y la formación del profesorado de esta área.

Para ello, el presente artículo se estructura en cinco partes. La primera presenta algunos elementos de problematización, argumentando que la enseñanza de las ciencias implica condiciones sociales y, dentro de ellas, las creencias del estudiantado, que pueden transformarse en obstáculo y desafío para el trabajo docente y la formación del profesorado. La segunda sección presenta el marco teórico desde el concepto de secularización como medio para identificar las concepciones sobre la ciencia de los estudiantes, introduciendo el origen de la noción, sus acepciones y, finalmente, algunos indicadores que permiten levantar “ideales-tipo”. La tercera describe el aparato metodológico de tipo cuantitativo que guía este estudio en 16 países. La cuarta parte presenta los principales resultados de la encuesta para, en la quinta sección, discutir los resultados e implicaciones para la formación del profesorado.

### **Enseñar las ciencias: condiciones sociales, desafíos y relevancia de la noción de secularización**

#### **Las condiciones sociales en la enseñanza de las ciencias**

Enseñar puede ser entendido como la creación de condiciones (relacionales, sociales, espaciales, temporales, materiales, cognitivas, emocionales, afectivas...) a las cuales están confrontadas las personas que, en dichos

contextos, deberían aprender (Bru, 1992). Así, ejercer la labor docente implica una elaboración que toma en cuenta numerosos factores, entre los que se encuentran las condiciones sociales. En el contexto de la enseñanza de las ciencias, dichas condiciones implican al menos dos dimensiones íntimamente unidas: la “sociocultural basal”, en estricto vínculo con las tradiciones histórico-culturales de cada sociedad y la dimensión “sujeto/actor” de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (profesores y estudiantes y, evidentemente, sus respectivos conocimientos y creencias).

En primer lugar, la dimensión sociocultural basal posee un carácter estructurante de los modos de hacer y de pensar, incluso de relacionarnos en sociedad. Las escuelas representan espacios socioculturales (Dubet, 2002; Woods, 1986) y contribuyen fuertemente a dar forma a la mente (Bruner, 1991); las creencias, valores, modos de hacer, procedimientos, conocimientos y habilidades que se enseñan y aprenden en las escuelas, representan los fragmentos culturales que deseamos hacer perdurar en el tiempo e integrar como “la manera” de construir y vivir el mundo social.<sup>2</sup> Así, existen tradiciones culturales o grupos sociales donde los registros de la ciencia y de la creencia no están del todo delimitados. En estos casos, la enseñanza de las ciencias se ve enfrentada a componentes “extra-científicos”, que pueden influir en la inclusión o exclusión de un tema dentro del programa de estudio de una disciplina (como es el caso de la teoría de la evolución en algunos países). Asimismo, incluso el hecho de abordar ciertos temas no implica una distinción fuerte entre el registro de los conocimientos científicos y el de las creencias, generando una “zona nebulosa” entre conocimiento y creencia.<sup>3</sup>

La dimensión sujeto/actor se concreta, primero, en docentes de todas las disciplinas como sujetos sociales. En este sentido, encarnan conocimientos y creencias que han sido estudiados bajo la noción de *Teacher thinking* (Clark y Perterson, 1986; Elbaz, 2018), creencias del profesorado (Wanlin, 2009) o saberes docentes (Schulman, 1987; Tardif, 2004). Si nos detenemos en la noción de creencia, entendida en un sentido teológico, no se puede negar que la labor docente puede estar teñida de convicciones personales que se encarnan en muchas de las acciones profesionales. Por ejemplo, se ha estudiado cómo las convicciones religiosas del profesorado pueden condicionar la enseñanza de la teoría de la evolución (Soto-Sonera, 2009; Clément, 2014); aun así, la mayoría enseña independientemente de sus creencias personales (Staub, Strieder y Meghioratti, 2015).

Paralelamente, esta dimensión se concreta en el estudiantado como parte importante de las condiciones sociales de la enseñanza de las ciencias. En este sentido, resulta relevante considerar a cada estudiante como sujeto de conocimientos y de creencias. Niños, adolescentes y jóvenes adultos no asisten a las aulas como una *tabula rasa*, muy por el contrario, se relacionan desde un sistema de creencias familiares (Dallos, 1996). Cada familia, como grupo social, se representa “lo que debe llevar a cabo, define objetivos y procedimientos específicos para sus miembros. Esta representación incide directamente sobre el comportamiento social y organización del grupo y llega a modificar el propio funcionamiento cognitivo” (Jodelet, 1986:470). Desde este plano general, los estudiantes se “disponen” al aprendizaje de las ciencias a partir de una determinada manera más o menos abierta o construida y desde una cierta ambigüedad entre conocimiento y creencia. Precisamente, el estudio de Caires Junior, Luz Cezare, Bologna y De Andrade (2015), sobre las explicaciones formuladas por estudiantes de primaria sobre el proceso evolutivo, muestra que los argumentos teológicos representan uno de los principales obstáculos pedagógicos.

#### Desafíos para el desempeño y la formación del profesorado de ciencias: la noción de secularización como pista

Las condiciones sociales del trabajo docente desde las dimensiones tanto sociocultural como sujeto/actor imponen al profesorado de ciencias una encrucijada mayor que la que pueden tener los científicos en el terreno del debate disciplinar. Si bien hay conocimientos “estables”, entendidos como aquellos que poseen un acuerdo amplio en la comunidad científica y otros “controversiales”, donde abunda el debate y el poco acuerdo de la comunidad científica (Hervé, Venturini y Albe, 2013), en el terreno educativo se agrega un componente “extra-científico”. Dicho de otro modo, a pesar de que un tema pueda generar un acuerdo más o menos transversal dentro de la comunidad científica, si un “conocimiento” tiene implicaciones en el terreno de la creencia o conecta con un tema religioso, su enseñanza en las aulas tendrá, evidentemente, otro tipo de repercusiones: potenciales tensiones con miembros de la comunidad escolar, vínculo con temas éticos o desacuerdo entre las familias, docentes y estudiantes, por solo dar algunos ejemplos.

Desde esta perspectiva, se desprenden dos desafíos para los profesores de ciencias. En primer lugar, este fenómeno requiere un trabajo permanente de “deconstrucción”, es decir de evidenciar las ambigüedades, tensiones,

debilidades y riesgos en la enseñanza de los contenidos y habilidades curriculares. Precisamente, la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico que podría aportar a este proceso deconstructivo es uno de los puntos débiles en la formación del profesorado (Lara Subiabre, 2019). En segundo lugar, esto implica un conocimiento sobre los estudiantes (Tremblay-Gagnon, Borges y Tardif, 2020), sus modos de aprender, sus preferencias, pero particularmente sobre sus creencias –y sus implicaciones– en el aprendizaje de las ciencias.

Ambos aspectos representan, en gran medida, sendos retos para la formación del profesorado. En este sentido, pensamos que una contribución para hacer frente a estos desafíos es, precisamente, problematizar el estudio de lo que Schulman (1987) llamó *knowledge of learners and their characteristics*. Desde su vinculación con la enseñanza de las ciencias, el interés se centra en desarrollar el conocimiento que poseemos sobre las creencias del estudiantado y cómo estas predisponen al aprendizaje de las ciencias.

Desde un punto de vista teórico, la noción de secularización nos parece de gran interés para la indagación de las creencias y los conocimientos del estudiantado, permitiendo identificar tanto elementos que fundan las creencias como posibles “categorías” de relación entre ciencia y creencia que pueden ser analizadas empíricamente, con el objetivo de responder a la pregunta sobre los tipos de concepciones de la ciencia del estudiantado al final del nivel secundario y a las implicaciones para la formación del profesorado. El concepto de secularización tiene la ventaja de considerar, de manera más general, cómo el estudiantado representa el pensamiento científico y en qué medida puede distinguirlo de otros modos de pensamiento (como la creencia, en particular de tipo religioso), sin necesariamente oponer ambos tipos de conocimiento.

## Marco teórico

### El concepto de secularización

En un sentido sociológico, y en general en conjunción con la “modernidad”, varios autores han intentado definir el concepto de secularización con referencia a los siguientes aspectos en particular (por ejemplo, Willaime, 2006):

- un movimiento de racionalización de las representaciones del mundo, en especial en el ámbito científico, pero también en los planos político y económico;

- una diferenciación funcional de las instituciones y actividades que implica, en particular, que las instituciones y actividades religiosas deben desplegarse en su propio ámbito, dejando de ocupar una posición dominante o de control en relación con el conjunto de las instituciones y actividades de la sociedad;
- una pluralización de los sistemas de significado o explicación y, en particular, una pluralización de lo religioso;
- un movimiento para potenciar a los individuos que, enfrentados a varios sistemas de significado, hacen elecciones personales, lo que conduce a una forma de individualización-privatización de lo religioso.

Es importante señalar que los procesos mencionados no funcionan en un solo sentido. Una sociedad puede secularizarse o, al contrario, “des-secularizarse” con respecto a una o más de las dimensiones consideradas (Berger, 2001).

En el contexto hispanoamericano del siglo XIX, la secularización se asoció a la construcción de las identidades nacionales, al progreso y la modernidad, buscando romper con la vigencia de los antiguos poderes dominantes como los religiosos y monárquicos (Mira Abad, 2017). La secularización, en esa época, modificó la forma de ver, de ser y de creer; se caracterizó por “la emancipación, el declive de las creencias religiosas y la marginalización de lo religioso a lo privado” (Hamui Sutton, 2017:2). Además, la secularización no está únicamente correlacionada con la modernidad, sino también con la “universalización de la experiencia europea” (Hamui Sutton, 2017:2).

### El desarrollo de una concepción secularizada de la ciencia

Si bien es cierto que existen pensadores pioneros de la Antigüedad (Demócrito, Hipócrates, entre otros) y en la Edad Media con Guillermo de Occam y su principio de “parsimonia”, es en el siglo XVII, de la mano de Descartes, que se desarrolla la distinción entre la búsqueda de las causas “últimas” y la de las causas “eficientes” a las que la ciencia, según él, debía limitar sus ambiciones. Fue en ese siglo, con el desarrollo del método experimental, la matemática y la autonomía del registro explicativo científico en relación con las creencias religiosas (ex: Galileo), cuando se afirmó una ciencia que se calificaría de “moderna” (Stengers, 1995; Le Ru, 2010) y que también podría calificarse de “secularizada”.



Asimismo, fue en la segunda mitad del siglo XVII cuando aparecieron las primeras academias de ciencias o sociedades eruditas, en particular, en 1660, la Royal Society of London y, en 1666, la Académie Royale des Sciences, de París, que contribuyeron al desarrollo de una ciencia basada en estos principios.

### Secularización de la ciencia y relación con la religión

Cabe preguntar cuáles han sido los efectos del desarrollo de una concepción secularizada de la ciencia en relación con la religión. En 1919, Weber explicó su concepción al respecto y las consecuencias que extrajo de ella en materia religiosa de la siguiente manera:

La ciencia [...] no conoce [...] ni “milagro” ni “revelación”. [...] el curso de los acontecimientos debe ser explicado sin la intervención de ninguno de esos elementos sobrenaturales a los que la explicación empírica rechaza cualquier carácter causal, y no puede ser explicado de otra manera que por el método que la ciencia trata de aplicar, y el creyente puede admitir esto sin ninguna infidelidad a su fe (Weber, 1919:104-105).

En este contexto la consecuencia para Weber es que “el creyente puede admitir esto sin ninguna infidelidad a su fe”. Sin embargo, dicha conclusión ha demostrado ser menos simple de lo que parece a primera vista. El desarrollo de una concepción “moderna” y “secularizada” de la ciencia ha tendido a producir efectos complejos, numerosos y contradictorios en lo que respecta a la relación con las religiones. Como señala Lambert (2000:102, citado por Wolfs, 2020):

Es común recordar que la ciencia ha sido (y aún puede ser) capaz de generar ateísmo (cientificismo, materialismo), reinterpretaciones generales (desmitificación, exégesis crítica), reacciones fundamentalistas (creacionismo) o innovaciones (ciencia cristiana, iglesia de ciencia, New Age, paraciencias, etc.).

El fenómeno de la colonización ha complicado aún más la situación y puede haber contribuido a favor de factores religiosos, de identidad y geopolíticos, al rechazo por parte de ciertos grupos sociales locales de una ciencia percibida como “occidental”, “imperialista” y “secularizada” (Crozet, 2003; El Asri, 2009). Aunque sea imposible analizar aquí las múltiples

causas o manifestaciones, también es adecuado mencionar el auge a partir del decenio de 1980 de diversas formas de fundamentalismo religioso en diferentes partes del mundo, que pueden oponerse a una concepción secularizada de la ciencia. Ejemplos de ello son los movimientos evangélicos y creacionistas en Estados Unidos, el fuerte retorno de la iglesia ortodoxa en los países de Europa del Este después de la caída del Muro de Berlín, en algunos casos también oponiéndose a la teoría de la evolución, los movimientos fundamentalistas dentro del islam o el hinduismo, etcétera.

### Indicadores de una concepción secularizada o no secularizada de la ciencia

Con base en diversos estudios históricos y sociológicos (por ejemplo, Minois, 1990; Urvoy, 2006), marcos referenciales existentes (por ejemplo, Rasi, 2003; Lambert, 1999) y estudios empíricos, hemos elaborado un modelo destinado a tener en cuenta las diferentes posturas teóricamente posibles entre la ciencia y las creencias religiosas (Wolfs, 2013, 2018; Wolfs, Delhaye, Altepe, Vanhove *et al.*, 2021). Este modelo identifica siete, definidas en forma de “ideales-tipo”. Es importante destacar que las posturas 4 y 5 se basan en un principio común: el de la autonomía de las explicaciones científicas con respecto a las creencias religiosas. Varias reglas metodológicas han sido aclaradas o reformuladas a lo largo del tiempo en ese sentido: como lo son el “principio de parsimonia” en el enfoque explicativo (enunciado por D’Occam en el siglo XIV); la limitación de las ambiciones de la ciencia a la búsqueda de “causas eficientes” y no de “causas últimas”, propuesta por Descartes en el siglo XVII; la distinción entre “conocimiento”, “creencia” y “opinión”, propuesta por Kant, en el siglo XVIII, o el principio de “refutabilidad” enunciado por Popper en el siglo XX (pese a las dificultades de interpretación a las que puede dar lugar este último). Estos siete “ideales-tipo” son los siguientes:

- 1) El rechazo total o parcial del contenido científico a favor de concepciones “fideístas” (primacía de la fe sobre la razón), basadas, por ejemplo, en una interpretación literal de las Escrituras.
- 2) El concordismo llamado “clásico”: se basa, generalmente, en la premisa de que el “libro de la Palabra” (por ejemplo, la Biblia o el Corán) y el “libro de la Naturaleza”, que las ciencias tratan de descifrar, no pueden contradecirse entre sí, ya que ambos tienen su origen en Dios.

La tentación puede ser la de querer leer el “libro de la Naturaleza”, según las categorías conceptuales del “libro de la Palabra” con el fin, en particular, de tratar de “confirmar” por la ciencia lo que las Escrituras habrían revelado o, más ampliamente, de establecer una forma de alianza entre la ciencia y la Escritura (o la teología) bajo la autoridad de estas últimas.

- 3) El concordismo “inverso”: tiene por objeto establecer concordancias entre la ciencia y las creencias religiosas (o más ampliamente metafísicas), partiendo no de las Escrituras o de una tradición revelada, como en el caso del concordismo clásico, sino de un enfoque que se presenta como “científico”, aunque esto pueda significar crear una pseudociencia para tratar de lograrlo. Este es el caso hoy en día con los defensores del “diseño inteligente”.
- 4) La búsqueda de complementariedad entre la ciencia y la religión, bajo una forma diferente al concordismo (clásico o invertido) basada en el reconocimiento de la diferencia de naturaleza fundamental entre estos dos dominios y un neto respeto por la autonomía de la ciencia. En una primera variante, está la idea de que la ciencia y la religión pueden cumplir funciones diferentes y complementarias en la vida de una persona creyente. Este último ya fue expresado, por ejemplo, por Galileo (“La intención del Espíritu Santo es enseñarnos cómo ir al cielo y no cómo va el cielo”) y retomado por Gould (2000), bajo el acrónimo Noma (*Non overlapping magisteria*) o en español MANS (Magisterios que no se superponen). En una segunda variante, autores como Lambert (1999) utilizan el término “articulación” para designar los intentos de establecer una relación indirecta entre la ciencia y la teología, a través de la mediación de enfoques filosóficos como la ética, la hermenéutica o la metafísica, evitando en principio toda forma de conexión directa entre un pasaje de las Escrituras y un enunciado científico.
- 5) La autonomía mutua entre las explicaciones científicas y las creencias religiosas, sin buscar una complementariedad entre ambas.
- 6) La crítica racionalista, en nombre de la ciencia (forma no científica). Se basa en el principio de que el enfoque científico se ha ido construyendo mediante sucesivas rupturas respecto de un primer nivel de explicación mitológica o religiosa. Ciertas creencias religiosas particulares o ciertas formas de intolerancia por parte de las autoridades religiosas pueden ser percibidas como obstáculos para el desarrollo

de la ciencia o, incluso, para la emancipación de la humanidad. Esta concepción debe ser distinguida claramente de la siguiente.

- 7) La crítica racionalista de tipo cientificista en la que la ciencia por sí sola piensa que puede responder a todas las preguntas que el ser humano puede hacerse, incluidas las éticas o existenciales. Por tanto, excluye otras formas de pensamiento, como las filosofías o las religiones. Esta forma de pensar estuvo especialmente presente en el siglo XIX o en el régimen de la antigua Unión Soviética.

La tabla 1 ofrece una mejor visualización de estas diferentes concepciones, así como los tres criterios distintivos subyacentes.

TABLA 1

*Posibles tipos de postura entre la ciencia y las creencias religiosas\**

Postura 1	Postura 2	Postura 3	Postura 4	Postura 5	Postura 6	Postura 7
Rechazo de la ciencia, en nombre de las concepciones religiosas de tipo fideísta	Concordismo Clásico	Concordismo inverso	Autonomía mutua entre la ciencia y las creencias religiosas		Críticas racionalistas, en nombre de la ciencia, de las concepciones religiosas	
			con la búsqueda de una forma de complementariedad no concordista	sin buscar una complementariedad	Tipo no cientificista	Tipo cientificista
Predominio de las creencias religiosas			Falta de predominio		Predominio de la ciencia	
No hay búsqueda de "alianza"	Búsqueda de "alianza" entre la ciencia y la religión según perspectivas muy diferentes			No hay búsqueda de "alianza" entre la ciencia y la religión		
Confusión ciencia-religión			Incomensurabilidad entre el registro explicativo y las creencias religiosas			Confusión ciencia-religión

\* Es posible que una misma persona se una a varias de estas posturas, según los sujetos de que se trate.

Fuente: elaboración propia.

Las tres primeras posturas pueden describirse como "no secularizadas", porque dependen en diversos grados de las creencias religiosas, las tres siguientes como "secularizadas" y en el caso de la séptima es un secularismo

de tipo excluyente, en la medida en que apunta no solo a la independencia de la religión, sino a su erradicación.

## **Metodología**

### **Participantes**

En la investigación, participaron 16 países: siete europeos (Alemania, España, Bélgica, Francia, Grecia, Italia y Polonia), tres del África septentrional (Argelia, Marruecos, Túnez), tres del África subsahariana (Costa de Marfil, República Democrática del Congo y Senegal), dos de América Latina (Argentina y Perú) y uno euroasiático (Turquía). Fueron elegidos sobre la base de la accesibilidad, vinculada a relaciones profesionales con algunos investigadores que se asociaron al proyecto y/o con estudiantes de posgrado de la Universidad Libre de Bruselas, provenientes de esos países. La muestra total incluye 7,396 estudiantes del último año de la escuela secundaria de los 16 países encuestados, cuyas edades son +/- 17-20 años. Las creencias de dichos estudiantes están detalladas en el anexo 1.

Dentro de cada país, los colegios se seleccionaron según tres criterios –urbano/rural, público/confesional y formaciones científicas/no científicas– para garantizar una cierta diversidad de casos, sin aspirar a una estricta representatividad.

### **Instrumento**

La primera versión del modelo teórico (Wolfs, 2013) no distinguía entre una forma de crítica racionalista no científicista y otra científicista; por lo tanto, incluía seis posturas y no siete. A partir de esta primera versión, se diseñó un cuestionario y se comprobó su validez de constructo (correspondencia entre los ítems y las categorías conceptuales) mediante un análisis de componentes principales, seguido de uno factorial confirmatorio (Wolfs, Leys, Legrand, Karnas *et al.*, 2014). A partir de la segunda versión del modelo, que incluía siete posturas en lugar de seis, se propuso una nueva versión del cuestionario y se comprobó su validez de constructo mediante un análisis factorial exploratorio seguido de uno confirmatorio (Wolfs, Delhaye, Leys, Altepe *et al.*, 2022). Esta última versión incluye 27 preguntas cerradas, utilizando la escala de Likert para la obtención de respuestas, lo que permite una recopilación de datos bastante rápida, fácil y estandarizada a partir de grandes muestras de estudiantes.

Para cada encuestado, se calcularon las medias de “fideísmo”, “concordismo clásico”, “autonomía”, “complementariedad”, “crítica racionalista-forma no científicista”, según las modalidades de la segunda versión del cuestionario (Wolfs *et al.*, 2022). Las medias de “concordismo inverso” se calcularon según los ítems y las modalidades de la primera versión (Wolfs *et al.*, 2014), ya que los ítems adicionales, de 2022, aún no estaban disponibles. No presentaremos los resultados de la categoría “crítica racionalista-forma científicista”, ya que los ítems correspondientes a esta categoría aún no existían en el momento en que se administró el cuestionario.

Además de las preguntas relacionadas con las posturas sobre la ciencia y las creencias religiosas, el cuestionario también incluía preguntas acerca de sus creencias sobre la religión, el estatus otorgado tanto a las Sagradas Escrituras como a la figura de Adán mencionada en la Biblia y el Corán.

### El proceso de la investigación

Después de obtener el acuerdo de la dirección de cada establecimiento y de otras autoridades competentes en los países en que se requería, el investigador o el estudiante de posgrado asociado aplicó a los estudiantes de las clases seleccionadas la encuesta en copia impresa.

### Métodos de análisis

En primer lugar, a partir de las medias obtenidas por cada encuestado para las distintas posturas, intentaremos definir perfiles sintéticos de los estudiantes, con el fin de determinar en qué medida se adhieren o no a una concepción secularizada de la ciencia. Para ello, utilizamos el método de análisis tipológico *k-means clusters* calculado con el programa *Statistical package for social sciences*, SPSS, versión 18).

En una segunda etapa, cruzaremos los diferentes perfiles obtenidos con dos preguntas sobre el estatus atribuido por los estudiantes a las Sagradas Escrituras, para examinar las posibles relaciones entre tener o no una concepción secularizada de la ciencia y el estatus atribuido a las Sagradas Escrituras.

Por último, en un tercer paso, presentaremos algunos resultados más detallados basados en la frecuencia relativa de los diferentes perfiles observados, por país y de acuerdo con las afiliaciones religiosas o no de los estudiantes.

### Consideraciones éticas

Los establecimientos fueron invitados a participar voluntariamente. Durante la administración de la encuesta, se explicitó la dimensión internacional de la investigación a los participantes. Asimismo, se señaló que los estudiantes que no deseaban responder en su totalidad o en parte, podían abstenerse, garantizando su anonimato al igual que el de las instituciones participantes.

### Resultados

#### Concepciones de los estudiantes sobre la secularización de la ciencia

La opción *k-means clusters* en SPSS permite al usuario elegir el número deseado de grupos tipológicos (*clusters*). Elegimos seis, ya que representan grupos particularmente informativos para nuestro objetivo de investigación: determinar hasta qué punto el estudiantado tiene una visión secularizada o no secularizada de la ciencia. La tabla 2 presenta estos diferentes grupos.

TABLA 2

*Concepciones no secularizadas/secularizadas de la ciencia: perfiles de los estudiantes\**

	No-secularizadas (forma estricta)		No secularizadas (forma híbrida)	Ni lo uno, ni lo otro	Secularizadas	
	Grupo 1.1	Grupo 1.2			Grupo 2	Grupo 3
(n)	(1 092)	(982)	(1 487)	(1 298)	(1 069)	(1 263)
Fideísmo	5.13	5.41	1.36	-0.77	-5.18	-7.26
Concordismo clásico	7.11	4.43	2.15	-1.91	-4.94	-7.44
Concordismo inverso	6.56	-5.30	3.05	-2.44	-3	-6.98
Complementariedad	6.51	1.53	3.49	-4.06	3.29	-7.29
Autonomía	0.43	1.47	3.69	0.22	5.86	7.72
Críticas racionalistas	-6.04	-5.67	1.22	-1.88	3.67	6.97

\* El programa de análisis no tomó en cuenta a 205 estudiantes (2.8%) por falta de datos, lo que explica que el número de estudiantes incluidos en estos seis grupos sea de 7,191, mientras que la muestra total es de 7,396.

Fuente: elaboración propia.

Podemos observar que dos grupos (1.1 y 1.2) expresan de manera muy clara una visión no secularizada de la ciencia, con medias altas en fideísmo y concordismo clásico y bajas en autonomía. Ambos se distinguen entre sí por la adhesión al concordismo inverso y la complementariedad para el grupo 1.1 y la no adhesión a estas posturas para el grupo 1.2.

Otros dos grupos (4.1 y 4.2) expresan, por el contrario, una concepción muy claramente secularizada de la ciencia, con medias negativas para las tres posturas no secularizadas y altamente positivas para la autonomía. Se distinguen entre sí por una opinión favorable a la complementariedad para el grupo 4.1 o desfavorable para 4.2.

Por último, dos grupos ocupan una posición intermedia. El 2 se caracteriza por valores ligeramente positivos tanto para las posturas no secularizadas como para la autonomía. Se trata, pues, de una concepción no secularizada, pero de forma híbrida. En el caso del grupo 3, las medias son negativas y/o cercanas a cero, lo que indica una forma de rechazo de estas diferentes posturas. Se trata de una concepción ni secularizada ni no secularizada.

### Estatuto atribuido por los estudiantes a las Sagradas Escrituras

Para examinar la posible relación entre tener una visión secularizada o no secularizada de la ciencia y el estatus atribuido a las Sagradas Escrituras, se formularon también las dos preguntas siguientes:

#### Pregunta 1:

- (1) Para mí, las Sagradas Escrituras son una narración de origen divino, que explica real, histórica y materialmente el origen del hombre. Esta explicación debe ser aceptada tal cual.
- (2) Para mí, las Sagradas Escrituras son una narración de origen divino, que explica real, histórica y materialmente el origen del hombre. Esta narración, formulada según el lenguaje de una época, debe ser completada o interpretada a partir de nuevos conocimientos.
- (3) Para mí, las Sagradas Escrituras son una narración de origen divino, simbólica, que pretende no explicar materialmente el origen del hombre, sino darle un sentido.
- (4) Para mí, las Sagradas Escrituras son mitos producidos por los hombres para responder a algunas de sus preguntas existenciales.



- (5) Elijo las dos respuestas 3 y 4.
- (6) No lo sé.

**Pregunta 2: Adán, del que hablan la Biblia y el Corán, es:**

- (1) un personaje que existió realmente;
- (2) el héroe mítico de una historia simbólica;
- (3) no lo sé.

En la pregunta 1, se codificó la respuesta 1 de “narrativa realista de tipo 1” (R1), que corresponde a una lectura de tipo literal; la 2 de “narrativa realista de tipo 2” (R2), que atestigua de un primer grado de distanciamiento de una lectura estrictamente literal; las respuestas 3, 4 y 5 de “narrativa de tipo simbólico y/o mítico” (S/M). Finalmente, la 6 se anotará como “No lo sé”. La tabla 3 muestra, dentro de cada grupo, el porcentaje de estudiantes que eligió cada una de estas respuestas.

TABLA 3

*Respuestas en torno al estatuto atribuido a las Sagradas Escrituras*

	No-secularizadas (forma estricta)		No secular (forma híbrida)	Ni lo uno, ni lo otro	Secularizadas	
	Grupo 1.1	Grupo 1.2	Grupo 2	Grupo3	Grupo 4.1	Grupo 4.2
(n)	(1 029)	(944)	(1 442)	(1 253)	(1 040)	(1 232)
R1 (%)	62.7	54.1	25.5	21.7	4.8	0.9
R2 (%)	20.3	16.3	24.8	18.8	10.1	2.9
No lo sé (%)	4.3	10.5	15	21.5	13.2	9.7
S y/o M (%)	12.7	19.1	34.7	38	71.9	86.5

Fuente: elaboración propia.

Aparece de manera muy evidente que la lectura literal (R1) es mucho más frecuente en los grupos que no adhieren a una concepción secularizada de la ciencia (62.7 y 54.1%) que en los que adhieren (4.8 y 0.9%) y que ocurre lo contrario con atribuir un estatus simbólico y/o mítico a

las Sagradas Escrituras (obsérvese que los grupos 2 y 3 también ocupan una posición intermedia con respecto a esta variable). Estas diferencias de frecuencia son estadísticamente muy significativas ( $\chi^2$  (15 dl) = 2740.1; 5. S.000) y el tamaño del efecto (V de Cramer = 0.36, S.000, Omega = 0.62) puede calificarse de grande, en referencia a los marcadores de Cohen (1988).

Por otra parte, la tabla 4 nos muestra la proporción de respuestas relativas a Adán dentro de cada perfil:

TABLA 4

*Estatuto atribuido al personaje de Adán*

	No-secularizadas (forma estricta)		No secular (forma híbrida)	Ni lo uno, ni lo otro	Secularizadas	
	Grupo 1.1	Grupo 1.2	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4.1	Grupo 4.2
(n)	(1 055)	(954)	(1 448)	(1 258)	(1 047)	(1 237)
Existió (%)	94.8	83.8	57.4	45.7	14.8	5.1
Héroe mítico (%)	1.8	6.5	21.4	25.5	55	68.6
No lo sé (%)	3.4	9.7	21.2	28.8	30.2	26.3

Fuente: elaboración propia.

Las mismas observaciones se repiten aquí. Atribuir un estatus real y no simbólico al personaje de Adán es mucho más frecuente entre los estudiantes que tienen una concepción no secularizada de la ciencia (94.8 y 83.8%), que entre aquellos que tienen una concepción secularizada (14.8 y 5.1%). Estas diferencias son estadísticamente muy significativas ( $\chi^2$  (10 dl) = 3072.08; S.000) y el tamaño del efecto (V de Cramer: 0.468; S.000; Omega = 0.66) puede calificarse como muy significativo en referencia a los marcadores de Cohen (1988).

Estos resultados sugieren que la aceptación de una concepción secularizada de la ciencia presupone, como corolario para una mayoría de estudiantes, el abandono de una lectura literal o concordista de las Sagradas Escrituras.

Resultados más detallados, por país y por tipo de afiliación religiosa o no. A partir de los datos recogidos sería posible realizar una gran cantidad de análisis. Sin embargo, en esta sección nos limitaremos a una forma de “mapeo”, con el objetivo de determinar en qué medida los estudiantes de cada uno de los países participantes, y dentro de ellos los tipos de creencias más representados, se adhieren o no a una concepción secularizada de la ciencia, a partir de los seis perfiles emergentes (tabla 5).<sup>4</sup>

TABLA 5

*Opiniones de los estudiantes sobre la secularización de la ciencia en el último año de la escuela secundaria (formación científico-humanista), según sus creencias y sus países*

	Convicción	(n)	Grupo 1.1	Grupo 1.2	Grupo 1 Total	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4.1	Grupo 4.2	Grupo 4 Total
Bloque 1										
Argelia	M	(200)	84.5	/	84.5	13.5	/	2	/	2
Senegal	M	(353)	41.6	32.9	74.5	14.7	8.2	2.3	0.3	2.6
Marruecos	M	(297)	36	27.3	63.3	22.6	8.8	4.7	0.7	5.4
Bélgica	M	(238)	40.8	20.6	61.4	23.5	7.6	5.9	1.7	7.6
Senegal	C	(36)	25	30.6	55.6	25	13.9	5.6	/	5.6
Congo	P	(74)	14.9	40.5	55.4	27	12.2	5.4	/	5.4
Costa de Marfil	P	(156)	26.3	27.6	53.9	27.6	16	2.6	/	2.6
Argentina	P	(63)	6.3	44.4	50.7	22.2	20.6	4.8	1.6	6.4
Turquía	M	(134)	30.6	18.7	49.3	20.1	25.4	3	2.2	5.2
Perú	P	(47)	8.5	40.4	48.9	29.8	21.3	/	/	/
Costa de Marfil	M	(91)	20.9	23.1	44	26.4	27.5	1.1	1.1	2.2
Costa de Marfil	C	(263)	18.6	22.1	40.7	38.4	17.1	3	0.8	3.8
Bélgica	P	(106)	17.9	22.6	40.5	17	25.5	13.2	3.8	17
Congo	C	(44)	25	11.4	36.4	36.4	22.7	2.3	2.3	4.6
Túnez	M	(147)	17	2	19	51.7	12.2	8.2	8.8	17
Perú	C	(259)	5.4	9.3	14.7	39.8	31.7	12	1.9	13.9
Polonia	C	(308)	1.9	8.4	10.3	55.2	31.8	2.3	0.3	2.6

(CONTINÚA)

TABLA 5 / CONTINUACIÓN

	Convicción	(n)	Grupo 1.1	Grupo 1.2	Grupo 1 Total	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4.1	Grupo 4.2	Grupo 4 Total
<b>Bloque 2</b>										
Grecia	O	(194)	3.6	10.8	14.4	23.7	33	22.2	6.7	28.9
Argentina	C	(237)	2.5	7.6	10.1	27	30	25.7	7.2	32.9
<b>Bloque 3</b>										
Francia	C	(174)	1.1	2.9	4	19	22.4	22.4	32.2	54.6
España	C	(267)	0.4	4.5	4.9	10.5	24	40.1	20.6	60.7
Italia	C	(109)	0.9	6.4	7.3	17.4	11	48.6	15.6	64.2
Bélgica	C	(185)	1.1	3.8	4.9	9.2	18.4	49.7	17.8	67.5
Alemania	C	(55)	/	/		14.5	10.9	49.1	25.5	74.6
Argentina	AA	(112)	/	/	/	7.1	17.9	31.3	43.8	75.7
Alemania	P	(103)	1	/	1	4.9	16.5	33	44.7	77.7
Francia	AA	(157)	/	/	/	2.5	10.2	19.1	68.2	87.3
Bélgica	AA	(277)	/	0.4	0.4	2.5	7.9	20.9	68.2	89.1
España	AA	(148)	/	0.7	0.7	3.4	6.1	23.6	66.2	89.8
Italia	AA	(77)	/	/	/	1.3	6.5	14.3	77.9	92.2
Alemania	AA	(72)	/	/	/	/	1.4	11.1	87.5	98.6

**Nota:** AA: agnóstico o ateo, C: católico, M: musulmán, O: ortodoxo, P: protestante.

**Fuente:** elaboración propia.

Estos diferentes grupos de estudiantes definidos por país y creencias religiosas personales se agruparon en tres grandes bloques, según el porcentaje de estudiantes con una visión secularizada de la ciencia (perfiles 4.1 y 4.2): < 20% (bloque 1), entre 20 y 50% (bloque 2) o > 50% (bloque 3). Dentro del primero, los grupos se han clasificado en orden descendente de la frecuencia de los grupos tipológicos no secularizados en sentido estricto (1.1 y 1.2).

Los resultados permiten realizar las siguientes observaciones. La primera de ellas es que, entre los estudiantes creyentes de estos 16 países, es decir, 25 grupos, solo seis tienen una concepción predominantemente secularizada de la ciencia: los católicos de Alemania, Bélgica, España, Francia, Italia y los estudiantes protestantes de Alemania.

Una segunda observación realizada es que ninguno de los grupos es homogéneo; dentro de estos hay una gama de matices. Los seis grupos tipológicos intentan reflejar esto. Las concepciones de la secularización de la ciencia no son, por lo tanto, un asunto binario o dicotomizado.

La tercera observación evidencia una fuerte influencia de las convicciones personales de los estudiantes en materia religiosa, pero también del contexto social y cultural. Así, la mayoría de los participantes protestantes de cinco países (Argentina, Bélgica, Congo, Costa de Marfil y Perú) tienen una concepción no secularizada de la ciencia, pero no es el caso en Alemania, donde tienen una concepción fuertemente secularizada. Entre los católicos, la situación parece ser particularmente variable. En nuestra muestra, la gran mayoría tiene una concepción no secularizada de la ciencia en los tres países del África subsahariana y, principalmente secularizada, en los cinco países de Europa del Oeste, al contrario de Polonia. En Argentina ocupan una posición intermedia.

La cuarta observación efectuada es que, dentro de ciertos países, las concepciones de secularización de la ciencia son bastante homogéneas. Por ejemplo, en Costa de Marfil, la gran mayoría de los estudiantes tienen concepciones no secularizadas de la ciencia, cualquiera que sea su religión (catolicismo, islamismo, protestantismo). En otros países existen importantes disparidades entre las diferentes creencias representadas, este es el caso, por ejemplo, de Argentina, entre los estudiantes protestantes, católicos o agnósticos-atéistas, o de Bélgica, donde los musulmanes y protestantes tienen concepciones predominantemente no secularizadas de la ciencia y los católicos o agnósticos-atéistas tienen concepciones predominantemente secularizadas.

### **Discusión en la perspectiva de los desafíos de la enseñanza de las ciencias**

Como fue anunciado en la problematización, el conocimiento sobre los estudiantes, sus creencias, gustos y características es condición *sine qua non* para lograr aprendizajes (Schulman, 1987). En este sentido, ¿qué conocimiento sobre los estudiantes y sus creencias aporta esta investigación?

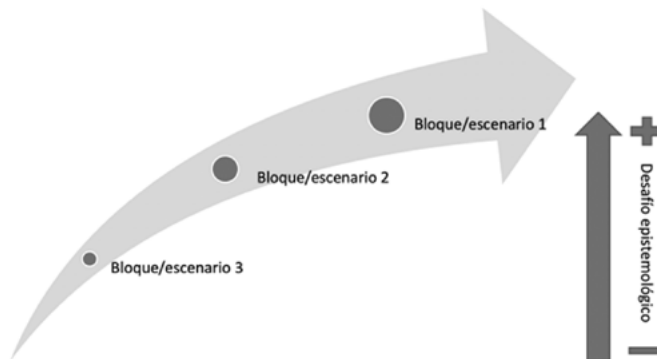
Las observaciones 1 (solo 6 de 25 grupos de estudiantes creyentes tienen una visión secular de la ciencia y estos grupos están en Europa) y 3 (los grupos protestantes tienen una visión no secular, con excepción de Alemania) sugieren que los estudiantes conforman grupos que representan

desafíos diferenciados para la enseñanza de las ciencias, en términos de la mayor o menor confrontación a sus creencias. En este sentido, podemos pensar en un gran resultado general a partir de las cuatro observaciones formuladas en la sección precedente: independientemente del país o región de origen, el estudiantado establece límites poco claros entre el pensamiento científico y otros modos de pensar (como el de creer, en particular en referencia a una religión) y por lo tanto no tienen una concepción secularizada de la ciencia.

Este fenómeno implicaría la presencia de un obstáculo epistemológico (Bachelard, 1986) generalizado en los estudiantes: un elemento estructurante del aprendizaje que actúa como barrera en el desarrollo del espíritu científico. De este modo, y en virtud de los resultados del estudio, los tres bloques presentados anteriormente (ver tabla 5) son particularmente útiles para ser pensados como “escenarios de ejercicio profesional” para el profesorado de ciencias, cada uno de los cuales posee un nivel de desafío epistemológico distinto para el profesorado (figura 1).

FIGURA 1

*Bloque/Escenario de ejercicio y niveles de desafío epistemológico.*



Fuente: elaboración propia.

Como lo señala Bachelard (1986), dicho obstáculo se genera desde las creencias y convicciones individuales, que deben ser puestas “entre paréntesis” para lograr alcanzar el espíritu científico. En el caso de los estudiantes, dichas creencias pueden provenir de conflictos culturales (percepción de la ciencia como un producto “de occidente” o “imperialista”), identita-

rios (construirse contra cierta idea o desde cierta idea) o de algún tipo de herencia cultural. En este sentido, la figura 1 muestra las tendencias de los tres escenarios de ejercicio profesional,<sup>5</sup> que poseen desafíos distintos para el trabajo pedagógico con la finalidad de lograr la comprensión de los diferentes registros discursivos entre ciencia y religión; una labor que puede ir desde el reforzamiento de una idea o la construcción de un argumento explícito para sostener un conocimiento en parte adquirido y aceptado (escenario 3), hasta un verdadero cambio cultural en torno a una creencia profundamente arraigada (escenario 1).

De este modo, pensar a partir de dichos escenarios la formación inicial del profesorado de ciencia, llama a generar un profundo despliegue pedagógico-didáctico. Sin pretender abordar todas las aristas del problema, se pueden formular las siguientes ideas a modo de contribución:

- 1) En primer lugar, se hace necesario integrar a la discusión sobre la formación de profesores de ciencia un elemento basal: el rol del profesorado de la institución educativa en el desarrollo del pensamiento crítico. Desde esta clave político-ética, se puede determinar en qué medida dichos roles incluyen o no el repensar, junto a las futuras generaciones de estudiantes, sus convicciones y conocimientos, dentro de una perspectiva de trabajo intelectual. Este aspecto es de lo más relevante para entregar coordenadas claras al profesorado sobre la función explícita de su trabajo en torno a temas donde, muchas veces, se confunden planos con consecuencias incluso trágicas o catastróficas (defender desde posiciones violentas una creencia, por ejemplo). Asimismo, esto podría aclarar si el profesorado de ciencias es llamado a encarnar una cierta neutralidad frente a situaciones problemáticas (Menard, 2019) o si se espera un posicionamiento valórico en torno a temas sociales complejos (aborto, eutanasia, verdades reveladas...).
- 2) Es de una importancia mayor generar un cuerpo de conocimiento formal y experiencial respecto del conocimiento sobre el estudiantado, en particular sus creencias y conocimientos. Solo de este modo se puede identificar el nivel de desafío epistemológico que enfrenta el profesorado de ciencias en las aulas (tipos de creencias, religiones en juego, valor histórico de las mismas, compatibilidad e incompatibilidad de las creencias individuales/familiares con los protocolos de la ciencia y de los conocimientos científicos, etc.). Compartir y diseñar herra-

mientas para identificar estos elementos de modo preciso, permitiría un trabajo pedagógico y didáctico pertinente y diferenciado frente a estudiantes y a grupos heterogéneos.

- 3) Con sutilezas y diferenciaciones según los países y los grupos de estudiantes (bloques/escenarios de ejercicio profesional), los docentes de materias científicas, pero también históricas o filosóficas, requieren instar al estudiantado a desarrollar un conocimiento más informado sobre el propósito y los límites de la ciencia. Puede lograrse acompañando la enseñanza de las ciencias con una reflexión epistemológica explícita, insistiendo en particular en las siguientes opciones metodológicas: el deseo de explicar la naturaleza por la naturaleza, la preocupación por la prueba y la demostración, la refutabilidad (Popper), la parsimonia (Ockham), la búsqueda de la causa eficiente más que de las últimas causas (Descartes, Galileo), etcétera.
- 4) Para entender la naturaleza de la ciencia, es muy importante ver cómo se construye la ciencia desde un punto de vista histórico-cultural. Por lo tanto, algunos elementos de la historia de la ciencia son indispensables, también es una oportunidad para destacar y valorar, en el estudiantado, la contribución de las diferentes culturas al desarrollo de la ciencia. Por ejemplo, una exposición itinerante organizada en Bélgica francófona en 2007 sobre el tema “Descubrir la edad de oro de las ciencias árabes” permitió a muchas clases tomar conciencia de la riqueza de esta contribución y reforzar los lazos de estima y respeto entre las diferentes culturas.
- 5) Sensibilizar a los estudiantes a la diversidad de las lecturas a las que pueden someterse las Sagradas Escrituras, en función de los contextos históricos y culturales, para que quienes se vean tentados por una lectura de tipo literalista puedan distanciarse de ella. El estatus atribuido a las Sagradas Escrituras es, en efecto, una de las variables clave en la adopción de una concepción secularizada o, por el contrario, no secularizada de la ciencia.
- 6) Desde el punto de vista de la implementación, la tabla 1 (ver apartado “Indicadores de una concepción secularizada o no secularizada de la ciencia”) que es empleada como herramienta de investigación, puede adaptarse con bastante facilidad como instrumento de formación del profesorado o herramienta pedagógica en las aulas. Con su uso, se podrían considerar varias opciones posibles, someterlas a análisis y



reflexión, sin necesariamente implicar el abandono de las creencias del estudiantado.

- 7) Finalmente, la ciencia y la religión no son los únicos dos tipos de discurso que debemos aprender a diferenciar, también merece considerarse una reflexión más amplia sobre las características de los diferentes registros del discurso y sobre la necesaria labor de deconstrucción de las creencias, convicciones y de las condiciones de producción del conocimiento científico. La formación epistemológica sobre los criterios de validación de los conocimientos científicos también puede ser útil en muchas otras áreas de interés para la formación de la ciudadanía (por ejemplo, el calentamiento de la Tierra y las cuestiones políticas, económicas y societales). En una época en que se están difundiendo “post verdades”, verdades “alternativas” o “noticias falsas” (*fake news*) a través de los medios de comunicación y las redes sociales, es importante que el estudiantado aprenda a distinguir claramente entre “conocimientos”, “creencias” y “opiniones”. Asimismo, es relevante integrar los saberes locales, ancestrales o la “ciencia tradicional”, con la finalidad de evitar visiones verticales de una “ciencia superior”, en desmedro de un cuerpo de conocimiento diferente.

Finalmente, toda didáctica de la enseñanza de las ciencias toma cuerpo en la formación del profesorado, y una didáctica consciente de que el horizonte de creencias del estudiantado es relevante para la construcción del conocimiento y de las competencias científicas debe asumir, desde la formación docente inicial, un paradigma diferente, capaz de trabajar con las creencias de modo explícito.

### **Conclusiones**

No resulta sorprendente que las familias, en el seno de una misma comunidad, posean creencias diversas y que su visión de ciencia y religión no sea secular. Sin embargo, puede sorprender un poco más que la institución educativa opere con ciertos límites como espacio de socialización del estudiantado con respecto a los códigos de la ciencia, en función de los países y de las creencias más o menos arraigadas de sus sociedades, incluso si la separación entre la iglesia y el Estado ha sido pactada. En algunos casos, esto podría estar provocando en el profesorado espacios de duda con respecto a sus funciones y, como lo hemos dicho, se hace necesaria una labor crítica frente a ello.

Si bien es cierto, profesoras y profesores de ciencias construyen su labor desde sus respectivas herencias histórico-culturales y escenarios de ejercicio; asimismo, tienen una contribución aún mayor que hacer en cuanto agentes de sociabilización de los códigos de la ciencia, donde el primer paso se sitúa en el conocimiento sobre las creencias del estudiantado y, como lo hemos apuntado, situar de modo preciso el nivel de desafío epistemológico que enfrentan en su trabajo. Este estudio ayuda de modo global a ello, aportando la identificación de tres escenarios de ejercicio que desafían al profesorado al uso de diversas estrategias. Este conocimiento amerita ser complementado con técnicas que permitan al profesorado la sistematización de sus experiencias directas con sus clases, con la finalidad de detectar de modo preciso y diferenciado el grado de acción a realizar para superar los obstáculos epistemológicos en juego, de modo contextualizado a sus realidades profesionales.

En términos de los límites del presente trabajo, sería interesante analizar los factores históricos, sociológicos y culturales que permitirían comprender mejor las diferencias de concepción de los estudiantes según su religión o su área geográfica o cultural. Sin embargo, esto es una perspectiva de trabajo y, desde luego, una pista para la formación del profesorado de ciencias que, de seguirse, puede permitir un trabajo de alto nivel en la línea de desarrollar una visión secular de la ciencia.

#### ANEXO 1

##### *Tabla descriptiva de las convicciones de los estudiantes participantes en la muestra*

<b>País</b>	<b>(n)</b>	<b>Musulmanes (%)</b>	<b>Protestantes (%)</b>	<b>Católicos (%)</b>	<b>Teístas (%)</b>	<b>Agnósticos o ateos (%)</b>	<b>Otros (%)</b>
Alemania	(320)	3.8	37.5	19.7	10.6	25	3.4
Argelia	(200)	100	/	/	/	/	/
Argentina	(533)	/	12.8	48.4	7.7	24.8	6.4
Bélgica	(1631)	25.8	12.9	22.4	6.1	28.4	4.4
República Democrática del Congo	(288)	0.3	40.6	24.3	/	1.4	33.4
Costa de Marfil	(540)	16.9	29.1	48.9	0.2	0.2	4.8
España	(578)	0.7	0.7	59.2	4	34.4	1.1

CONTINÚA

## ANEXO 1 / CONTINUACIÓN

Pais	(n)	Musulmanes (%)	Protestantes (%)	Católicos (%)	Teístas (%)	Agnósticos o ateos (%)	Otros (%)
Francia	(581)	25	0.9	34.6	7.4	30.8	1.4
Grecia	(233)	0.4	/	/	1.3	10.7	87.5
Italia	(286)	3.5	/	55.2	2.1	32.5	6.4
Marruecos	(463)	98.9	/	1.1	/	/	/
Perú	(380)	0.3	12.4	69.2	6.3	8.2	3.7
Senegal	(433)	89.6	0.9	9.5	/	/	/
Polonia	(545)	/	2.8	86.8	0.4	5.1	5
Túnez	(169)	88.7	/	0.6	2.4	5.4	3
Turquía	(217)	100	/	/	/	/	/

**Nota:** En la República Democrática del Congo, los “otros” se refieren en particular a los fieles de la Iglesia kibangista (una iglesia disidente de la católica, creada durante el periodo colonial) o a los estudiantes que son miembros de varias iglesias al mismo tiempo. En Grecia, 84.5% de los “otros” son ortodoxos. En Polonia, los “otros” son también ortodoxos de origen ucraniano.

**Fuente:** elaboración propia.

## Notas

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

<sup>2</sup> Es crucial recalcar que estos componentes no son homogéneos, aunque muchos de sus elementos sean compartidos; existen tensiones y diferencias poderosas en torno a temas como, por ejemplo, la educación sexual donde los diversos grupos sociales no están de acuerdo y, evidentemente, este elemento genera tensiones en las escuelas. Asimismo, la libertad entregada por la ley para crear proyectos educativos diversos en numerosos países (Bélgica, Chile, Estados Unidos, etc.), permite que en un mismo espacio social existan instituciones educativas que reivindican visiones diversas sobre la ciencia y la religión. Sin embargo, esta potencial apertura a la diversidad de proyectos no incluye la enseñanza de las ciencias y su currículum y, por ello, la dimensión institucional no es tomada en cuenta en el presente estudio centrando el

nivel de análisis en los países y las creencias de los grupos familiares.

<sup>3</sup> Se puede constatar la presencia de diversos registros de conocimiento en las escuelas: religioso, mágico, folclórico, científico, etc. Como lo señala Solomon Tsehaye (2017), es posible pensar una relación de coexistencia entre estos diversos conocimientos y no necesariamente jerárquica o de validez desde una visión racionalista o intelectualista. Recordemos que Lévy-Strauss (1962) ya afirmaba la naturaleza intelectual de la magia. En este sentido, los autores defienden una diferenciación epistemológica entre conocimiento científico y conocimiento religioso, sin por ello defender una estratificación entre los diversos tipos de conocimiento.

<sup>4</sup> En la tabla 5 no presentamos los resultados de los estudiantes pertenecientes a religiones muy minoritarias en nuestras muestras (por ejemplo, el judaísmo, el hinduismo, el budismo, etc.), ni los de los escasos llamados “teístas” (que

declaran creer en un principio superior, pero no reconocen ninguna afiliación religiosa), ni los de los estudiantes agnósticos o ateos, en el caso de los países en los que están muy poco representados. Asimismo, para que nuestros resultados sean lo más comparables posible entre países, presentaremos en la tabla 5 únicamente los resultados de los estudiantes de formación científico-humanista y no los de formación técnica o profesional, por la razón de que estas formaciones no existen en todos los países de la muestra, en el nivel de escolarización considerado. Esto no impide, por supuesto, que en una fase posterior de la investigación se realicen estudios de caso mucho más profundizados, por

ejemplo, dentro de cada país, para comparar las diferentes formaciones o mejor tener en cuenta las creencias muy minoritarias, etc. Por lo tanto, al observar la tabla 5, hay que tener en cuenta estas diferentes limitaciones.

<sup>5</sup> Evidentemente, toda tendencia implica mayoría, pero no sugiere, en ningún caso, una homogeneidad sociológica en la composición de los escenarios. Esto quiere decir que todo escenario posee una diversidad en términos de creencias, pero que son representadas de modo minoritario, mayoritario (escenarios 1 y 3) o relativamente equilibrado (escenario 2), esto a nivel país, establecimiento, pero incluso a nivel de la misma aula.

## Referencias

- Bachelard, Gaston (1986). *La formation de l'esprit scientifique: Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, París: Vrin.
- Berger, Peter (2001). *Le réenchantement du monde*, París: Bayard.
- Bru, Marc (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissages*, Toulouse: Editions Universitaires du Sud.
- Bruner, Jerome (1991). "The narrative construction of reality", *Critical Inquiry*, vol. 18, núm. 1, pp.1-21.
- Caires Junior, Francisco Paulo; Luz Cezare, Paola Sussai; Bologna, Mariana Aparecida y De Andrade, Soares (2015). "Diferencias conceptuales acerca de la evolución biológica en la visión de los alumnos", *Revista de Educación en Biología*, vol. 18, núm. 1, pp.39-49.
- Clark, Christopher Munro y Perterson, Penelope L. (1986). "Teacher's thought processus", en M. C. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (ed.), Nueva York: McMillan, pp. 255-296.
- Clément, Pierre (2014). "Les conceptions créationnistes d'enseignants varient-elles en fonction de leur religion ?", *Education et Société*, núm. 33, pp. 113-136.
- Cohen, Jacob (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2ª ed., Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Crozet, Pascal (2003). "La place des sciences dans la cité: les vues du milieu scientifique égyptien dans la seconde partie du XIX<sup>e</sup> siècle", *Revue des Mondes Musulmans et de la Méditerranée*, núms. 101-102, pp. 31-39.
- Dallos, Rudi (1996). *Sistemas de creencias familiares*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Dubet, François (2002). *Le déclin de l'institution*, París: Editions du Seuil.
- El Asri, Farid (2009). "Discours musulman et sciences modernes: un état de la question", en B. Maréchal y F. Dasseto (dirs.), *Adam et l'évolution: Islam et christianisme confrontés aux sciences*, Lovaina la Nueva: Academia-Bruylant, pp. 109-123.
- Elbaz, Freema (2018). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*, Londres: Routledge.
- Gould, Stephen Jay (2000). *Et Dieu dit que Darwin soit!*, París: Seuil.

- Hamui Sutton, Liz (2017). “¿La secularización es reversible?”, en P. Capdevielle (ed.), *Nuevos retos y perspectivas de la laicidad*, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Jurídicas, pp. 35-47.
- Hervé, Nicolas; Venturini, Patrice y Albe, Virginie (2013). “Enseigner un savoir stabilisé et une controverse socioscientifique, quelles différences et similitudes ? Exemple d’une pratique ordinaire d’enseignement en physique”, *Les Dossier des Sciences de l’Éducation*, núm. 29, pp. 45-66.
- Hrairi, Sameh y Coquidé, Marylin (2002). “Attitudes d’élèves tunisiens par rapport à l’évolution biologique”, *Aster*, núm. 35, pp. 149-163.
- Jodelet, Denise (1986). “Représentations sociale: un domaine en expansion”, en D. Jodelet, (dir.), *Les représentations sociales*, París: Les Presses Universitaires de France, pp. 1-61.
- Lambert, Dominique (1999). *Sciences et théologie - Les figures d’un dialogue*, Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Lambert, Yves (2000). “Religion, modernité, ultramodernité : une analyse en termes de ‘tournant axial’”, *Archives des Sciences Sociales des Religions*, núm. 109, pp. 87-116.
- Lara Subiabre, Brenda (2019). “Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas”, *Perspectiva Educacional*, vol. 58, núm. 1, pp. 4-25.
- Le Ru, Véronique (2010). *La science et Dieu. Entre croire et savoir*, París: Vuibert/ADAPT-SNES.
- Lévi-Strauss, Claude (1962). *La pensée sauvage*, París: Plon.
- Martin-Hanssen, Lisa Michelle (2008). “First-year college students’ conflict with religion and science”, *Science & Education*, núm. 17, pp. 317-357.
- Menard, Charlene (2019). “La neutralité des enseignants français dans les collèges publics: Quelle objectivité face à ses propres croyances et à celles des élèves?”, *Studies in Religion/Sciences Religieuses*, vol. 48, núm. 4, pp. 553-570.
- Minois, Georges (1990). *L’Eglise et la science. Histoire d’un malentendu*, París: Fayard.
- Mira Abad, Alicia (2017). “Secularización, imaginario de progreso y construcción identitaria: una mirada desde el Sexenio Democrático español y las repúblicas latinoamericanas”, *Investigaciones Históricas: Época Moderna y Contemporánea*, núm. 37, pp. 204-236.
- Perbal, Laurence; Suzanne, Charles y Slachmuylder, Jean-Louis (2006). “Evaluation de l’opinion des étudiants de l’enseignement secondaire et supérieur de Bruxelles vis-à-vis des concepts d’évolution (humaine)”, *Anthropo*, núm. 12, pp. 1-26.
- Rasi, Humberto (2003). “La foi, la raison et le chrétien cultivé”, *Dialogue*, vol. 15, núm. 3, pp. 5-9.
- Schulman, Lee S. (1987). “Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform”, *Harvard Educational Review*, vol. 57, núm. 1, pp. 1-22.
- Solomon Tsehaye, Rachel (2017). “Les régimes de cohabitation des discours de vérité religieux et scientifiques dans les écoles djiboutiennes”, *Carrefours de l’éducation*, núm. 44, pp. 100-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.044.0100>
- Soto-Sonera, José (2009). “Influencia de las creencias religiosas en los docentes de ciencia sobre la teoría de la evolución biológica y su didáctica”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 41, pp. 515-538.
- Staub, Tatiane; Strieder, Dulce Maria y Meglhioratti, Fernanda Aparecida (2015). “Análise da Controvérsia entre Evolução Biológica e Crenças Pessoais em Docentes de um Curso

- de Ciências Biológicas”, *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, vol. 10, núm. 2, pp. 20-36.
- Stengers, Isabelle (1995). *L'invention des sciences modernes*, París: Flammarion.
- Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid: Narcea.
- Tremblay-Gagnon, Delphine; Borges, Cecilia y Tardif, Maurice (2020). “Que savent les enseignants de leurs élèves?”, ponencia presentada en la Conférence Annuel de la Société Canadienne pour l'Étude de l'Éducation, enero.
- Urvoy, Dominique (2006). *Histoire de la pensée arabe et islamique*, París: Seuil.
- Wanlin, Philippe (2009). “La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement”, *Revue Française de Pédagogie*, núm.166, pp.89-128.
- Weber, Max (1919). *Le savant et le politique*, (trad. J. Freund, 1959), París: Plon, pp. 10-18.
- Willaime, Jean-Paul (2006). “La sécularisation : une exception européenne? Retour sur un concept et sa discussion en sociologie des religions”, *Revue Française de Sociologie*, vol. 47, núm. 4, pp. 755-783.
- Wolfs, José-Luis (2013). *Sciences, religions et identités culturelles*, Bruselas: Editions De Boeck.
- Wolfs, José-Luis; Leys, Christophe; Legrand, Sandy; Karnas, Damien; Delhaye; Coralie; Bouko, Charlotte y Zamboni, Sandrine (2014). “Les représentations des élèves à propos de différentes postures intellectuelles possibles entre science et croyance religieuse, Mise à l'épreuve de la validité de construit d'un questionnaire y afférant”, *Mesure et Évaluation en Éducation*, vol. 37, núm. 2, pp. 101-126.
- Wolfs, José-Luis (2018). “La concurrence entre savoirs scientifiques et croyances religieuses à l'école, Enquête auprès d'élèves de terminale en Belgique francophone et pistes didactiques”, *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, núm.77, pp.103-112.
- Wolfs, José-Luis (2020). “Sciences et croyances religieuse. Des Lumières à l'enseignement des sciences aujourd'hui”, en C. Chauvigné y M. Fabre (eds.), *Revisiter les Lumières: enjeux philosophiques et didactiques*, Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires du Havre et de Rouen.
- Wolfs, José Luis; Delhaye, Coralie; Altepe, Cansu; Vanhove, Roxane y Hassan, Wafaa (2021). “Les postures entre science et croyance religieuse : construction d'un modèle d'analyse et comparaison avec les taxonomies existantes”, *Recherche en Didactique des Sciences et des Technologies*, núm. 23, pp. 161-181. <https://doi.org/10.4000/rdst.3794>
- Wolfs, José-Luis; Delhaye, Coralie; Leys, Christophe; Altepe, Cansu; Dini, Kevin; Gauthier; Laurence y Bertrand, Lucie (2022). “Positions on science and religious beliefs across societies: development of a research instrument and testing of its validity among high school students”, *Public Understanding of Science*, vol. 31, núm. 4, pp. 394-409. <https://doi.org/10.1177/09636625221075787>
- Woods, Peter (1986). *Inside schools. Ethnography in educational research*, Nueva York: Routledge and Kegan Paul.

**Artículo recibido:** 2 de febrero de 2021

**Dictaminado:** 4 de febrero de 2022

**Segunda versión:** 7 de marzo de 2022

**Aceptado:** 8 de marzo de 2022

# EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN REPÚBLICA DOMINICANA

## *Perspectivas de docentes y acompañantes\**

BERKI YOSELIN TAVERAS SÁNCHEZ / JULIÁN LÓPEZ-YÁÑEZ

### **Resumen:**

Este artículo persigue analizar el acompañamiento pedagógico en la educación primaria dominicana desde la perspectiva de docentes (n = 301) y formadoras(es) (n = 40). Se identificaron sus perfiles, así como sus prácticas de acompañamiento, actividades de formación y concepciones pedagógicas subyacentes al acompañamiento mediante un cuestionario autoadministrado. El instrumento fue validado a través de cuatro modalidades complementarias, que arrojaron un alto nivel de fiabilidad y consistencia interna. Las y los coordinadores y el acompañamiento fueron percibidos positivamente. Docentes y coordinadoras(es) tienen una actitud favorable hacia el acompañamiento y valoran positivamente todas las dimensiones analizadas. El acompañamiento es planificado según los lineamientos del Ministerio de Educación y se basa en los intereses y necesidades de las y los docentes. También, destacó que la actitud positiva de profesoras(es) y formadoras(es) y su formación influyen significativamente en las prácticas pedagógicas y el éxito del acompañamiento.

### **Abstract:**

This article attempts to analyze pedagogical mentoring in the Dominican Republic's elementary education, from the perspective of teachers (n = 301) and mentors (n = 40). A self-administered questionnaire identified their profiles, as well as their mentoring practices, training activities, and underlying pedagogical conceptions of mentoring. The questionnaire was validated by four complementary modalities, which revealed high levels of reliability and internal consistency. Coordinators and mentoring were perceived in a positive manner. Teachers and coordinators have a favorable attitude towards mentoring and positively evaluate all of the analyzed dimensions. Mentoring is planned according to the guidelines of the Ministry of Education and is based on teachers' interests and needs. The results also highlighted that the positive attitude of teachers and mentors, along with their training, significantly influence teaching practices and the success of mentoring.

**Palabras clave:** acompañamiento pedagógico; asesoramiento; formación continua; perfeccionamiento docente.

**Keywords:** pedagogical mentoring; assessment; ongoing training; teacher training.

---

Berki Yoselin Taveras Sánchez: doctoranda en Educación de la Universidad de Sevilla y profesora del Instituto Superior de Formación Docente "Salomé Ureña". C/ Leonardo Da Vinci, Urb. Renacimiento, Santo Domingo, República Dominicana. CE: taverasbj@yahoo.com / <http://orcid.org/0000-0002-1462-3060>

Julián López-Yáñez: catedrático de la Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Sevilla, España. CE: lopezya@us.es / <http://orcid.org/0000-0001-8978-964X>

\*Este artículo muestra resultados preliminares de la tesis doctoral "El acompañamiento pedagógico a docentes en la República Dominicana. Perspectiva de docentes y acompañantes", del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla de Berki Yoselin Taveras Sánchez, dirigida por el doctor Julián López-Yáñez.

## Introducción

### Revisión de la literatura internacional sobre el acompañamiento pedagógico

En los últimos años, el acompañamiento pedagógico ha tenido gran relevancia en el ámbito internacional. Se suele emplear mentoría (traducción del término anglosajón *mentoring*) de forma equivalente a acompañamiento docente o pedagógico, que es el término usado en este artículo. En la revisión de la literatura, se observó desconocimiento de los roles de docentes y acompañantes,<sup>1</sup> predominio de la evaluación sobre el acompañamiento y ausencia de espacios para la crítica, el análisis y la reflexión sobre la práctica en el ámbito internacional especialmente en el Reino Unido (Duckworth y Maxwell, 2015). Sin embargo, Harrison, Lawson y Wortley (2005) encontraron que la reflexión crítica sobre la práctica produce cambios en ella y en la formación profesional de mentores y docentes principiantes del Reino Unido. Jaspers, Meijer, Prins y Wubbels (2014) estudiaron la mentoría realizada por docentes pares de educación primaria en los Países Bajos y encontraron que cuando los acompañantes combinan los roles de docente y mentor, el acompañamiento mejora la enseñanza-aprendizaje y la formación de los docentes. Michailidi y Stavrou (2021) analizaron el impacto de un programa de tutoría dirigido a impulsar el desarrollo de prácticas de enseñanza innovadoras en Grecia, el programa modificó las estrategias de tutoría de los directivos, que cambiaron a hacia estrategias más horizontales en la medida en que los docentes desarrollaban nuevos conocimientos. En Noruega, Klages, Lundestad y Sundar (2020) estudiaron las percepciones de los líderes escolares sobre la mentoría en educación inicial, encontraron que las tutorías sirven de apoyo a los docentes noveles para buscar soluciones a sus problemas y necesidades analizando críticamente su enseñanza.

En Estados Unidos, Zan y Donegan (2014) encontraron que un modelo de acompañamiento basado en la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo puede generar mejoras en la enseñanza y aprendizaje. En Chile, Miranda Jaña (2005) analizó la formación docente y la innovación en la práctica pedagógica en educación básica. Entre sus resultados destaca que el acompañamiento permitió a los docentes desarrollar los conocimientos requeridos para el nivel de educación básica. Por su parte, Salazar y Marqués (2012) y Aravena (2020) encontraron que el acompañamiento mejora la enseñanza y el aprendizaje, el rendimiento estudiantil y las relaciones



interpersonales entre docentes y estudiantes. Además, observaron que su éxito depende fundamentalmente de que los acompañantes estén formados y la intervención sea constructiva y democrática, lo cual es coincidente con otros estudios en el área (Cartaut y Bertone, 2009; Colazzo y Cardozo, 2021; Jones y Vreeman, 2008; Shapiro, 2020). En cambio, Leiva y Vásquez (2019) hallaron discrepancias entre las percepciones de docentes y directivos sobre los modelos que fundamentan el acompañamiento docente. Según los directivos, se emplean enfoques colaborativos; para los profesores, en cambio, se usan perspectivas intervencionistas, directivas, verticales y unidireccionales.

En Perú, Yana y Adco (2018), Rivera, Naveda y Joo (2013) y Loli (2017) hallaron que el acompañamiento tiene un efecto positivo en la planificación, la evaluación y el nivel de desempeño docente. También, en Uruguay, Vezub y Alliaud (2012) y Colazzo y Cardozo (2021) hallaron que las políticas de acompañamiento pedagógico a docentes principiantes han logrado mejoras en su desempeño, especialmente durante la pandemia por la COVID-19 (Colazzo y Cardozo, 2021). Alen, Alliaud, Hevia, Ramírez *et al.* (2012) resaltan la importancia de que el acompañante haya sido profesor de aula, pues esta experiencia mejora la comprensión del quehacer docente diario, identifica problemas y contribuye más decididamente a su resolución. Por último, en Venezuela, se encontró que el acompañamiento pedagógico realizado por los directores es inadecuado, no permite crear un buen clima de trabajo basado en la confianza y el respeto; por lo tanto, no produce los cambios esperados en la práctica pedagógica (Pérez; Lugo, Giraldoth, Valles *et al.*, 2017).

### El acompañamiento pedagógico en República Dominicana

La República Dominicana ha implementado diversas reformas en las últimas décadas para mejorar su sistema educativo. El Plan Decenal 2008-2018 supuso un impulso importante para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el desempeño docente y el rendimiento estudiantil (Secretaría de Estado de Educación de República Dominicana, 2008). Coherentemente, el Plan Estratégico 2017/2020 busca impulsar la calidad educativa mediante la implementación del currículo por competencias, el desarrollo de programas de formación docente y la creación de centros educativos sostenibles (Ministerio de Educación, 2016). Adicionalmente, con la firma del Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República

Dominicana (2014-2030), se acordó una reforma de la formación docente (Presidencia de la República, 2014).

Estas reformas han diversificado la formación del profesorado, introduciendo el acompañamiento docente como una estrategia de formación en la práctica para mejorar la enseñanza, el desempeño docente y el rendimiento estudiantil (Jones y Vreeman, 2008; Rhodes, Stokes y Hampton, 2004). Abdelrahman, Irby, Lara, Tong *et al.* (2021) y Rodríguez (2016) definen el acompañamiento pedagógico como una experiencia socioeducativa contextualizada y reflexiva que se propone comprender determinadas prácticas y mejorar los procesos educativos a partir de las necesidades de cada escuela, mediante el trabajo colaborativo entre docentes y acompañantes (Hobson, 2016; Kay y Hinds, 2009; Orland y Wang, 2021). Puede ser realizado por miembros del equipo de gestión de la institución, coordinadores docentes contratados para tal fin, técnicos pedagógicos o profesores pares en ejercicio (Jaspers *et al.*, 2014), presencial o virtualmente (Abdelrahman *et al.*, 2021; Colazzo y Cardozo, 2021; Jauregi y Melchor-Couto, 2017).

En este contexto, el acompañamiento implica una relación entre docentes y acompañantes horizontal, permanente, colaborativa, empática y de respeto mutuo (Jones y Vreeman, 2008; Jacobo, 2005; Martínez y González, 2010; Rodríguez, 2016; Segovia, 2010). Además, este proceso debe ser contextualizado y considerar las diferencias individuales de los docentes, sus ritmos y estilos de aprendizaje, intereses, necesidades y dificultades que enfrentan en su ejercicio profesional, puesto que, en función de sus problemas particulares, gestionan sus propias alternativas de soluciones (Rodríguez, 2016).

Los estudios de la calidad de la educación en República Dominicana han resaltado la necesidad de mejorar la formación docente para optimizar la educación, pues el profesorado tiene un bajo nivel de desempeño y motivación al logro, desinterés por participar en actividades académicas, y los estudiantes rendimiento académico deficiente (Ministerio de Educación, 2016; Presidencia de la República, 2014), lo cual coincide con los hallazgos de Jabalera (2021).

Con el fin de contribuir con dichos cambios, se creó el cargo de coordinador docente, que forma parte del equipo de gestión de los centros educativos públicos, para llevar a cabo el acompañamiento pedagógico (Ministerio de Educación, 2009). Con su inclusión se ha intentado fortalecer la formación del profesorado en servicio, fomentar el trabajo colaborativo,

hacer seguimiento a los programas de formación y mejorar el desempeño tanto docente como estudiantil en las evaluaciones nacionales e internacionales. El Ministerio de Educación (2009) reglamentó la contratación de los coordinadores docentes y la implementación del acompañamiento pedagógico (Oviedo, 2004) para garantizar que estuviera a cargo de profesores experimentados y preparados para brindar apoyo a los docentes en su proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual está en sintonía con la iniciativa del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (Fondep, 2008) y el programa de acompañamiento a docentes noveles y mentores del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal, 2011).

A partir de la inclusión del cargo de coordinador docente en el sistema educativo dominicano, algunos estudios han analizado su impacto en términos de la efectividad del acompañamiento que ellos realizan. Estudios institucionales del Ministerio de Educación de República Dominicana (González, 2015; Ministerio de Educación, 2014) indican que hay una percepción positiva sobre el acompañamiento y el papel que desempeñan los coordinadores. Entre las actividades pedagógicas que realizan se encuentran colaborar con el diseño y uso de recursos didácticos, mejorar el clima organizacional escolar, aumentar la motivación de los docentes y, sobre todo, ayudar con la planificación y mantener disciplina estudiantil. Sin embargo, solo la mitad de los directores y un tercio de los docentes perciben mejoras en la enseñanza, el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

Por otro lado, se han presentado numerosos trabajos de grado en universidades dominicanas en la misma línea. Sus resultados coinciden parcialmente con los hallazgos del Ministerio de Educación (2014). Los profesores perciben positivamente el acompañamiento, reconocen que su impacto es positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero centrado, principalmente, en la disciplina estudiantil, la planificación docente, los procedimientos administrativos y el acondicionamiento del espacio físico y el mobiliario (Cedeño y Estivel, 2020; Duarte, 2019; García y Martínez, 2020; Mateo, De la Cruz y Díaz, 2019). Además, permite identificar fortalezas y debilidades, reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y ayudar a buscar soluciones a algunos de los problemas identificados (Tapia, Alcántara y Beltrán, 2016). Sin embargo, como hallaron Joseph (2017) y De León, Pérez y Pérez (2019), no produce mejoras educativas significativas debido

al incumplimiento de la planificación y los lineamientos del Ministerio de Educación y la falta de sistematicidad.

Ante la ausencia de coordinadores docentes, el equipo de gestión de los centros lleva a cabo el acompañamiento pedagógico. En estos casos, los estudios indican que los profesores también tienen una actitud favorable hacia esta modalidad de acompañamiento y consideran que tiene un impacto positivo en su práctica pedagógica (Durán y González, 2016; Lajara, 2020; Ureña y Ureña, 2016; Ureña y Fernández, 2018). Sin embargo, observan que hace falta realizar más sesiones, cambiar las prácticas tradicionales inadecuadas, rutinarias y poco innovadas (Ureña y Fernández, 2018) en las que predomina el monitoreo, la supervisión, la evaluación y el control, por un proceso de acompañamiento constructivo y democrático (Shapiro, 2020; Chu, 2014).

Utate (2017) encontró que el acompañamiento pedagógico se realiza apegado al plan del Ministerio de Educación; sin embargo, suele ser similar a la supervisión tradicional, los acompañantes no están suficientemente formados y no se enfatiza en la aplicación práctica. Estas debilidades generan una actitud negativa de los docentes y tiende a obstaculizar el éxito de este proceso formativo (Abdelrahman *et al.*, 2021; Colazzo y Cardozo, 2021; Hobson, 2016). De modo similar, Galán (2017) observó una actitud negativa del profesorado hacia el acompañamiento debido al incumplimiento de la planificación, falta de diversidad, sistematicidad y cohesión en el desarrollo de las actividades. Por ello, concluye que el acompañamiento no incide de modo significativo en el mejoramiento de la práctica docente. En otros estudios (Cedeño y Estivel, 2020; Duarte, 2019; García y Martínez, 2020; Mateo, De la Cruz y Díaz, 2019) hallaron que el acompañante tenía el perfil profesional adecuado para el desarrollo de sus funciones, cumplía con el protocolo planteado por el Ministerio de Educación y empleaba estrategias, tales como observación de la práctica, grupos pedagógicos, talleres de formación, planes de acción, diálogo reflexivo, debate y entrevista. Sin embargo, la intervención del acompañamiento no era efectiva por improvisación, falta de continuidad y desorganización.

También, Díaz, Martínez y Gil (2019) y De León, Pérez y Pérez (2019) encontraron deficiencias en el proceso de acompañamiento. Los docentes indicaron que se pone el foco en el dominio conceptual sobre el diseño, la planificación y la evaluación educativa. Aunque en el acompañamiento

realizado por el equipo de gestión se consideran las necesidades del centro, no se sigue el protocolo del Ministerio de Educación, no se realiza con la frecuencia necesaria ni se toman en cuenta los acuerdos y compromisos alcanzados. Por ello, no produce el impacto deseado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cambio, Marcelo y López (2020) analizaron los niveles de satisfacción de docentes, acompañantes y directores respecto del acompañamiento pedagógico dirigido al profesorado principiante. Observaron que los actores involucrados perciben este proceso como altamente positivo, tienen niveles altos de satisfacción con el programa y consideran que mejora significativamente la práctica pedagógica. En otro estudio (López y Marcelo, 2021) describieron resultados preliminares de la implementación del Programa Nacional de Inducción durante los años 2018-2020, cuyo eje central es el acompañamiento a docentes dominicanos de nuevo ingreso (Marcelo, Burgos, Estepa, López *et al.*, 2016; Marcelo, Gallego y Mayor, 2016). Destacan que ha habido una alta participación, aceptación y valoración positiva del programa y que, además, el acompañamiento pedagógico ha impulsado la implementación de prácticas docentes efectivas e innovadoras, las cuales se han sistematizado, evaluado institucionalmente y socializado en el ámbito nacional.

### **Formulación del problema**

En líneas generales, en los estudios citados se observan controversias en cuanto al papel de los coordinadores y el impacto del acompañamiento en las prácticas docentes y los aprendizajes de los alumnos. Por otro lado, la mayoría de los estudios del contexto dominicano ha analizado el impacto del acompañamiento en muestras pequeñas, por lo general de una sola institución. Se infiere que, hasta la fecha, no se han investigado muestras representativas de acompañantes y docentes de manera exhaustiva e integral, es decir, considerando factores como: perfil académico y profesional de formadores y docentes, procedimientos y prácticas de acompañamiento realizadas, procesos formativos para formadores, modelos y enfoques que caracterizan las prácticas de acompañamiento. Por lo tanto, existe la necesidad de estudiar los factores relacionados con el éxito del acompañamiento docente y definir el enfoque curricular y el modelo de formación continua que tienen mayor aceptación entre profesores y coordinadores que produzcan los resultados esperados.

## Objetivo general

El objetivo general de este estudio es analizar las características del acompañamiento pedagógico desde la perspectiva de docentes acompañados y coordinadores acompañantes en centros educativos públicos del segundo ciclo de primaria de Santo Domingo, República Dominicana.

## Método

### Diseño de investigación

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo y un diseño transversal para describir el acompañamiento en los centros educativos en un momento único (en este caso, el año 2018).

### Participantes

Participaron 40 coordinadores y 301 docentes del segundo ciclo del nivel primario de 40 centros educativos públicos de Santo Domingo, República Dominicana.

### Técnica e instrumento de recolección de datos

Se empleó la encuesta como técnica de recolección de datos para conocer las perspectivas de docentes y coordinadores sobre el acompañamiento de manera rigurosa y sistemática y establecer relación entre las variables en estudio. Se diseñaron dos cuestionarios, uno dirigido a docentes (acompañados) y otro a coordinadores (acompañantes). Los cuestionarios están estructurados en cinco partes: la primera incluye datos demográficos de los actores y los cuatros restantes corresponden a la identificación del perfil de docentes y coordinadores, características de los procesos y prácticas llevadas a cabo, modelos y enfoques del acompañamiento pedagógico implementados en el contexto del centro educativo (tabla 1). Se utilizó una escala del 1 al 5, siendo 1 el menor acuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

### Procedimiento

#### *Análisis de la fiabilidad y validez de los instrumentos*

Previamente a su aplicación, los instrumentos se sometieron a un proceso de evaluación mediante modalidades complementarias:

Primero, los cuestionarios fueron evaluados mediante el juicio de cinco expertos del área de educación para la valoración crítica y la validación de contenido. Para la validez cualitativa del contenido, se les pidió que

analizaran la relevancia y lucidez de los ítems individualmente; para la cuantitativa, se les solicitó que calificaran los ítems según su necesidad, claridad y relevancia. La necesidad de los ítems se evaluó mediante una escala de 3 puntos: 0 (no es necesario), 1 (útil pero no esencial), 2 (esencial). La claridad y relevancia de los ítems se calificaron usando una escala Likert de cuatro puntos: 1 (no relevante/claro), 2 (poco relevante/claro y necesita revisión), 3 (relevante/claro y necesita una revisión menor) y 4 (muy relevante/claro). Los ítems con puntuaciones inferiores a las aceptables se descartaron o modificaron.

TABLA 1

*Descripción del cuestionario*

Bloque	Descripción	Núm. ítems
A	Presentación del instrumento y datos demográficos generales de los actores.	
	Perfiles de los actores: A1 de los docentes y A2 de los acompañantes.	21
B	Procedimientos y prácticas del acompañamiento.	6
C	Procesos formativos en las que participan acompañados y acompañantes.	5
D	Características del acompañamiento.	24

Fuente: elaboración propia.

Luego, se realizó un estudio piloto en siete centros educativos para probar el borrador validado del cuestionario en una submuestra de 20% del total de docentes y coordinadores y evaluar la aceptación, relevancia y lucidez de sus ítems. Sobre la base de los resultados, se hicieron las modificaciones pertinentes.

Adicionalmente, se realizó un análisis factorial exploratorio para identificar errores existentes y definir el tipo de ajustes que requiere el instrumento. Los resultados revelaron la necesidad de revisar algunos factores, eliminar ciertos ítems, examinar algunas preguntas que indicaban error para reformularlas, comprobar supuestos, seleccionar modelos apropiados y evaluar las relaciones entre las variables y la dirección y el tamaño de estas relaciones.

Finalmente, se usó el índice de confiabilidad alfa de Cronbach para determinar la consistencia interna de los cuestionarios con base en el promedio de las correlaciones entre los ítems de las dimensiones evaluadas (tabla 1). Los coeficientes estimados resultaron superiores a 0.70, lo cual sugiere, como lo indican Raykov (1997) y Raykov y Marcoulides (2011), que las dimensiones del instrumento tienen fiabilidad adecuada.

### Técnicas de análisis estadístico de los datos

En el análisis de los datos se emplearon las siguientes técnicas estadísticas: el coeficiente alfa de Cronbach y el análisis factorial exploratorio se usaron para la evaluación de fiabilidad y validez de los instrumentos empleados. Las estadísticas descriptivas se utilizaron para calcular frecuencias y promedios y la técnica Clúster k-medias para identificar grupos (el análisis Clúster o conglomerado consiste en clasificar una población de  $n$  individuos en  $g$  grupos según sus características; en este caso, se crearon conglomerados homogéneos para docentes y coordinadores a partir de las dimensiones expuestas en la tabla 1). Finalmente, se empleó el análisis de varianza (ANOVA) para evaluar la contribución de los clústeres hallados y la prueba chi cuadrada para hacer asociaciones entre los clústeres. En todos los análisis, se estableció un nivel de confianza de 95% ( $p \leq 0,05$ ) y se empleó el programa Statistical Package for Social Science (SPSS v.24).

## Resultados

### Perfil de coordinadores y docentes

Los clústeres identificados a partir del perfil de docentes y acompañantes fueron estadísticamente significativos de acuerdo con los resultados del ANOVA (tabla 2). A continuación, se presenta el análisis descriptivo del perfil de coordinadores y docentes en cada clúster en función de sus características y percepciones sobre el acompañamiento.

El clúster 1 está conformado por el 68% ( $n = 27$ ) de los coordinadores que tienen una actitud favorable hacia el acompañamiento, es decir, manifestaron valoraciones positivas en todas las dimensiones estudiadas. El 2 corresponde a los coordinadores con una actitud desfavorable hacia el acompañamiento (32%;  $n = 13$ ), es decir, que tenían valoraciones negativas en todas las dimensiones analizadas.



TABLA 2

*Análisis ANOVA y centros de los conglomerados finales*

Perspectiva	Dimensiones	F	p	Centros finales	
				Clúster 1	Clúster 2
Coordinador	Perfil docente	10.847	.002	0.233	-0.931
	Perfil de los acompañantes	23.735	.000	0.306	-1.225
	Procedimientos y prácticas de acompañamiento	32.540	.000	0.335	-1.341
	Características de los procesos formativos	19.708	.000	0.289	-1.154
	Características de los procesos de acompañamiento	25.935	.000	0.314	-1.258
Docente	Perfil docente	127.825	.000	0.329	-0.908
	Perfil de los acompañantes	238.432	.000	0.400	-1.105
	Procedimientos y prácticas de acompañamiento	308.906	.000	0.428	-1.183
	Características de los procesos formativos	116.890	.000	0.318	-0.880
	Características de los procesos de acompañamiento	283.777	.000	0.419	-1.158

Fuente: elaboración propia.

*Clúster 1: Coordinadoras con una actitud favorable hacia el acompañamiento*

El perfil de las coordinadoras de este clúster es el siguiente: todas del género femenino, trabajan en el turno vespertino, con una edad promedio de 45.1 años (desviación 8.3 años) y 56% con el grado académico de licenciatura en educación básica. Tomando como referencia los valores positivos de los centroides finales, ellas le otorgan importancia a tener el conocimiento necesario sobre el currículo; consideran importante planificar y ejecutar actividades de acompañamiento a partir de las necesidades formativas y de acompañamiento específicas de los docentes. Además, perciben como importante que el equipo de gestión del centro cumpla con el cronograma de acompañamiento.

El 76.5% de este aglomerado considera que luego de la observación de una actividad en el aula, se realiza un encuentro de indagación dialógica

para reflexionar sobre la práctica. Por otro lado, señalan que la forma como se desarrolla el acompañamiento genera confianza entre los actores participantes (84.4%). Respecto de las estrategias de formación, el 87.7% manifiesta que se utilizan varias, tales como talleres, cursos, prácticas modeladas y comunidad de aprendizaje para responder a las necesidades de los docentes.

*Clúster 2. Coordinadores con una actitud desfavorable hacia el acompañamiento*

El perfil de los coordinadores de este clúster es el siguiente: 75% del género femenino y 71.9% trabaja en el turno matutino, con una edad promedio de 41.2 años (desviación de 9.2), todos con un grado académico distinto al de licenciatura en educación básica. Tomando como referencia los valores negativos de los centroides finales, este grupo asigna menor valor a los aspectos resaltados en el clúster 1.

*Clúster 1. Docentes con una actitud favorable hacia el acompañamiento*

El perfil de los docentes en el clúster 1 indica que 85% es de género femenino, 47.5% trabaja en el turno vespertino, con una edad promedio de 41.8 años (desviación de 9.2 años) y 62% con el grado académico de licenciatura en educación básica. Este clúster está formado por el 73% (n = 221) de los docentes, que corresponde a quienes tienen una actitud favorable hacia el acompañamiento y manifestaron valoraciones positivas en todas las dimensiones estudiadas.

Tomando como referencia los valores positivos de los centroides finales, le otorgan importancia a participar en actividades planificadas para compartir su experiencia con otros e integrarse a las estrategias de acompañamiento que se realizan en su centro. Entre sus quehaceres, incluyen la toma de decisiones sobre la formación y el acompañamiento a los procesos de enseñanza-aprendizaje y consideran importante solicitar apoyo para mejorar el aprendizaje del estudiantado. En cuanto a la competencia de los coordinadores, consideran que tienen los conocimientos necesarios sobre el currículo, un aspecto deseable para lograr el éxito del acompañamiento.

Por otro lado, 47.7% de los docentes sugiere que la formación continua surge de sus propias propuestas; el 65% manifiesta que los temas abordados surgen de las necesidades del equipo docente. Asimismo, los profesores muestran satisfacción por el acompañamiento pedagógico (66.3%). Respecto de las prácticas formativas, el 58.8% manifiesta que en el centro se

utilizan diferentes estrategias de formación para responder a las necesidades de los docentes.

### *Clúster 2. Docentes con una actitud desfavorable hacia el acompañamiento*

El perfil característico de los docentes de este clúster indica que el 90% es de género femenino, 45.3% trabaja en el turno vespertino, con una edad promedio de 45.2 años (desviación 8.2) y 56% con un grado académico distinto al de licenciatura en educación básica. Este grupo incluye a los docentes con una actitud desfavorable hacia el acompañamiento, conformado por el 27% (n = 80) restante de la muestra. Estos participantes reflejan valoraciones negativas en todas las dimensiones estudiadas, asignan menor valor a los aspectos resaltados en el clúster 1 de docentes.

Posteriormente a la conformación de clúster para el perfil de los coordinadores y docentes se ejecutó la prueba chi cuadrado para comparar la independencia entre los conglomerados: procesos y prácticas de acompañamiento, procesos y acciones formativas, características pedagógicas de los procesos formativos y características del acompañamiento. Los resultados de estas comparaciones se muestran a continuación.

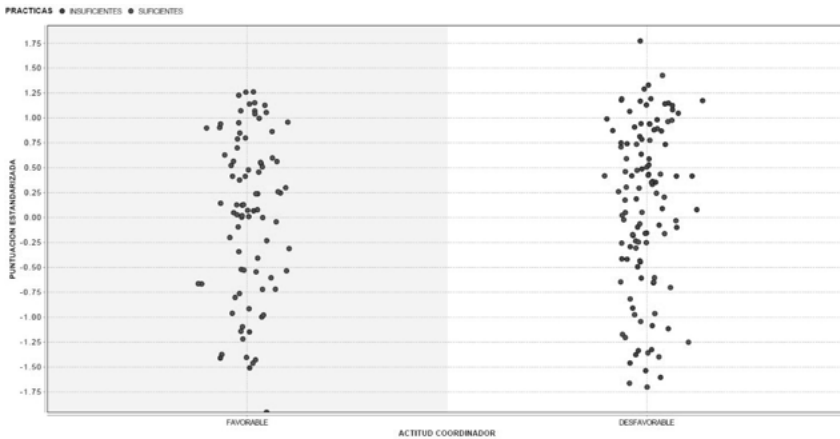
### **Procesos y prácticas de acompañamiento**

La figura 1 muestra la formación de clúster basado en las prácticas de acompañamiento según la actitud del coordinador. El eje Y representa las puntuaciones estandarizadas para las prácticas insuficientes y suficientes y el eje X, los clústeres encontrados para los coordinadores. Al comparar los ejes descritos usando la  $\chi^2$ , se encontró una asociación estadísticamente significativa  $\chi^2 (1, N = 40) = 53, 52; p < 0.0001$  y  $V = 0.517$  entre los clústeres de las prácticas de acompañamiento y los de la actitud del coordinador, con una intensidad media (v de Cramer = 0.517), lo cual indica que la actitud de los coordinadores sobre la práctica de acompañamiento influye significativamente sobre dicha práctica.

En cuanto a la distribución en cada clúster según las prácticas de acompañamiento, en la figura 1 se aprecia que los coordinadores con actitud favorable alcanzan mayor representatividad en “prácticas suficientes”, en comparación con quienes poseen actitud desfavorable. En cambio, los coordinadores con actitud desfavorable tienen mayor representación en prácticas insuficientes.

FIGURA 1

*Formación del clúster basado en las prácticas de acompañamiento según actitud del coordinador*



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, la figura 2 muestra la formación del clúster basado en las prácticas de acompañamiento según la actitud del docente. El eje Y representa las puntuaciones estandarizadas para las prácticas insuficientes y suficientes y el X, los clústeres encontrados para los docentes. Al comparar los ejes descritos usando la  $\chi^2$ , se encontró una asociación estadísticamente significativa  $\chi^2(1, N = 301) = 549;40; p < 0.0001$  y  $V = 0.604$ , entre los clústeres de las prácticas de acompañamiento y los de la actitud de los docentes, con una intensidad media/alta ( $V$  de Cramer = 0.604). Este hallazgo sugiere que la actitud de los docentes también influye significativamente en el desarrollo del proceso de acompañamiento.

La distribución de las prácticas de acompañamiento en cada clúster indica que los docentes con actitud favorable alcanzan mayor representatividad en el clúster prácticas suficientes, en comparación con los que tienen una postura desfavorable que están mejor representados por el clúster prácticas insuficientes.

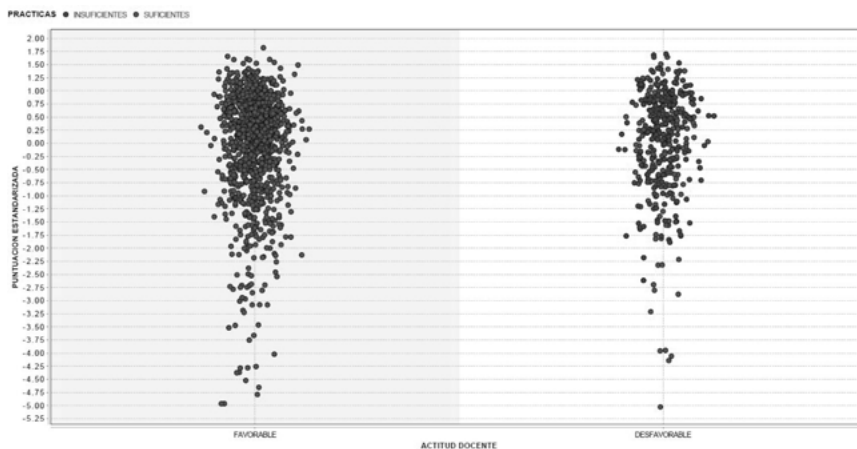
### Procesos y acciones formativas

La figura 3 muestra los clústeres de los procesos y acciones formativas según la actitud del coordinador. El eje Y representa las puntuaciones estandarizadas para los procesos y acciones formativas y el eje X, los clústeres encontrados

para los coordinadores. Al comparar los ejes usando la  $\chi^2$ , se encontró una asociación estadísticamente significativa:  $\chi^2 (3, N = 40) = 16,72; p = .001$  y  $V = 0.289$  entre los clústeres de los procesos y acciones formativas y los de la actitud del coordinador de una intensidad baja ( $V$  de Cramer = 0.289).

FIGURA 2

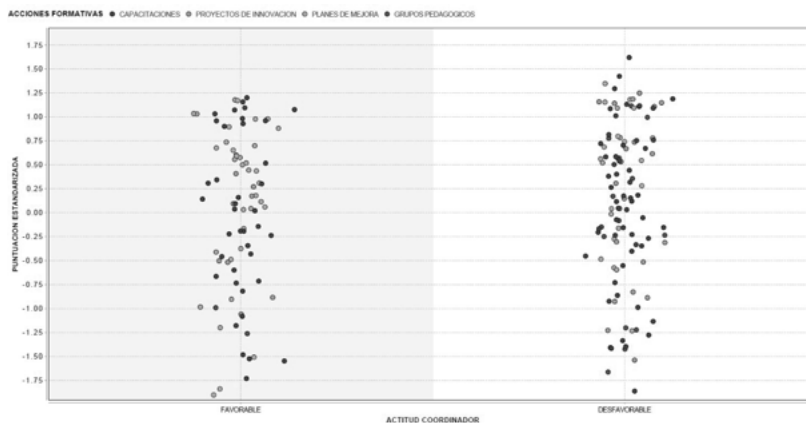
*Formación del clúster basado en las prácticas de acompañamiento según actitud docente*



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 3

*Formación del clúster basado en las acciones formativas según actitud del coordinador*



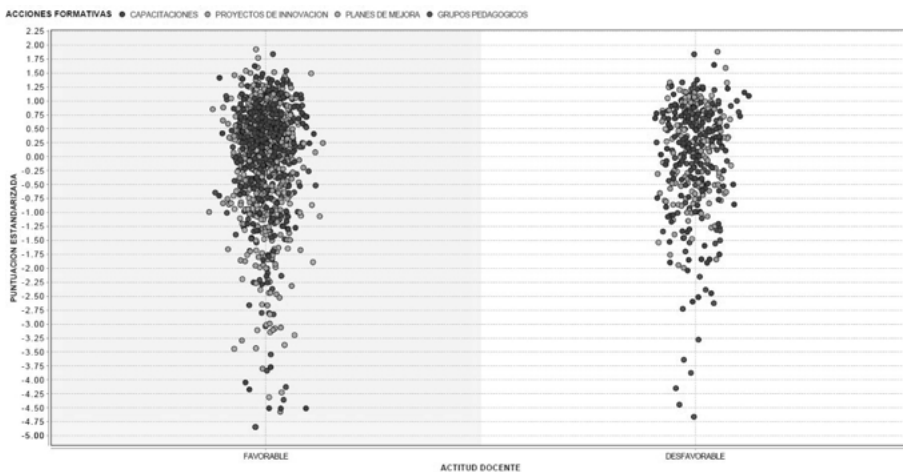
Fuente: elaboración propia.

La distribución en cada clúster según los procesos y acciones formativas muestra que los coordinadores con actitud favorable alcanzan mayor representatividad en “capacitación y planes de mejora”, en comparación con los que poseen una postura desfavorable. Por su parte, los coordinadores con actitud desfavorable tienen una representación muy similar en las distintas acciones formativas (capacitaciones, proyectos de innovación, planes de mejora y grupos pedagógicos).

La figura 4 representa la formación del clúster de los procesos y acciones formativos según la actitud del docente. El eje Y representa las puntuaciones estandarizadas para los procesos y acciones formativas y el X, los clústeres encontrados para los docentes. Al comparar los ejes descritos usando la  $\chi^2$ , se encontró una asociación estadísticamente significativa:  $\chi^2 (3, N = 301) = 39,44$ ;  $p < 0.0001$  y  $V = 0.164$  entre los clústeres de los procesos y acciones formativas y los de la actitud del docente de una intensidad baja ( $V$  de Cramer = 0.164).

FIGURA 4

*Formación del clúster basado en las acciones formativas según actitud docente*



Fuente: elaboración propia.

En relación con la distribución los procesos y acciones formativas en cada clúster, se aprecia que los docentes con actitud favorable alcanzan mayor representatividad en “capacitación”, en comparación con quienes poseen una postura desfavorable. En cambio, los docentes con actitud desfavo-

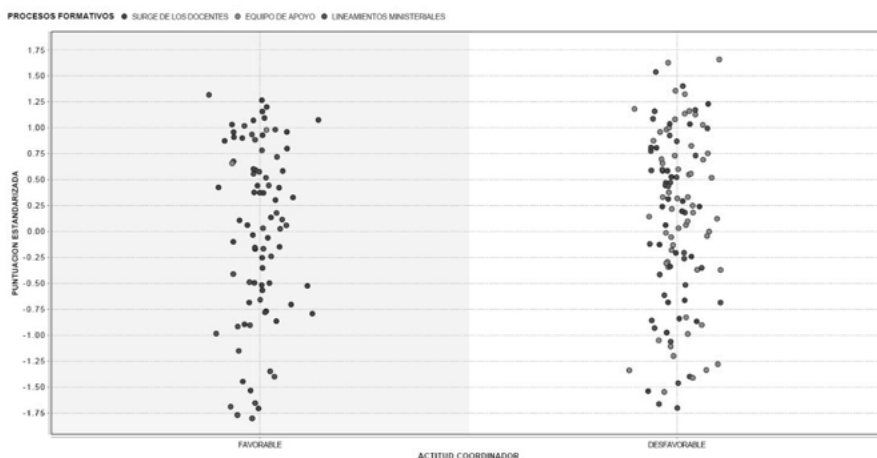
able tienen una representación muy similar en acciones formativas de capacitaciones y grupos pedagógicos.

### Características pedagógicas de los procesos formativos

La figura 5 representa la formación de clúster basado en las características pedagógicas de los procesos formativos según la actitud del coordinador. El eje Y representa las puntuaciones estandarizadas para las características pedagógicas de los procesos formativos y el X, los clústeres encontrados para los coordinadores. Al comparar los ejes usando la  $\chi^2$ , se encontró una asociación estadísticamente significativa:  $\chi^2 (2, N = 40) = 59,10; p < 0.0001$  y  $V = 0.544$  entre los clústeres de las características pedagógicas de los procesos formativos y los de la actitud del coordinador de una intensidad media ( $V$  de Cramer = 0.544).

FIGURA 5

*Formación del clúster basado en los procesos formativos según actitud del coordinador*



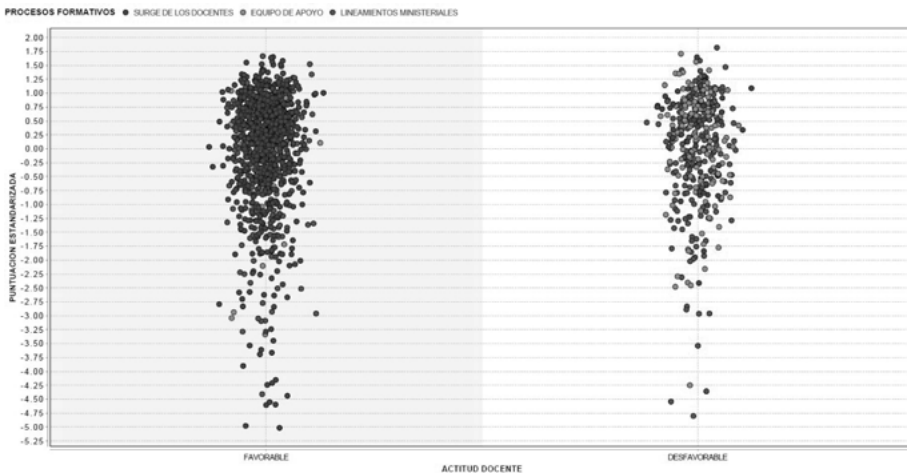
Fuente: elaboración propia.

Respecto de la distribución en cada clúster según las características pedagógicas de los procesos formativos, se aprecia que los coordinadores con actitud favorable alcanzan mayor representatividad en el clúster “surgen de los lineamientos ministeriales” en comparación con los que poseen una tendencia desfavorable. Por su parte, los coordinadores con actitud desfavorable tienen una representación muy similar en equipo de apoyo y lineamientos ministeriales.

En la figura 6 se observa la formación del clúster basado en las características pedagógicas de los procesos formativos según la actitud del docente. El eje Y representa las puntuaciones estandarizadas para las características pedagógicas de los procesos formativos y el X, los clústeres para los docentes. Al comparar los ejes descritos usando la  $\chi^2$ , se encontró una asociación estadísticamente significativa:  $\chi^2(2, N = 301) = 454,10; p < 0.0001$  y  $V = 0.549$  entre los clústeres de las características pedagógicas de los procesos formativos y los de la actitud del docente de una intensidad media ( $V$  de Cramer = 0.549).

FIGURA 6

*Formación del clúster basado en los procesos formativos según actitud docente*



Fuente: elaboración propia.

La distribución de cada clúster según las características pedagógicas de los procesos formativos muestra que los docentes con una tendencia favorable alcanzan mayor representatividad y “las iniciativas de acompañamiento surgen de los docentes y lineamientos ministeriales” en comparación con los que poseen actitud desfavorable. Por su parte, los coordinadores cuya postura es desfavorable tienen una representación muy similar en equipo de apoyo y lineamientos ministeriales.

### Características del acompañamiento

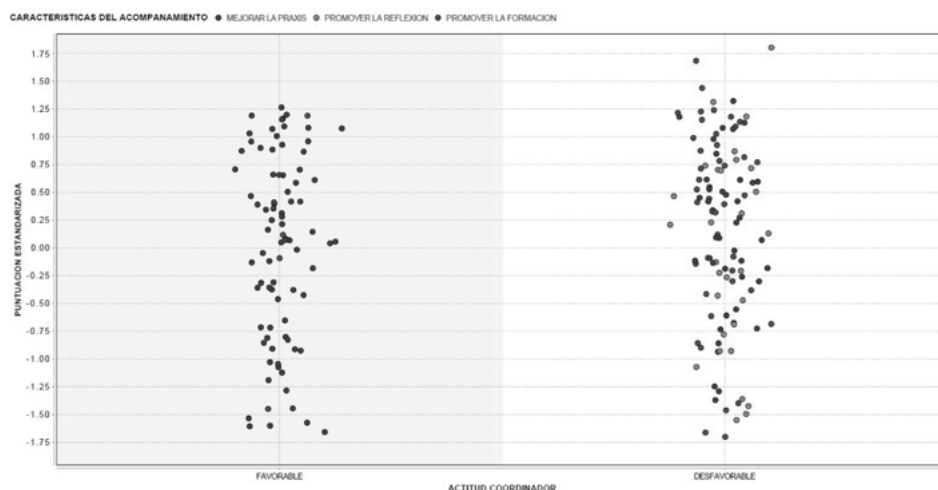
La figura 7 muestra la formación del clúster basado en las características del acompañamiento según la actitud del coordinador. El eje Y representa las



puntuaciones estandarizadas para las características del acompañamiento y el eje X, los clústeres para los coordinadores. Al comparar los ejes descritos usando la  $\chi^2$ , se encontró una asociación estadísticamente significativa:  $\chi^2(2, N = 40) = 59,10; p < 0.0001$  y  $V = 0.609$  entre los clústeres de las características del acompañamiento y los clústeres de la actitud del coordinador con una intensidad media/alta ( $V$  de Cramer = 0.609).

FIGURA 7

*Formación del clúster basado en las características del acompañamiento según actitud del coordinador*



Fuente: elaboración propia.

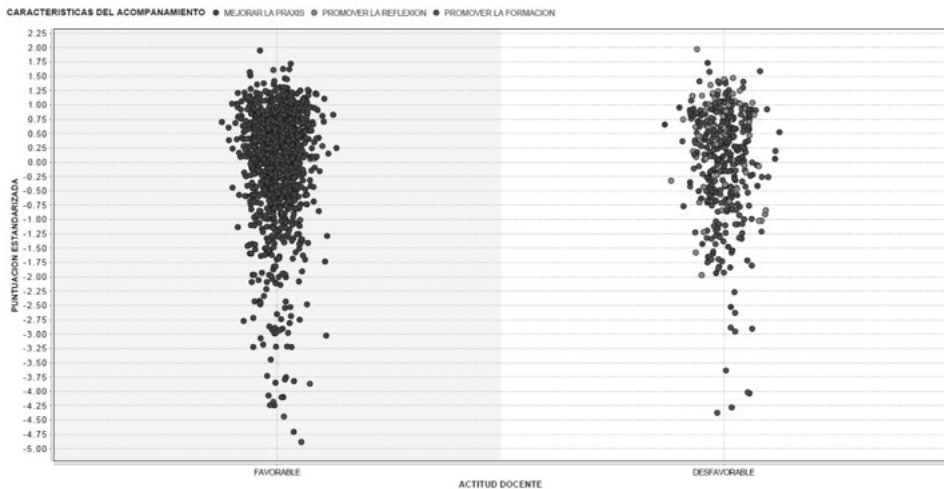
Por su parte, la distribución en cada clúster según las características del acompañamiento indica que los coordinadores con actitud favorable alcanzan mayor representatividad en aspectos relacionados con la mejora de la práctica. En contraste, los que presentan una postura desfavorable tienen una representación muy similar en las características del acompañamiento evaluadas (mejorar la práctica, promover la reflexión y promover la formación).

La figura 8 presenta la formación de clúster basado en las características del acompañamiento según la actitud del docente. El eje Y representa las puntuaciones estandarizadas para las características del acompañamiento y el eje X, los clústeres para los docentes. La comparación de los ejes usando la  $\chi^2$  indica una asociación estadísticamente significativa:  $\chi^2(2, N = 301) = 831,43; p < 0.0001$

y  $V = 0.743$  entre los clústeres de las características del acompañamiento y los de la actitud del docente de una intensidad alta ( $v$  de Cramer = 0.743).

FIGURA 8

*Formación del clúster basado en las características del acompañamiento según actitud docente*



Fuente: elaboración propia.

La distribución en cada clúster según las características del acompañamiento muestra que los docentes con actitud favorable alcanzan mayor representatividad en aspectos relacionados con la mejora de la práctica. Por su parte, los coordinadores con actitud desfavorable tienen una representación muy similar en las características del acompañamiento evaluadas (mejorar la *praxis* y promover la formación).

### Discusión de los resultados

El acompañamiento pedagógico es una estrategia de formación docente continua dirigida a apoyar a los profesores en la resolución de los problemas prácticos que surgen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, basado en la idea de que ellos aprenden de la indagación, la reflexión constructiva, el análisis y la discusión de situaciones problemáticas concretas (Aravena, 2020). Aunque los miembros del equipo de gestión de los centros educativos suelen llevar a cabo este proceso, se requiere la contratación

de personal con formación académica específica en los procesos de formación y acompañamiento docente (Marcelo, 1997), como es el caso de los coordinadores docentes en la República Dominicana (Ministerio de Educación, 2009). Estudios previos han hallado que el acompañamiento es efectivo, es decir, genera los cambios educativos esperados (Burley y Pomphrey, 2011; Chu, 2014; Harrison, Lawson y Wortley, 2005; Marcelo, 1997; Orland y Wang, 2021; Shapiro, 2020).

En esta investigación, se analizaron las características del acompañamiento pedagógico implementado en el segundo ciclo del nivel primario en centros educativos públicos de Santo Domingo, República Dominicana, desde la perspectiva de docentes acompañados y coordinadores acompañantes.

El perfil obtenido de los coordinadores (mayoritariamente mujeres, mayores de 40 años, licenciadas en educación básica) coincide parcialmente con los hallazgos de Marcelo (1997), quien analizó el acompañamiento pedagógico en España y halló que los asesores eran predominantemente hombres. Además, el hecho de que ambos grupos tengan formación académica similar puede explicar los altos niveles de aceptación que tiene el coordinador (De León, Pérez y Pérez, 2019; Duarte, 2019; Jabalera, 2021; Joseph, 2017; Tapia, Alcántara y Beltrán, 2016; Ureña y Ureña, 2016; Ureña y Fernández, 2018), pues le permite comprender el quehacer diario, identificar problemas y contribuir más decididamente a su resolución (Alen *et al.*, 2012).

La mayoría de los coordinadores de este estudio habían participado en programas de formación en acompañamiento, como el INDUCTIO, dirigidos a mejorar la práctica pedagógica, especialmente con docentes principiantes (López y Marcelo, 2021; Marcelo *et al.*, 2016; Marcelo y López, 2020). En estas investigaciones se ha encontrado que el éxito de esta mentoría en producir mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje depende fundamentalmente de que los acompañantes tengan formación específica para esta función. En cambio, otros estudios han hallado que los acompañantes con formación académica deficiente generan actitudes negativas en los docentes, lo que, a su vez, tiende a obstaculizar el éxito de este proceso (Hobson, 2016; Utate, 2017). En la presente investigación, la actitud positiva hacia el acompañamiento y los acompañantes observada puede estar asociada a su formación en acompañamiento pedagógico.

De modo similar, Chu (2014) halló que los coordinadores tienen una actitud favorable hacia el acompañamiento, valoran positivamente todas las dimensiones analizadas y reconocen el conocimiento curricular. En la presente investigación, se observó que la planificación e implementación del acompañamiento se basa en los intereses y necesidades de los docentes, lo cual se corresponde con el enfoque constructivista histórico-cultural (Aravena, 2020; Cartaut y Bertone, 2009; Jacobo, 2005; Rodríguez, 2016; Shapiro, 2020; Vezub y Alliaud, 2012).-

La mayoría de los coordinadores realiza encuentros de indagación dialógica para reflexionar sobre la práctica luego de la observación de las actividades de aula, como lo sugiere la literatura especializada (Burley y Pomphrey, 2011; Chu, 2014). Estudios previos han hallado que la indagación dialógica y la reflexión son prácticas clave para el éxito del acompañamiento (Aravena, 2020; Burley y Pomphrey, 2011; Jacobo, 2005; Marcelo, 1997; Orland y Wang, 2021; Rodríguez, 2016; Vezub y Alliaud, 2012; Zan y Donegan, 2014). Por otro lado, los coordinadores de este estudio señalan que el uso de estrategias apropiadas que respondan a las necesidades de los docentes, tales como observación y reflexión sobre la práctica, grupos pedagógicos, el trabajo colaborativo y la creación de una comunidad de aprendizaje, genera confianza entre los actores participantes, lo cual coincide con prácticas exitosas reportadas en estudios previos (Cedeño y Estivel, 2020; Duarte, 2019; García y Martínez, 2020; Jones y Vreeman, 2008; Rhodes, Stokes y Hampton, 2004; Zan y Donegan, 2014).

La mayoría de los docentes también tenía una actitud favorable hacia el acompañamiento y valoró positivamente las dimensiones estudiadas, lo cual ha sido identificado como un factor clave para su desarrollo exitoso (Kay y Hinds, 2009). Este hallazgo puede implicar que se desarrollan buenas prácticas, pues la falta de dedicación y escasa formación académica del equipo de acompañamiento, la ausencia de aplicaciones prácticas de los resultados del seguimiento tiende a generar actitudes negativas en los docentes y obstaculizar el éxito del acompañamiento (Hobson, 2016; Utate, 2017).

Los docentes prefieren participar en actividades planificadas, compartir sus experiencias con sus pares y que se les tome en cuenta en el diseño de la práctica de acompañamiento que se implemente en su centro. En la literatura se ha resaltado la importancia de la planificación para el éxito del acompañamiento. Duarte (2019) y Galán (2017) encontraron que el

incumplimiento de la planificación, la falta de diversidad, sistematicidad y cohesión en el desarrollo de las actividades, la improvisación y la falta de continuidad y organización están asociados con el fracaso del acompañamiento reportados en estudios previos.

Por otro lado, tanto los docentes como coordinadores participantes de este estudio hacen especial énfasis en que el acompañamiento sea debidamente planificado según los lineamientos emanados del Ministerio de Educación, lo cual coincide con los hallazgos de Utate (2017). En cambio, Joseph (2017) y De León, Pérez y Pérez (2019) observaron que la práctica del acompañamiento no cumplía con lo planificado ni seguía los lineamientos del Ministerio de Educación.

Los docentes de esa investigación prefieren ser considerados en la toma de decisiones relacionadas con el acompañamiento. Consideran que es importante solicitar apoyo para resolver problemas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta percepción docente es coherente con la perspectiva constructivista del acompañamiento, que establece que se deben considerar los intereses y necesidades de los docentes en la planificación y el desarrollo de las actividades pedagógicas (Jacobo, 2005; Marcelo, 1997; Rodríguez, 2016; Shapiro, 2020; Vezub y Alliaud, 2012), como lo documenta el estudio diagnóstico de Jabalera (2021) para sustentar la necesidad de acompañamiento pedagógico. Para Rodríguez (2016), el logro de mejoras significativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje requiere que el acompañamiento esté en sintonía con los intereses y las necesidades de los docentes (Collin, Paloniemi, Virtanen y Eteläpelto, 2008; Porlán y Martín, 2002; Rodríguez, 2016).

Al considerar la competencia de los coordinadores, los docentes indican que tienen los conocimientos curriculares, pedagógicos y de acompañamiento necesarios, como lo sugieren Abdelrahman *et al.* (2021) y Colazzo y Cardozo (2021). Esta percepción les genera una actitud positiva y confianza, lo cual favorece el éxito del acompañamiento (Hobson, 2016; Utate, 2017). En los estudios previos se ha identificado que el perfil académico y profesional del acompañante es crucial para que el proceso logre los cambios educativos necesarios (Alen *et al.*, 2012; Ávalos, 2007; Ureña y Ureña, 2016; Ureña y Fernández, 2018).

Tanto profesores como coordinadores con actitud favorable hacia el acompañamiento consideran que este proceso mejora la práctica educativa y la formación docente. Estos hallazgos coinciden con algunos estudios

nacionales que han reportado un impacto positivo del acompañamiento tanto en la formación del profesorado como en el desempeño de su práctica pedagógica (Ureña y Ureña, 2016; Ureña y Fernández, 2018). Similarmente, Marcelo *et al.* (2016), Marcelo, Gallego y Mayor (2016), Marcelo y López (2020), García y Martínez (2020), Cedeño y Estivel (2020) y López y Marcelo (2021) encontraron que el acompañamiento pedagógico en República Dominicana mejora la calidad de la educación y el desempeño del estudiantado e impulsa al profesorado a diseñar e implementar prácticas profesionales efectivas e innovadoras (Loli, 2017). Estudios internacionales sobre el acompañamiento han encontrado que esta modalidad de formación ha logrado mejoras en el desempeño docente (en Chile, Miranda Jaña, 2005; Vezub y Alliaud, 2012; en Uruguay, Alen *et al.*, 2012; en Perú, Loli, 2017).

En cambio, otros estudios realizados en el ámbito nacional dominicano (González, 2015; Ministerio de Educación, 2014) e internacional (Colazzo y Cardozo, 2021; De León, Pérez y Pérez, 2019; Díaz, Martínez y Gil, 2019; Galán, 2017; Pérez *et al.*, 2017; Tapia, Alcántara y Beltrán, 2016; Utate, 2017) han hallado que los docentes no perciben mejoras en la enseñanza. El impacto se limita a prestar colaboración en la realización de actividades pedagógicas, diseño de recursos didácticos, mejoramiento del clima organizacional escolar, aumento de la motivación, asistencia en la planificación y control de la disciplina estudiantil. Aunque se trata de factores importantes (Rivera, Naveda y Joo, 2013), no son suficientes para lograr cambios significativos en el proceso educativo (Pérez *et al.*, 2017).

## Conclusiones

Esta investigación tuvo como objetivo analizar las características del acompañamiento pedagógico desde la perspectiva de docentes acompañados y coordinadores acompañantes en centros educativos públicos del segundo ciclo de primaria de Santo Domingo, República Dominicana. Con base en los resultados, se concluye lo siguiente:

Los coordinadores docentes tienen un perfil académico y profesional apropiado y suficiente formación específica en acompañamiento para ejercer sus funciones apropiadamente. Gracias a este perfil, tanto los que se desempeñan como acompañantes como el acompañamiento pedagógico son percibidos positivamente por parte de los docentes. Además, tanto profesores como acompañantes reconocen que el acompañamiento peda-

gógico realizado por los coordinadores docentes tiene un impacto positivo en la mejora del proceso educativo, tanto para el profesorado como para el estudiantado.

También, profesores y acompañantes destacan que la actitud positiva de docentes y coordinadores hacia el acompañamiento y la formación académica de los acompañantes influyen notablemente tanto en las prácticas pedagógicas que se desarrollan como parte de este proceso de mentoría como en el éxito de esta actividad formativa.

Tomando en cuenta las prácticas pedagógicas del acompañamiento reportadas, se pueden afirmar que los acompañantes tienen una concepción constructivista, la cual les permite planificar adecuadamente el acompañamiento, seleccionar y aplicar las estrategias pedagógicas más adecuadas para lograr el éxito de este proceso.

La mayoría de los coordinadores usa estrategias didácticas apropiadas para observar y reflexionar sobre la práctica que respondan a las necesidades de los docentes, tales como indagación dialógica, grupos pedagógicos, diálogo reflexivo, el trabajo colaborativo y la creación de una comunidad de aprendizaje. Este tipo de herramientas genera confianza entre los actores participantes.

Los docentes que participaron en esta investigación prefieren que el acompañamiento sea bien planificado, considerando los lineamientos del Ministerio de Educación. Además, consideran que es importante que se les tome en cuenta en la toma de decisiones relacionadas con el acompañamiento en todo su proceso.

Con base en los hallazgos del presente estudio, se sugiere incluir a los docentes como acompañantes pares en el desarrollo del acompañamiento para que, mediante un proceso recíproco, horizontal y constructivo, se comprometan y desarrollen su propia formación profesional. Es probable que sus conocimientos de la práctica pedagógica, de los principales problemas, necesidades y limitaciones que se identifican en ella, les permitan tener una mejor comprensión de cómo desarrollar el acompañamiento apropiadamente, de modo que se alcancen los cambios educativos deseados.

También es deseable que todos los miembros del personal docente de la institución se formen en el acompañamiento para que puedan tener una mejor participación en su planificación e implementación.

Como lo establece la normativa dominicana vigente, es necesario que cada centro educativo disponga de un coordinador docente con formación

académica y experiencia profesional como docente, cuya función principal sea desarrollar la formación continua de los profesores y, en especial, el acompañamiento pedagógico. Este cargo puede servir el pivote para articular y coordinar la formación para docentes y formadores.

Debido a que existen controversias respecto del impacto del acompañamiento pedagógico y de los coordinadores docentes, se sugiere realizar más estudios sobre los factores relacionados con el éxito de este proceso y el impacto del coordinador docente en la mejora de la calidad educativa en República Dominicana.

## Nota

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

## Referencias

- Abdelrahman, Nahed; Irby, Beverly; Lara, Rafael; Tong, Fuhui; Chen, Zhou y Koch, Janice (2021). "Virtual mentoring and coaching: The perceptions of female principal candidates", *Journal of Texas Women School Executives*, vol. 6, núm. 1, pp. 75-98. Disponible en: <https://issuu.com/tasanet/docs/jtwse-2021>
- Alen, Beatriz; Alliaud, Andrea; Hevia, Ricardo; Ramírez, Jael y Castellano, Roxana (2012). *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico a docentes noveles*, Montevideo: Organización de Estados Iberoamericanos/Administración Nacional de Educación Pública. Disponible en: [http://www.noveles.edu.uy/desarrollo\\_profesional.pdf](http://www.noveles.edu.uy/desarrollo_profesional.pdf) (consultado: 18 de mayo de 2021) Consejo de Formación en Educación
- Aravena, Omar (2020). *Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente*, tesis doctoral, Badajoz: Universidad de Extremadura. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/207307> (consultado: 8 de junio de 2021).
- Ávalos, Beatrice (2007). "El desarrollo profesional continuo de los docentes. Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana", *Pensamiento Educativo*, vol. 41, núm. 2, pp. 77-99. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf> (consultado: 1 de agosto de 2021).
- Burley, Suzanne y Pomphrey, Cathy (2011). *Mentoring and coaching in schools. Professional learning through collaborative inquiry*, Londres: Routledge.
- Cartaut, Solange y Bertone, Stefano (2009). "Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-Vygotskian activity theory: Case study from a French university institute of teacher training", *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, núm. 8, pp. 1086-1094. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.006> (consultado: 1 de agosto de 2021).
- Cedeño, Ivelisse y Estivel, Héctor (2020). "Incidencia del trabajo del coordinador docente para la mejora de la calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje", *UCE Ciencia*.



- Revista de Postgrado*, vol. 8, núm. 2. Disponible en: [http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/viewFile/196/186\\_\(consultado: 21 de julio de 2021\)](http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/viewFile/196/186_(consultado: 21 de julio de 2021)).
- Chu, Marilyn (2014). *Developing mentoring and coaching relationships in early care and education: A reflective approach*, Boston: Pearson.
- Colazzo, Lorena y Cardozo, Lourdes (2021). “Inserción profesional docente. Estudio de las percepciones de los actores involucrados en procesos de acompañamiento pedagógico durante la pandemia”, *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, vol. 18, núm. 36, pp. 7-26. Disponible en: [https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/download/421/469\\_\(consultado: 7 de mayo de 2021\)](https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/download/421/469_(consultado: 7 de mayo de 2021)).
- Collin, Kaija; Paloniemi, Sussane; Virtanen, Anne y Eteläpelto, Anneli (2008). “Constraints and challenges on learning and construction of identities at work”, *Vocations and Learning*, vol. 1, núm. 3, pp. 191-210. <http://doi.org/10.1007/s12186-008-9011-4> (consultado: 16 de junio de 2021).
- De León, Angélica; Pérez, Danirsa y Pérez, Tania (2019). *Efectividad del equipo de gestión en el acompañamiento docente de la Escuela Rafael María Peralta Sosa, Distrito 03, Regional 08, de Santiago, año escolar 2017-2018*, tesis de grado, Santiago, República Dominicana: Universidad Abierta para Adultos.
- Díaz, Juana; Martínez, Altagracia y Gil, Rosa (2019). *Procesos de acompañamiento del equipo de gestión en el desarrollo de las prácticas docentes de 6to grado del segundo ciclo del nivel secundario del Liceo Nocturno Rafael Fausto Jiménez, Distrito Educativo 08-03, Santiago de los Caballeros en el periodo escolar 2018-2019*, tesis de grado, Santiago, República Dominicana: Universidad Abierta para Adultos.
- Duarte, Lucidania (2019). *El acompañamiento pedagógico en el Centro Educativo Padre Boil, del Distrito 07, de Villa Isabela, Regional 11, Puerto Plata, durante el año escolar 2018-2019*, tesis de grado, Santiago, República Dominicana; Universidad Abierta para Adultos.
- Duckworth, Vicky y Maxwell, Bronwen (2015). “Extending the mentor role in initial teacher education: embracing social justice”, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 4-20. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-08-2014-0032> (consultado: 11 de julio de 2021)
- Durán, Thairys y González, Lourdes (2016). *Incidencia del acompañamiento pedagógico del equipo de gestión en la práctica docente del segundo ciclo del nivel primario del Centro Educativo Padre Fantino, Distrito 16-02, período 2015-2016*, tesis de grado, Santiago, República Dominicana: Universidad Abierta para Adultos, República Dominicana.
- Fondep (2008). *Guía para el acompañamiento pedagógico de proyectos de innovación en las regiones*, Lima: Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación.
- Galán, Bismar (2017). “Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente”, *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, pp. 34-52. <https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52> (consultado: 31 de julio de 2021).
- García, Ana y Martínez, Jennifer (2020). *Incidencia del acompañamiento pedagógico en el desempeño de los docentes, para promover educación de calidad en el primer ciclo del nivel primario del Centro Educativo, Antonio Castillo Lora, Regional 14, Distrito 07, Municipio*

- de las Terrenas, Provincia Samaná, periodo escolar 2019-2020, tesis de grado, Santiago, República Dominicana: Universidad Abierta para Adultos, República Dominicana.
- González, Sandra (2015). "Evaluación del impacto del coordinador docente en los centros educativos de República Dominicana", *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 2, núm. 1, pp. 34-45. Disponible en: <https://revie.gob.do/index.php/revie/article/download/67/59> (consultado: 9 de enero de 2021).
- Harrison, Jennifer; Lawson, Tony y Wortley, Angela (2005). "Mentoring the beginning teacher: developing professional autonomy through critical reflection on practice", *Reflective Practice*, vol. 6, núm. 3, pp. 419-441. <https://doi.org/10.1080/14623940500220277> (consultado: 16 de marzo de 2021)
- Hobson, Andrew (2016). "Judgementoring and how to avert it: Introducing ONSIDE mentoring for beginning teachers", *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, vol. 5, núm. 2, pp. 87-110. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2016-0024> (consultado: 1 de abril de 2021).
- Jabalera, Silva (2021). "Plan de acompañamiento pedagógico para mejorar el desempeño docente en las instituciones educativas del nivel primario del Municipio Consuelo", *UCE Ciencia. Revista de Postgrado*, vol. 9, núm. 1. Disponible en: [http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/viewFile/226/213\\_](http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/viewFile/226/213_)(consultado: 21 de abril de 2021).
- Jacobo, Héctor (2005). *El acompañamiento sistémico: Lo que los educadores podemos hacer en contexto*, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jaspers, Walter; Meijer, Pauline; Prins, Frans y Wubbels, Theo (2014). "Mentor teachers: Their perceived possibilities and challenges as mentor and teacher", *Teaching and Teacher Education*, vol. 44, pp. 106-116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.005> (consultado: 2 de febrero de 2021).
- Jauregi, Kristi y Melchor-Couto, Sabela (2017). "The role of coaching in teacher competence development for telecollaboration", *Alsic*, vol. 20, núm. 2. Disponible en: <https://doi.org/10.4000/ALSIC.3149> (consultado: 5 de abril de 2021).
- Jones, Cheryl y Mary Vreeman (2008). *Instructional coaches and classroom teachers: Sharing the road to success*, Huntington Beach: Shell Education.
- Joseph, Alexis (2017). *Incidencia del acompañamiento pedagógico en el primer ciclo del nivel primario del centro educativo bilingüe The Family Christian School, Distrito Educativo 10-03, Santo Domingo, Este, en el año escolar 2016-2017*, tesis de grado, Santiago, República Dominicana: Universidad Abierta para Adultos.
- Kay, David y Hinds, Roger (2009). *A practical guide to mentoring. How to help others achieve their goals*, 4ª ed., Oxford: How to Books.
- Klages, Wiebke; Lundestad, Magritt y Sundar, Paul (2020). "Mentoring of newly qualified teachers in early childhood education and care centres: Individual or organizational orientation?", *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, vol. 9, núm. 1, pp. 103-118. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0040> (consultado: 1 de diciembre de 2020).
- Lajara, Ana (2020). *El acompañamiento pedagógico y su influencia en la mejora de la práctica áulica de los docentes del segundo ciclo, nivel primario, centros educativos de la parte este del Casco Urbano, Distrito Educativo 01, Nagua, Regional 14 De Nagua, Provincia*

- María Trinidad Sánchez, año escolar 2019-2020, tesis de grado, Santiago, República Dominicana: Universidad Abierta para Adultos.
- Leiva, María y Vásquez, Camila (2019). “Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente”, *Calidad en la Educación*, vol. 51, núm. 1, pp. 225-251. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.635> (consultado: 11 de noviembre de 2020)
- Loli, Giulliana (2017). *Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en el área de comunicación del segundo grado de primaria en las instituciones educativas de la red 17 de Chaclacayo de la UGEL No 06*, tesis de grado, Santiago, República Dominicana: Universidad Nacional de Educación.
- López, María y Marcelo, Carlos (2021). “La inducción a la enseñanza en la República Dominicana: el Programa Nacional de Inducción”, *Ciencia y Educación*, vol. 5, núm. 2, pp. 95-120. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp95-120> (consultado: 1 de febrero de 2021).
- Marcelo, Carlos (1997). “¿Quién forma al formador? Un estudio sobre las tareas profesionales y necesidad de asesores de Andalucía y Canarias”, *Revista de Educación*, núm. 313, pp. 249-278.
- Marcelo, Carlos; Burgos, Denia; Estepa, Paulino; López, María; Gallego, Carmen; Mayor, Cristina; Herrera, Barbarita y Jáspez, Juan (2016). “La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 71, núm. 2, pp. 145-168. <https://doi.org/10.35362/rie71221> (consultado: 21 de diciembre de 2020).
- Marcelo, Carlos; Gallego, Carmen y Mayor, Cristina (2016). “B-learning para inducción del profesorado principiante. El caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana”, *RED-Revista de Educación a Distancia*, vol. 48. <https://doi.org/10.6018/red/48/4> (consultado: 1 de noviembre de 2021).
- Marcelo, Carlos y López, María (2020). “El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 28, núm. 1, pp. 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936> (consultado: 21 de febrero de 2021).
- Martínez, Héctor y González, Sandra (2010). “Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva”, *Ciencia y Sociedad*, vol. 35, núm. 3, pp. 521-541. Disponible en: [https://www.intec.edu.do/downloads/pdf/ciencia\\_y\\_sociedad/2010/volumen\\_35-numero\\_3/932.pdf](https://www.intec.edu.do/downloads/pdf/ciencia_y_sociedad/2010/volumen_35-numero_3/932.pdf) (consultado: 1 de noviembre de 2020).
- Mateo, Benancio; De la Cruz, Orfelina y Díaz, Mayra (2019). *Rol del docente en el acompañamiento pedagógico en el Centro Educativo Vinicio Cuevas, Distrito 02-05 San Juan Este, año lectivo 2017-2018*, tesis de grado, Santiago, República Dominicana: Universidad Abierta para Adultos.
- Michailidi, Emily y Stavrou, Dimitris (2021). “Mentoring in-service teachers on implementing innovative teaching modules”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103414> (consultado: 16 de agosto de 2021)
- Ministerio de Educación (2009). *Orientaciones para la selección del coordinador/a docente del centro educativo*, Santo Domingo: Subsecretaría de Asuntos Técnicos Pedagógicos: Ministerio de Educación de la República Dominicana.

- Ministerio de Educación (2014). *Evaluación del impacto del coordinador docente en los centros educativos de República Dominicana. Informe final*, Santo Domingo: Ministerio de Educación de la República Dominicana. Disponible en: <https://docplayer.es/30414621-Evaluacion-de-impacto-del-coordinador-docente-en-los-centros-educativos-de-republica-dominicana-informe-final.html> (consultado: 1 de junio de 2021).
- Ministerio de Educación (2016). *Plan Estratégico de Educación 2017-2020*, Santo Domingo: Ministerio de Educación de la República Dominicana.
- Miranda Jaña, Christian (2005). “Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica”, *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 31, núm. 1, pp. 63-78. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100004> (consultado: 1 de diciembre de 2020).
- Orland, Lily y Wang, Jian (2021). “Teacher mentoring in service of preservice teachers’ learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform”, *Journal of Teacher Education*, vol. 72, núm. 1, pp. 86-99. <https://doi.org/10.1177/0022487119894230> (consultado: 11 de septiembre de 2021)
- Oviedo, Rosa (2004). *Manual de procedimiento para el acompañamiento y seguimiento en los centros educativos*, Santo Domingo: Ministerio de Educación de la República Dominicana. Disponible en: [http://www.educando.edu.do/sitios/site\\_basica/res/Documentos/manualdeacompanamientoyseguimientoenero05.pdf](http://www.educando.edu.do/sitios/site_basica/res/Documentos/manualdeacompanamientoyseguimientoenero05.pdf) (consultado: 31 de julio de 2021).
- Pérez, José; Lugo, Lourdes; Giraldeth, Debora; Valles, Estella y Nava, Nancy (2017). “Educational supervision as pedagogical accompaniment conducted by secondary education directors”, *Revista Panorama*, vol. 12, núm. 23, pp. 85-102. <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v12i23> (consultado: 23 de agosto de 2021).
- Porlán, Rafael y Martín, Rosa (2002). “La formación del profesorado en un contexto constructivista”, *Investigações em Ensino de Ciências*, vol. 7, pp. 271-281. Disponible en: [http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID93/v7\\_n3\\_a2002.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID93/v7_n3_a2002.pdf) (consultado: 16 de diciembre de 2020).
- Preal (2011). *Mentores y docentes noveles: algunas reflexiones desde la experiencia*, Santiago, Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cId=52&aid=100> (consultado: 1 de mayo de 2021).
- Presidencia de la República (2014). *Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030)*, Santo Domingo: Ministerio de Educación de la República Dominicana. Disponible en: [http://www.isfodosu.edu.do/portal/page/portal/isfodosu/CES-CTA-PACTO EDUCATIVO-DocumentoPactoEducativo-1-04-2014\\_0.pdf](http://www.isfodosu.edu.do/portal/page/portal/isfodosu/CES-CTA-PACTO EDUCATIVO-DocumentoPactoEducativo-1-04-2014_0.pdf) (consultado: 28 de febrero de 2021).
- Raykov, Tenko (1997). “Scale reliability, Cronbach’s coefficient alpha, and violations of essential tau equivalence with fixed congeneric components”, *Multivariate Behavioral Research*, vol. 32, núm. 4, pp. 329-353. Disponible en: [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327906mbr3204\\_2](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327906mbr3204_2) (consultado: 8 de septiembre de 2021).
- Raykov, Tenko y Marcoulides, George (2011). *Introduction to psychometric theory*, Nueva York: Routledge.

- Rhodes, Christopher; Stokes, Michael y Hampton, Geoff (2004). *A practical guide to mentoring, coaching and peer-networking*, Nueva York: Routledge.
- Rivera, Edwin; Naveda, Katiuska y Joo, Martha (2013). “El acompañamiento pedagógico: una experiencia en la formación de docentes en servicio en contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)”, *Unipluriversidad*, vol. 13, núm. 2, pp. 44-54. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/16973>
- Rodríguez, Wanda (2016). *Acompañamiento pedagógico desde la perspectiva histórico-cultural*, Santo Domingo: Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- Salazar, Ascencio y Marqués, María (2012). “Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 5, núm. 1, pp. 10-20. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4523822.pdf> (consultado: 8 de marzo de 2021).
- Secretaría de Estado de Educación de República Dominicana (2008). *Plan Decenal de Educación 2008-2018. Construyendo la respuesta nacional para lograr la educación dominicana de calidad que queremos*. Santo Domingo: Ministerio de Educación de la República Dominicana. Disponible en: [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_republica\\_dominicana\\_0347.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_republica_dominicana_0347.pdf) (consultado: 14 de marzo de 2021)
- Segovia, Domingo (2010). “Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 54, pp. 65-83. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie54a03.pdf> (consultado: 11 de enero de 2021)
- Shapiro, Arthur (2020). “Constructivism and mentoring”, en B. J. Irby, J. N. Boswell, L. J. Searby, F. Kochan, R. Garza y N. Abdelrahman (eds.), *The Wiley International Handbook of Mentoring*, Nueva Jersey: Wiley Blackwell, pp. 64-78.
- Tapia, Ynés; Alcántara, Cintia y Beltrán, Saturnina (2016). *Impacto del acompañamiento docente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Liceo Vespertino Marcos Evangelista Adón, del Distrito Educativo: 10-02, año escolar: 2016-2017, La Victoria, Santo Domingo Norte*, tesis de grado, Santiago, República Dominicana: Universidad Abierta para Adultos.
- Ureña, Adán y Ureña, Juan (2016). *Influencia del acompañamiento pedagógico por el equipo de gestión en la mejora a la calidad educativa del segundo ciclo tanda matutina, del Centro Educativo Básico De Monte Llano, en el período escolar 2015-2016*, tesis de grado, Santiago, República Dominicana: Universidad Abierta para Adultos.
- Ureña, Lourdes y Fernández, Clemencia (2018). *Impacto del acompañamiento pedagógico en las prácticas docentes del nivel primario del Centro Educativo Gregorio Luperón, Distrito 03 de Río San Juan, Regional 14 De Nagua, año escolar 2017-2018*, tesis de grado, Santiago, República Dominicana: Universidad Abierta para Adultos.
- Urate, Jairo (2017). “El acompañamiento pedagógico en las escuelas primarias de la República Dominicana: Estudio en 16 distritos educativos”, *Investigação Qualitativa em Educação*, vol. 1. Disponible en: <https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/download/1326/1284> (consultado: 4 de abril de 2021).
- Vezub, Lea y Alliaud, Andrea (2012). *Acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*, Montevideo: Organización de

Estados Iberoamericanos. Disponible en: [http://www.noveles.edu.uy/accompanamiento\\_pedagogico.pdf](http://www.noveles.edu.uy/accompanamiento_pedagogico.pdf) (consultado: 23 de febrero de 2021).

- Yana, Marisol y Adco, Héctor (2018). “Acompañamiento pedagógico y el rol docente en jornada escolar completa: caso instituciones educativas Santa Rosa y Salesianos de San Juan Bosco-Puno Perú”, *Revista de Investigaciones Altoandinas*, vol. 20, núm. 1, pp. 137-148. <http://dx.doi.org/10.18271/ria.2018.337> (consultado: 30 de noviembre de 2020).
- Zan, Betty y Donegan, Mary (2014). “Reflecting, coaching and mentoring to enhance teacher-child interactions in head start classrooms”, *Early Childhood Education Journal*, vol. 42, núm. 2, pp. 93-104. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0592-7> (consultado: 1 de diciembre de 2020).

**Artículo recibido:** 27 de octubre de 2021

**Dictaminado:** 24 de febrero de 2022

**Segunda versión:** 7 de marzo de 2022

**Aceptado:** 8 de marzo 2022

## **“¿ESTE PROYECTO ME REPRESENTA O NO?” NEGOCIACIONES IDENTITARIAS EN ESTUDIANTES DOCTORALES**

*Dos estudios de caso*

LINA CALLE-ARANGO

### **Resumen:**

Este trabajo parte de la pregunta de investigación: ¿qué procesos de negociaciones identitarias relevan estudiantes de doctorado en su familiarización con nuevas prácticas letradas durante sus primeros dos años en el programa? Mediante un diseño cualitativo exploratorio e interpretativo de estudio de caso longitudinal, se documentan las experiencias de dos estudiantes chilenas en un programa doctoral en Educación. Los resultados constatan que las participantes enfrentaron crisis y negociaciones identitarias a raíz del contraste entre las posibilidades de “ser” disponibles en el nuevo contexto y los valores sobre la escritura académica previamente desarrollados.

### **Abstract:**

This article is based on the research question: What identity negotiation processes do doctoral students reveal as they become familiar with new academic practices during their first two years in the program? Through an exploratory/interpretive design of a longitudinal case study of a qualitative nature, the experiences of two Chilean students in a doctoral program in education were documented. The results show that the participants faced identity negotiations and crisis due to the contrast between the available possibilities of “being” in the new context, and the previously developed values of academic writing.

**Palabras clave:** identidad; escritura académica; estudio de casos; formación doctoral.

**Keywords:** identity; academic writing; case study; doctoral training.

---

Lina Calle-Arango: investigadora postdoctoral de la Universidad de O'Higgins. Libertador Bernardo O'Higgins 611, Rancagua, O'Higgins, Chile. CE: [lina.calle@uoh.cl](mailto:lina.calle@uoh.cl) / <https://orcid.org/0000-0003-4362-3075>

## Introducción

El estudio de la escritura en la formación de investigadores ha alcanzado un auge durante las últimas décadas, posiblemente derivado de la acelerada proliferación mundial de la oferta y demanda de programas doctorales (OECD, 2019; White y Grinnell, 2011). Entre las perspectivas que han abordado el tema están aquellas enfocadas en las y los aprendices,<sup>1</sup> quizá para hacerse cargo de los comprobados altos riesgos socioemocionales y mentales a los que se exponen durante dicho periodo de estudios (Levecque, Anseel, De Beuckelaer, Van der Heyden *et al.*, 2017; Maddox, 2017; Stubb Pyhäältö y Lonka, 2011).

Efectivamente, escribir en el doctorado constituye un proceso complejo. Investigaciones sobre procesos de escritura en este nivel académico han documentado una alta frecuencia de bloqueos, perfeccionismo y procrastinación al momento de escribir (Castelló, Iñesta y Monereo, 2009; Lonka, Ketonen, Vekkaila, Cerrato Lara, Pyhäältö *et al.*, 2019; Sala-Bubaré, Peltonen, Pyhäältö y Castelló, 2018) y una correlación significativa entre estos problemas y emociones negativas como estrés, ansiedad, agotamiento y falta de interés (Lonka, Chow, Keskinen, Hakkarainen *et al.*, 2014). Otros estudios insisten en la inseguridad, el predominio de una autopercepción negativa como escritores (Fisher, Brock, Frahm, Van Wig *et al.*, 2020; Locke y Boyle, 2016), un constante cuestionamiento sobre las propias habilidades y preparación para escribir una tesis (Murphy, McGlynn-Stewart y Ghafouri, 2014; Page-Adams, Cheng, Gogineni y Shen, 2009), así como la consecuente reticencia a socializar los escritos (Jalongo, Boyer y Ebbeck, 2014; Lassig, Dillon y Diezmann, 2013) y recibir retroalimentación (Adamek, 2015; Ciampa y Wolfe 2020; Inouye y McAlpine, 2017).

En este escenario, la identidad y la agencia de los escritores han cobrado creciente relevancia (Castelló, McAlpine, Sala-Bubaré, Inouye *et al.*, 2021; Choi, Bouwma-Gearhart y Ermis, 2021; Inouye y McAlpine, 2019). Las investigaciones han constatado que la formación doctoral implica negociaciones entre las identidades discursivas de los aprendices y tensiona las formas de concebir la escritura y de posicionarse dentro de una comunidad disciplinar (p. ej., Berkenkotter, Huckin y Ackerman, 1988; Fazel y Shi, 2015; Fisher *et al.*, 2020; Inouye y McAlpine, 2017).

Hasta ahora, los estudios sobre escritura doctoral desde perspectivas socioculturales han tendido a focalizarse en retroalimentación y supervisión, cursos o grupos de escritura y vivencias de estudiantes internacionales (en



segunda lengua) (Inouye y McAlpine, 2019). Pero poco han ahondado en posiciones críticas que permitan relevar la agencia de los estudiantes y sus declaraciones de identidad ante los discursos privilegiados (Calle-Arango y Ávila Reyes, 2022). Estas aproximaciones resultan aún más escasas en América Latina. Como indica Trigos-Carrillo (2019a), las investigaciones latinoamericanas en educación superior han tendido a presumir estabilidad en las prácticas letradas de las comunidades discursivas, y poco han abordado posturas socioculturales y críticas. Estas últimas, al concebir las prácticas como constructos sociales (Barton y Hamilton, 2004; Street, 2003), facilitan la comprensión de las acciones que el escritor, como sujeto agente y socialmente construido, realiza ante las prácticas letradas que tienen mayor valor en determinado contexto. Las escasas investigaciones de la región que han avanzado hacia estos estadios en niveles primarios de educación superior (p. ej., Ávila Reyes, Navarro y Tapia-Ladino, 2020; Ávila Reyes, Calle-Arango y Léniz, 2022; Trigos-Carrillo, 2019b; Zavala, 2011) han aportado evidencia que complejiza la teorización de la identidad discursiva y releva acciones agenciales ante los discursos privilegiados por parte de los estudiantes.

Pese a la acelerada multiplicación de programas y estudiantes doctorales en la región (Dávila, 2012; Muga, 2018; Unesco-Iesalc, 2007), es exigua la investigación sobre escritura doctoral (Calle-Arango y Ávila Reyes, 2020; Chois y Jaramillo, 2016). Por ello, no sorprende que las investigaciones críticas en niveles terciarios en la región constituyan un nicho por atender. El presente estudio busca ofrecer evidencia latinoamericana que aporte a la tradición sobre los escritores doctorales y sus negociaciones identitarias. Para ello, presento los estudios de caso de dos estudiantes durante la etapa inicial de su formación doctoral en Educación. El trabajo se enmarca en la propuesta sociocultural crítica de identidad formulada por las Literacidades Académicas cuyo objetivo es responder a la siguiente pregunta: ¿qué procesos de negociaciones identitarias relevan los estudiantes de doctorado en su familiarización con nuevas prácticas letradas durante sus primeros dos años en el programa? Espero que los resultados permitan aportar a los estudios sobre identidad en contextos de formación académica.

### **Marco teórico**

Las Literacidades Académicas se adscriben a un modelo ideológico (Street, 2003). Contrario al modelo autónomo, que entiende las prácticas escritas

como estables, neutrales y universales, el ideológico postula que en las comunidades discursivas anidan formas particulares y privilegiadas de pensar y escribir, que tributan a intereses y fenómenos de poder susceptibles de modificación y disputa (Barton y Hamilton, 2004; Street, 2003). Consecuentemente, estas comunidades son inestables y carecen de una clara delimitación.

Afín con esta definición de las comunidades, la identidad es concebida como un constructo social, dinámico, activo y procesual (Lillis, 2013). Su dimensión discursiva es el producto de las disposiciones, entendimientos, valores y percepciones sobre la escritura que vamos desarrollando conforme tenemos acceso a determinadas prácticas letradas y nos familiarizamos con patrones sociales particulares (Ivanič, 1998; Lillis, 2013), que se alinean o distancian de aquellos que hemos conocido previamente, y con los que nos hemos identificado.

Cada uno de nosotros cuenta entonces con un repertorio de elecciones retóricas para actuar ante situaciones de comunicación (Ivanič, 1998) que hemos alimentado mediante la participación de distintas comunidades y contextos. Esto significa que las elecciones y usos de dichos recursos estarán condicionadas por las creencias, valores y prácticas que conocemos y restringidas por los contextos a los que hemos tenido acceso.

Tal noción de identidad se condice con la de agencia (Zavala, 2011), entendida como la capacidad para actuar y posicionarnos frente a las prácticas letradas, recursos privilegiados y restricciones estructurales en contextos y comunidades disciplinares, comprendiendo que “los sujetos no son totalmente libres para elegir pero tampoco están totalmente determinados por variables estructurales, sino que en algunas circunstancias pueden desarrollar acciones que transgreden las estructuras sociales que influyen en ellos y los limitan” (Zavala, 2011:53). Pero estos posicionamientos que constituyen declaraciones de identidad no se generan frente a un discurso en su totalidad, sino que se cristalizan en la identificación –o no– con una o más posibilidades discursivas prototípicas de “ser” (Ivanič, 1998) ofrecidas por cierto contexto.

En virtud de lo anterior, nuestras identidades discursivas y sus correspondientes negociaciones involucran tanto procesos de interiorización –valores, creencias y prácticas con las que nos identificamos– como de externalización –elecciones discursivas que realizamos al escribir–. Así, participar de determinadas prácticas letradas, adaptarlas y reproducirlas

implica convertirnos en un cierto tipo de persona (ser miembro de una comunidad, ser estudiante, ser profesional, etcétera). En tanto, la participación simultánea en diferentes culturas escritas puede conllevar una identidad heterogénea (Ivanič, 1998; Zavala, 2011).

Una experiencia de formación académica como la doctoral constituye, entonces, un enfrentamiento con nuevos contextos culturales y formas de construir conocimiento. Los valores, creencias y convenciones privilegiadas en estos nuevos contextos pueden coincidir o contrastar (Lillis, 2013) con los usos y disposiciones frente a la escritura académica que hemos desarrollado, así como con nuestras representaciones previas del mundo. Por esto, se generan negociaciones y tensiones que pueden conducir a sentimientos de inadecuación y crisis de identidad (Ivanič, 1998), toda vez que los contextos institucionales y académicos son altamente regulados (Lillis, 2013).

### **Marco metodológico**

Siguiendo una mirada sociocultural de la escritura, se procuró un acercamiento “ecológico” (Barton y Hamilton, 2004; Ivanič, 1998). Es decir, comprendiendo que la escritura está situada en contextos y entornos culturales, su investigación debe relevar explicaciones sociales justamente a partir de los comportamientos y acciones que se generan en torno a la escritura y la forma en que los tipos de escritura se adaptan a diferentes contextos sociales. Se trató de asumir una postura émica (Lillis, 2008) que permitiera a las participantes profundizar en lo que, desde sus perspectivas sociohistóricas, consideraran más significativo sobre sus experiencias.

El diseño elegido para esta investigación ha sido cualitativo exploratorio e interpretativo de estudios de caso longitudinal (Yin, 2003), entendiendo que el seguimiento temporal no pretende establecer relaciones causales entre los eventos, pese a presentar los resultados cronológicamente, sino explicar la multiplicidad de acontecimientos secuenciados, interrelacionados y situados que pueden darse en la experiencia de una persona (Stake, 2005). La sinergia metodológica entre el estudio de caso (Yin, 2003) y un carácter longitudinal (Bazerman, 2013; Fishman, 2012) permite considerar a los escritores como unidades individuales y completas de análisis y comprender sus transformaciones, acumulación de experiencias y adopción de prácticas y estrategias. Por esto, en conjunto, constituye un diseño adecuado para dibujar un mapa claro y fiel de los procesos de identificación de cada participante de manera situada y temporal.

El propósito de este estudio es contribuir con evidencia partiendo de la idea de que lo general radica en lo particular, de manera que cada caso es, pese a sus características individuales, una representación de “algo más” y, por ende, puede transferirse a situaciones y sucesos semejantes, en ocasiones aún por venir (Merriam, 2009; Stake, 2005). En este caso, hablo de la representación del dinamismo y multiplicidad de la identidad del escritor, que es afectada por elementos contextuales, sociales y culturales y posibilita acciones agenciales frente a discursos privilegiados. Finalmente, siguiendo a Simons (2009), la metodología de estudios de caso cobra particular importancia en escenarios educativos como insumo orientador para la toma de decisiones, la formulación de políticas y la práctica educativa.

### Contexto del estudio

El estudio se sitúa en una institución tradicional chilena de alta selectividad, cuyo programa doctoral en Educación dura cuatro años, tiene varias décadas de funcionamiento, está acreditado nacionalmente y recibe anualmente entre 8 y 12 estudiantes provenientes de diversas áreas disciplinares. Este rasgo resulta relevante pues “desde la Filosofía de la Ciencia”, la Educación podría considerarse un campo “difuso” (Toulmin, 1972), dada su variedad de problemas de investigación no necesariamente comunes a todos los miembros de la comunidad. Su naturaleza interdisciplinar, privada de un canon de conocimiento compartido, le otorga mayor inestabilidad y diversidad de audiencias (Boote y Beile, 2005), de manera que constituye un espacio de tensiones epistemológicas (Navarro, 2017). Esta característica puede complejizar la negociación entre diversas prácticas letradas y formas de concebir la escritura, a la vez que se multiplican las posibilidades de ser académicamente ofrecidas por el contexto.

Los primeros dos años del programa implican dedicación completa para la toma de asignaturas metodológicas y teóricas. Durante los primeros tres semestres, la malla incluye una secuencia de seminarios de investigación dedicada a realizar una revisión sistemática de la literatura del tema de tesis, en formato de artículo. El tercer y cuarto semestres incluyen, además, dos cursos dirigidos a la escritura del proyecto de tesis, que será presentado como examen de candidatura finalizando el segundo año. El tercer y cuarto años están destinados a la recolección de datos y escritura de la tesis.

## Muestra y recolección de datos

Este trabajo presenta los casos de Sara y Pepita, una muestra intencionada (Merriam, 2009) de dos estudiantes chilenas que habían cursado sus estudios previos en la misma universidad en la que ahora ingresaban al doctorado. Ambas tenían edades cercanas al promedio del grupo ingresante. Al comienzo de la investigación, Sara tiene 34 años, es profesional en Biología y maestra en Ecología; Pepita, 33 años y es licenciada y maestra en Economía.

Se documentaron las trayectorias de las participantes durante los primeros dos años del programa. Para esto, se realizaron tres entrevistas semiestructuradas a cada una, como medio de acercamiento a la manera en que comprenden el mundo e interpretan las situaciones y contextos (Merriam, 2009). Se definieron tópicos orientadores y algunos se mantuvieron durante dos o tres de las entrevistas para hacer seguimientos, además de construir preguntas personalizadas que ahondaran en temas emergentes. Siguiendo a Lillis (2008), este diálogo cíclico durante un periodo sostenido permite la exploración émica de procesos de identificación que pueden generarse en un estudiante en relación con los discursos específicos que utiliza para escribir académicamente.

La primera entrevista tuvo lugar finalizando el primer año académico. En ese momento, la indagación se centró en la trayectoria y formación previa, para reconstruir sus historias de literacidad (Lillis, 2001), imprescindibles como referencia para comprender los posibles contrastes con las nuevas prácticas. También se conversó sobre las concepciones y los valores atribuidos a la escritura académica, así como respecto de las experiencias frente a la elaboración de la revisión de literatura. La segunda y tercera entrevistas se realizaron con seis meses de diferencia, a mediados y finales del segundo año académico, respectivamente. En ellas se retoman las concepciones sobre la escritura académica, con el objeto de identificar posibles modificaciones. Asimismo, se trata de que hablen sobre los desafíos de escritura enfrentados en las diferentes asignaturas del programa y la experiencia de escritura del proyecto de tesis.

Cada entrevista duró una hora aproximadamente. Todas fueron grabadas en audio y transcritas en formato Word en ortografía estándar de forma anonimizada. Las participantes firmaron el consentimiento informado en el que se les explicaba el estudio y la voluntariedad de su participación. Previa aplicación, cada instrumento se sometió a juicio de expertos en el área y modificado según sus recomendaciones.

## Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó con una técnica interpretativo-hermenéutica, que ofrece una experiencia para orientar el entendimiento del mundo, en una interpretación encubierta entre el texto y la comprensión (Gadamer, 2001; Kvale, 1996). Siguiendo a Kvale (1996), aunque las entrevistas no constituyen textos preconcebidos, de estas emerge el mismo proceso de interpretación negociada y creación que permite obtener un posible consenso entre los actores en determinado marco de referencia. El análisis involucró varias relecturas de las transcripciones, a partir de las cuales se marcaron las alusiones de identificación y alejamiento con prácticas discursivas, que luego se reconstruyeron cronológicamente, sin sugerir relaciones causales.

Para mantener una orientación ética se compartieron los resultados con las participantes para recibir su retroalimentación, asegurar adecuación de las representaciones realizadas, y evitar posibles malinterpretaciones sobre sus significados o perspectivas. Con sus comentarios, se realizaron ajustes a las narraciones. Este proceso de validación de los respondientes (Merriam, 2009; Simons, 2009) permitió, además, salvaguardar la validez interna y credibilidad de los resultados.

## Resultados

### Formación profesional previa: identificación, cesión y resistencia

Al reconstruir su historia letrada, Sara recuerda que en la educación escolar tuvo buenas profesoras de lenguaje, con quienes está agradecida porque le ayudaron a desarrollar un gusto por la escritura, hábito que siente haber perdido cuando ingresó a la universidad: “En Biología, estuve muchos años sin escribir nada, siento que en el pregrado tuve un retroceso de escritura” [sE1]. Esta declaración sobre no haber escrito “nada” es complementada con la explicación: “Durante el pregrado, la verdad no escribía tanto. Cosas muy cortas, técnicas, harto diseño experimental y harta presentación, discusión de *papers*, eso sí. Pero escribir..., no mucho” y añade “En el magíster sí. Escribí *papers* científicos de Ciencias Naturales” [sE1].

Pepita también considera que durante el pregrado no escribió “nada”: “Escritura académica como la vemos ahora..., en pregrado, nunca tuve” [pE1]. A esta coincidencia, se añade el reconocimiento de haber tenido que escribir *académicamente* cursando el magíster, en un módulo sobre la escritura de la tesis:

[...] nos decían que las frases tienen que ser súper cortas, súper directas, como cuando uno las lee en los artículos científicos [...] que no era necesario usar tantas palabras para adornar las oraciones, que fueran bien concretas, que dijéramos lo que queríamos decir y nada más [pE1].

La instrucción que recibió Pepita parece plantearse en términos de una única forma de escribir en la universidad. Esto se reconfirma cuando, al iniciar el doctorado, le pregunté cómo describía la escritura académica: “Yo diría que las mismas [características] que vi cuando tuve que hacer la tesis de magíster, en el fondo, directa, concisa, oraciones cortas, mucha más estructura en los párrafos” [pE1]. Sara expresa algo semejante:

[...] yo pensaba en escritura académica con el formato *paper* corto. Siempre en estudios empíricos [...] Cuando me decían literatura académica, yo pensaba en *paper* con introducción, con una teoría muy general, en que toda la gente estaba muy de acuerdo, y que de esa se desprendía una hipótesis, con una lógica más deductiva. Después estaba la metodología, muy centrada. Después, resultados con muchas tablas, muchos gráficos. Después, una discusión y una conclusión. No más de 10 hojas [sE1].

Las declaraciones sobre sus formaciones previas develan en las estudiantes el desarrollo de una relación entre las prácticas académicas y los llamados “géneros profesionales” (Navarro, 2010) del mundo académico, cuyo representante por excelencia es el *paper* científico. Asimismo, las narraciones dejan entrever ese fenómeno común al que tienden las instituciones de presentar determinadas características de escritura como monológicas y estables, cuando en realidad reproducen ciertos intereses y estructuras de poder construidas socialmente. Este enfrentamiento con nuevas prácticas letradas en su formación durante el pregrado y la maestría genera en las participantes un primer extrañamiento y un desafío. Pepita explica que esa manera de escribir originalmente la frustró, pero luego le sugirió identificación:

PEPITA: Al principio no me gustó porque sentía que todo lo que a uno le habían enseñado en el colegio en verdad no servía [*risas*] [...] Pero al final lo agradecí, porque sentí que se ajustaba más a mi personalidad; no tenía que decir cosas que no tenía sentido decir...

ENTREVISTADORA: Te identificabas más con esa escritura...

PEPITA: Sí. Con mi personalidad más reservada. No me acomoda escribir más de lo que tengo que decir, como no me acomoda hablar más de lo que tengo que hablar [pE1].

Sara, por su parte, cuenta haber recibido críticas sobre la forma en que ella se expresaba por escrito, pues no iban a tono con “el formato en Biología”:

[...] una de las cosas que me costó un poco fue cuando empecé a escribir en el magíster. Mi tutor me criticaba que yo hacía oraciones muy largas, porque en el formato en Biología uno escribe en español como si estuviera escribiendo en inglés, casi [...] era un solo verbo, un solo sujeto, oraciones muy sencillas [...] Mucho de lo que escribía era en estas plataformas *online* para postular a fondos, entonces me acostumbré a escribir muy corto, sin usar conectores. Reducción al máximo (d)el número de caracteres [sE1].

Desde un modelo autónomo de la literacidad, los procesos de Sara y Pepita, el uso de expresiones como “me acostumbré” o “lo agradecí” podrían interpretarse como casos exitosos de adquisición de las normas del lenguaje académico o disciplinar de formación, previo al ingreso de su formación doctoral. Pero desde un modelo ideológico y de identificación, aunque ambas incorporaron a su repertorio de recursos las convenciones impuestas y aceptaron su reproducción, las posturas asumidas ante este desafío difieren, gracias a su agencia. Así, durante su trayectoria académica previa, Pepita finalmente se reconoce en *la* escritura académica, “le acomoda” y se identifica con esta, mientras que Sara “se acostumbra” a esta escritura propia de su área; es decir, cede ante ella. Esta cesión, no obstante, estuvo limitada a la reproducción, pero no modificó sus creencias y valores sobre la escritura, razón por la cual decide tomar distancia: ante la pregunta “¿Te identificas con ese tipo de escritura?”, su respuesta fue: “¿Con la científica? No. De hecho, yo quería irme de ahí porque me sentía totalmente harta” [sE1].

Sara toma distancia de estas prácticas, pero no de su identidad como científica, ejercicio en el que encuentra temas valiosos para rescatar, que coinciden con sus principios epistemológicos y ontológicos. Ella moviliza su agencia para participar de otros escenarios en los que sus prácticas tienen validez:



SARA: Yo he escrito capítulos de difusión porque para mí lo más importante de la investigación en sí quedaba fuera de los *papers* académicos del formato de Ciencias Naturales.

ENTREVISTADORA: ¿Qué es lo más importante?

SARA: Lo que uno vive y aprende haciendo esto. Por ejemplo, yo trabajaba con comunidades de plantas que cooperaban en ambientes adversos. Lo que yo aprendí de cómo relacionarse, de cómo vivir, de cómo cooperar, cómo cohabitar, no lo podía poner en un *paper* con ese formato porque era una cosa muy *hippie* [...] muchas veces la razón que lleva a la ciencia son esas experiencias, esas vivencias afectivas y emocionales que se excluyen de este otro tipo de literatura; y que, en mi opinión, son súper importantes y deberían estar, aunque sea mal visto [sE1].

Para Sara, el valor de la ciencia recae sobre la experiencia y sobre lo que, como persona, esta significa para el investigador. Si bien entonces “se acostumbra” a escribir en su disciplina como y cuando se le solicita, no se abstiene de buscar otros contextos en los cuales usar la escritura para lo que considera valioso.

Las experiencias de formación previas al doctorado conducen a que Pepita y Sara conciban la escritura académica como una práctica unívoca de consenso y estructuras rígidas. Sumado a ello, los actos de resistencia que Sara genera y la forma como los resuelve ejemplifican cómo el repertorio de recursos discursivos no responde a una total libertad de selección, sino que está limitado por los contextos y prácticas a los que se ha tenido acceso (Ivanič, 1998; Lillis, 2013; Zavala, 2019).

### Primer año: inadecuación y desafíos epistemológicos

Sara entró al doctorado en Educación porque su experiencia en temas socioambientales y en el trabajo con comunidades y escuelas le había mostrado que la educación de su país carecía tanto de bases sólidas en Educación ambiental, como de mecanismos de implementación y evaluación:

[...] la Educación ambiental se da mucho en paralelo con una necesidad práctica que surge de la urgencia, muchas veces vinculada a áreas científicas, pero nunca hay una línea muy fuerte en Educación. Entonces, muchas veces son con fondos que duran muy poco, es muy difícil en Chile hacer proyectos a largo plazo, o no se evalúan [sE1].

Pepita, en tanto, decidió hacer el doctorado porque siempre le había gustado el campo de la Educación: “quería que ahí estuviera mi futuro laboral” [pE1]. Es decir que, mientras en Sara parece haber ya una identidad como investigadora, Pepita ve en el campo laboral una identidad deseada (Zavala, 2011).

Pero además de haber un interés personal para cursar estudios doctorales, en ambas hay una motivación relacionada con el peso socialmente atribuido a este grado como habilitante para alcanzar cambios sociales. Sara explica que: “en algunos de los proyectos y fondos en los que participaba, había cosas en que me pedían grado de doctor para poder postular” [sE1]. Decidió entonces capacitarse para intervenir en la formación de docentes con experiencias ambientales que, según dice, “los marquen” y motiven a transmitir esas vivencias a sus estudiantes: “en el currículum está todo declarado, pero las personas que lo encarnan y que le dan vida son los profesores y los directivos. Si es que no hay una voluntad, esas cosas se pueden pasar rápidamente” [sE1]. Pepita, por su parte, añadió en nuestro último encuentro: “Sabía que, si quería hacer algo importante en Educación, no podía llegar con un magíster..., quizá si no tengo un doctorado, nadie me va a escuchar, o es menos probable que me escuchen” [pE3].

Estas motivaciones sugerirían que Sara y Pepita reproducen ciertos valores sociales, que Bourdieu ha llamado “capital cultural institucionalizado”, dentro del cual se privilegia una dinámica en la que “[e]l título académico es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado” (Bourdieu, 2001:46). Sin embargo, esta reproducción no constituye una aceptación, porque ellas no están motivadas por el deseo de alcanzar prestigio social-capital en sí mismo. Constituye, por el contrario, una adaptación, una forma de sacar provecho del capital para validar sus capacidades y alcanzar una membresía que las faculte para intervenir en los ámbitos educativos nacionales.

Durante el primer año del doctorado, ambas enfrentan el reto de tener que asumir posturas y opinar, habilidad que, según cuentan, no les fue intencionada ni requerida en su formación previa. Pepita señala:

Ensayos nunca escribí en mi vida [...] Me cuesta leer algo y que me pregunten “¿Cuál es tu opinión?” [...] Las únicas veces que tuve que escribir algo fue para las pruebas de ramos en cálculo, pero eran preguntas de prueba, no eran “reflexiones sobre un tema” [pE1].

Esta carencia dificulta su experiencia:

PEPITA: Me cuesta dar mi opinión, y además después trazar mi opinión en un papel [...]. Hasta ahora, siento que resumo lo que las otras personas hacen, no sé si puedo todavía expresar mi opinión.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo te sientes cuando has tenido que escribir tu opinión en el doctorado?

PEPITA: Mal, estresada, estoy horas mirando lo que he escrito sin poder agregar palabras... En verdad, es una cosa costosa [pE1].

Sara manifiesta una preocupación similar: “Trato de desarrollar un poco la escritura crítica, que es algo que no tengo, porque en ciencias no te dejan ser crítico; una no tiene opinión, hay que mostrar solamente los datos” [sE1].

La tensión emergida entre las prácticas valoradas en sus disciplinas de origen y las del nuevo contexto se traduce en un primer desafío para las participantes. Les resulta sorprendente descubrir otras formas de construir conocimiento. Para Sara es motivo de identificación:

ENTREVISTADORA: En el doctorado has encontrado otras líneas.

SARA: Sí. Las he amado [*risas*]. Las he encontrado más difícil que la *miércale* pero para mí... yo me quedé solamente en el positivismo, no sabía que existían las cosas críticas, deconstructivas, ni post, nada. Entonces, ha sido un mundo impresionante que se me ha abierto, y muy bonito. Ha sido [estar] en el pantano máximo, pero con muchas ganas [...] de hecho, la fenomenología a mí me ha encantado, y la posfenomenología, un montón [sE1].

En Pepita, este mismo enfrentamiento la hace sentir “súper perdida. Invertí un montón de tiempo en leer artículos fenomenológicos para saber cómo lo abordaban... Aparte de la escritura, cómo hacían los análisis...” [pE1]. En esta tensión epistemológica inesperada surge un efecto contrario al hallado en la reconstrucción de las historias letradas previas al doctorado: ahora es Pepita quien encuentra incompatibilidad con estas nuevas formas de construir el conocimiento, mientras Sara halla motivos de identificación, aunque no por ello le resulta fácil de comprender. Tal coexistencia de la identificación y la dificultad percibida durante el pregrado por Pepita, y durante el primer año por Sara, confirma que la identificación con deter-

minados recursos no está necesariamente ligada a la facilidad o el hábito. En este caso, Sara muestra un arraigo de sus prácticas previas, pese a haber presentado resistencia y no comulgar con las creencias y valores que señala como privilegiados en las Ciencias Naturales. Por su parte, Pepita experimenta una sensación de inadecuación (Ivanič, 1998) y una crisis de identidad, pues no se siente identificada con las posibilidades identitarias que parecen ser más valoradas en el programa: “Eso me ha costado en el doctorado en general, una manera de pensar distinta. No logro acoplarme todavía bien a lo que yo voy a estar supuestamente haciendo en el futuro, quizá [...] lo encontré medio alejado de mí [pE1].

Durante el segundo semestre, esta sensación de inadecuación se intensifica: “después los cursos van avanzando y se van agregando nuevos cursos... y ahora en verdad estoy notando que estoy más atrás de lo que pensaba” [pE1]. Estas autoevaluaciones negativas como escritora fueron recurrentes en Pepita durante nuestros primeros dos encuentros. En otra ocasión manifiesta:

[...] siento que he aprendido cosas teóricas, pero que no puedo aplicarlas. En parte, es como si no las aprendiera [...] Como si recibiera la teoría, y esta se quedara en mi cabeza y no saliera al teclado. Entonces, yo creo que siempre me pueden hacer las mismas críticas... Porque, de una entrega a otra, cuando debería haber evolucionado, no evolucioné [pE1].

La frustración de no haber alcanzado todavía esa identidad deseada, traducida en términos de “evolución”, aunada a la sensación de incompatibilidad que le dificulta “acoplarse” a prácticas que no hacían parte de su repertorio de recursos de comunicación y que difieren de sus creencias sobre la escritura, se cristalizan en una autopercepción negativa como escritora: “cuando yo empiece a escribir bien, si es que empiezo a escribir bien, voy a tener hartas cosas que decir” [pE1]. Esta sensación de inadecuación contrasta con la experiencia positiva de Sara.

Para ambas, el primer año podría resumirse en un periodo de descubrimientos, de enfrentamientos con prácticas que las sorprenden y alimentan su repertorio de recursos discursivos. Las posibilidades de ser que el nuevo contexto les ofrece generan efectos contrarios en las participantes; en Pepita se manifiesta en una sensación de inadecuación que deriva en una crisis identitaria, mientras que en Sara esta novedad es bienvenida y

flexibiliza su concepción de la escritura académica. Finalizando nuestro primer encuentro, Sara habla sobre su actual concepción de esta:

Primero que nada, existe una variedad de géneros con la escritura académica, que dialoga mucho con comunidades. O sea que escribir académicamente en un lugar es distinto del otro. No es escribir todo de una manera, no todos los *papers* se escriben introducción-método-resultados-discusión [sE1].

La modificación de esta concepción se materializa en una diversificación de las posibilidades de expresarse y ser en la academia. En Pepita, por su parte, también se advierte una complejización de la noción de escritura académica: “entrenar esa habilidad se logra con escribir y escribir y escribir y escribir [...] he ido aprendiendo más cosas con el tiempo, que antes no me dijeron” [pE1], pero aún no pareciera advertirse la comprensión sobre otras posibilidades de ser que están disponibles en la academia.

### Segundo año: negociación, reconciliación y equilibrio

Durante el tercer semestre, las tensiones y negociaciones epistemológicas parecen mantenerse. En nuestro segundo encuentro, las dos participantes tematizan el desafío de pasar de consensos y teorías unificadas a la demanda de asumir y explicitar posiciones teóricas. Pepita señala: “me cuesta justificarme. Esto lo justifico por un lado, pero después también lo puedo justificar por el otro [...]. Debe ser súper valioso porque muchos lo hacen, pero me cuesta entenderlo” [pE2].

Por su parte, Sara explica:

[...] yo venía de un campo en el que había muchos acuerdos y uno trabajaba de manera muy deductiva [...] entendí que en Educación hay miles de corrientes en paralelo, que coexisten, que dialogan. Uno tiene que explicar muchas cosas, de dónde me sitúo [teóricamente]. Al principio entender eso me costó harto [sE2].

Nuevamente, un mismo evento desencadena efectos opuestos, que contrastan con cómo ellas se habían sentido frente a la *unívoca* forma de escribir académicamente que les había sido enseñada en su formación previa; y, por ende, tensiona las identidades académicas que traían consigo. Pepita se siente incapaz de reproducir estos nuevos recursos, y no logra comprenderlos;

mientras que Sara, aunque le costó entenderlas, se siente más cómoda entre estas nuevas prácticas tan poco valoradas, según ella, por las Ciencias Naturales: “Me encanta [...] me gusta mucho más escribir en Educación que en otras áreas porque uno puede también motivar reflexiones, escribir muchas preguntas, no solamente describir un proceso y un patrón” [sE2].

Ante ellas se abren nuevas posibilidades identitarias en la academia, al parecer incompatibles con los valores e identidades de Pepita y afines a las creencias de Sara, para quien la búsqueda por la “libertad de reflexión y expresión de sus opiniones y experiencias” había constituido un acto de resistencia a la supuesta estabilidad de la escritura científica en su disciplina de origen, pero que ahora brotaba como posibilidad identitaria como investigadora:

[...] desde la perspectiva teórica en la que me voy a situar, que es la fenomenología, le viene muy bien la primera persona y se ocupa la primera persona [...]. Creo que yo, en el fondo de mi corazón, siempre he sido de primera persona, porque siempre he creído en la fenomenología. Pero durante toda mi formación siempre se negó esta primera persona, porque tiene que ser este conocimiento objetivo, general, sobre todo viniendo de las Ciencias Naturales [sE2].

Este descubrimiento, habilitado dentro del mismo contexto por el carácter interdisciplinario de la Educación, pareciera embarcar a Sara en un tránsito hacia convertirse en un nuevo tipo de investigadora, que implica una tensión con su “entrenamiento” previo. Esta tensión se manifiesta desde dos aristas. La primera, un estado no concluido de negociación entre las identidades, que descansa en el hecho de que estos usos –identidades como escritora– se “mezclan” involuntariamente al momento de escribir: “Mi entrenamiento ha sido más de tercera [persona], mi interior es más de primera, y ahora es que puedo volver a usar la primera por esta línea teórica que estoy siguiendo, pero se me mezcla. Es un desafío personal que me exige mucha corrección” [sE2].

La segunda se manifiesta en su dificultad por concebir otras prácticas como igualmente válidas en la academia, aunque se identifique con ellas: “En hartas cosas escribo en primera persona. Pero también me pasa que en algunas cosas hay otro contexto, proyectos clásicos, que siento que es más formal la tercera persona” [sE2].

Pese a no comulgar con los valores atribuidos a la escritura desde su formación previa, la relación que establece entre formalidad y el uso de tercera persona, así como el vínculo entre la escritura “científica” como propia de “proyectos clásicos”, evidencian su arraigo a las prácticas de privilegio de su disciplina de origen.

Paralelamente, la dificultad de Pepita de considerar la existencia de variedad de perspectivas teóricas y asumir distintas posiciones frente a un mismo asunto profundiza su sensación de inadecuación:

[...] la generalidad es que nuestros compañeros que están escribiendo son mucho más expertos en varias cosas y pueden mirar un problema desde distintos puntos de vista [...] Yo llegué con un problema y encontré la manera más o menos de solucionarlo, y no he salido de ahí [pE2].

Aunque sigue considerándose en “desventaja”, durante este encuentro surgen indicios de que, efectivamente, Pepita ha modificado su relación con la escritura –y, por tanto, con las creencias y valores sobre esta–. Para comenzar, siente que hay otros recursos que sí ha incorporado a su repertorio, y estos le han otorgado mayor seguridad y control sobre su escritura:

PEPITA: Ahora es más automático. Antes, cuando me decían “arregla esta cuestión, que se ve medio rara, está muy larga”, yo decía “¿cómo lo arreglo, no sé cómo?” Pero ahora sola, mi manera de escribir está mucho más próxima a eso. Mi cabeza, sola, cuando piensa, piensa cómo va a escribir.

ENTREVISTADORA: ¿Desde cuándo sientes que te ha pasado eso?

PEPITA: Desde este semestre [pE2].

Expresiones como “ahora es más automático”, “estoy más próxima” o “mi cabeza, sola, piensa” sugieren en Pepita mayor comodidad e incorporación de estas nuevas prácticas, de manera que su identidad como escritora académica ha tenido modificaciones. Más aún, pareciera que ha comenzado a vencer sus dificultades con respecto al planteamiento de opiniones y ha desarrollado una conciencia estratégica de la escritura: “Siento un poquito más de autoridad y también un poco de *paruda* [atrevida], como de tirarme no más a la piscina [arriesgarme sin pensarlo] y decir ‘tal vez me puede servir para algo en el futuro’” [pE2]. Finalmente, cuando durante nuestro segundo encuentro le repito la pregunta realizada

durante el primero sobre qué considera que es la escritura académica, ella evidencia haber complejizado su noción: “pienso que es una cosa que no se acaba nunca” [pE2].

La relación de las estudiantes con la escritura efectivamente se ha transformado. Con ella, sus identidades académicas y sus creencias sobre la escritura han comenzado a adquirir nuevos matices. En este proceso, otro fenómeno que emerge es el relacionado con la “modelación identitaria” (Brooke, 1988). Conversando sobre la elaboración de la revisión de literatura, las estudiantes confiesan haberse basado en modelos para su redacción. Pepita comenta: “[...] en el segundo semestre uno tenía que mandarle a la profesora un artículo que estuviera publicado en la revista que uno quería publicar. Siempre me basé en ese; cómo empezaban los párrafos [...] después de un título, qué informaciones había...” [pE2]. A su vez, Sara narra:

[...] yo creo que fui disfrazada copiándole mucho a Sadler [...] él hablaba de “emergieron tal y tal”, yo hablo también “emergieron estas categorías inductivamente...” [...] Y, claro, y también leí cosas de estructura, de qué manera se presenta, cómo armar las tablas, qué palabras usó, busqué los verbos que ocupó [sE2].

Mediante esta apropiación y resignificación de las identidades imitadas, las escritoras alimentan su repertorio de recursos discursivos y van encontrando una nueva manera de actuar en el mundo académico.

Durante el tercer semestre, entonces, ambas estudiantes continúan negociando las identidades académicas forjadas previamente y las posibilidades de ser que el nuevo contexto les ofrece, además de dilucidarse un cambio en la relación con la escritura, que las hace desarrollar nuevas identidades. En esta búsqueda de participación del nuevo contexto, ambas encarnan el fenómeno de modelación de identidad mediante la replicación de estilos de publicaciones realizadas por escritores a los que desean parecerse.

En nuestro último encuentro, estas negociaciones adquieren más matices. Pepita expresa sentirse más cómoda con la escritura y, en retrospectiva, relaciona sus dificultades al énfasis adoptado por el contexto educativo:

Me da la impresión de que [en Educación] hay corrientes distintas; una que ve temas mucho más parecidos a de donde yo vengo, que es Economía, que es



mucho más técnico, más estadístico. Y hay otra corriente que es como la de los post y filósofos, que es una novela [*risas*] [...]. Al principio, cuando nos pasaban los primeros ramos del doctorado, que hablaban de la epistemología, que uno tenía que “casarse” [teóricamente], yo decía “¡uy!, esta cuestión es demasiado difícil...” Pero en verdad estaban pensando en un tipo de escritura, yo encuentro, como de la escritura más cuali. No estaban tan enfocados en lo cuanti. Si se enfocan en lo cuanti, no es muy distinto a lo que se hace en economía [pE3].

Pepita, finalmente, desecha la idea de que hay una única forma válida de escribir académicamente y se reconcilia con sus creencias e identidad como académica. Si bien conserva una noción dicotómica (cualitativo-cuantitativo), ya no la formula desde una autopercepción negativa, sino desde la coexistencia y convivencia de distintas formas de construir conocimiento y concebir la escritura –y, por lo tanto, de posibilidades de ser en la academia–, algunas de mayor privilegio que otras según los intereses contextuales y culturales que conviven en el campo de la Educación. Con esta comprensión supera su sensación de inadecuación, se apropia de su escritura y se reafirma como escritora académica:

PEPITA: [...] cuando la escritura estaba más enfocada en cosas cuali, yo me sentía un poquito incómoda. Pero ahora siento que fluye mucho más, y que no estoy intentando casarme con una postura, que soy mucho más sincera. Como que “lo que yo quiero hacer es esto”, no estoy diciendo nada de nadie...

ENTREVISTADORA: ¿Por qué sientes que fue ese cambio?

PEPITA: Creo que fue cuando ya estaba terminando el proyecto de tesis, y ya era una cosa mía, que tenía que ser mío porque iba a ser mi proyecto de aquí a dos años más, que tenía que hacerlo como yo tenía que hacerlo [pE3].

Sara, en tanto, durante nuestro último encuentro confiesa haberse planteado el siguiente dilema:

[...] me pasó ahora con respecto al proyecto de tesis, por ejemplo. En un momento lo leí y dije “¿será que esto es mi tutor o soy yo?”, porque sentía demasiado influencia. De ahí, hablé con él, tuve una buena conversación y volví a cosas que eran importantes para mí [...] Volví a mis inicios..., había cosas que yo quería que estuvieran, que son muy importantes para mí, de mi

manera de ser, de pensar, y yo decía “eso no está acá en el proyecto”, yo decía “¿este proyecto me representa o no?” [sE3].

Ella activa una negociación y búsqueda de equilibrio entre sus capas identitarias anteriores y las adquiridas en los primeros semestres del programa, entre lo que llama su “origen”, que también hace parte de “su manera de ser, de pensar”, y la nueva capa identitaria que ha venido desarrollando. Esta adaptación de las prácticas privilegiadas en dos comunidades discursivas para hacerlas convivir en un solo proyecto encarna una declaración de la identidad académica que fue construyendo durante los primeros dos años del programa.

### **Discusión y conclusiones**

Ingresar al doctorado implicó en las estudiantes negociaciones entre las nuevas posibilidades de ser que se desplegaban en su nuevo contexto de formación. Estas negociaciones, sin embargo, no estuvieron exentas de dificultades y complejos desafíos, principalmente resultantes de los contrastes entre los recursos, creencias y valores sobre la escritura académica que habían desarrollado previamente y los que parecían privilegiarse en el nuevo contexto. Así, la caracterización de escritura académica, estable y monolítica que traen consigo las participantes, y ante la cual habían, bien cedido, bien acomodado, constituyen una fuente de tensión. El acceso a otras prácticas y formas de construir el conocimiento permitió activar su agencia; dio lugar a cuestionamientos, replanteamientos y reafirmaciones de sus identidades y la construcción de otras. Por demás, la adaptación y el equilibrio alcanzado por Sara entre las prácticas de privilegio de dos comunidades discursivas aparentemente incompatibles, así como el acomodarse de Pepita a ciertas prácticas pese a su sensación de inadecuación respecto de otras, reafirman lo postulado por Ivanič (1998) en relación con el hecho de que estas formas de posicionamientos o de declaración de identidad no se generan frente a discursos o convenciones como un todo, sino frente a prácticas con las que el individuo actúa.

Para Pepita los contrastes epistemológicos entre las prácticas conocidas y las nuevas condujeron a sensaciones de inadecuación y motivaron el desarrollo de una autopercepción negativa como escritora. Los resultados de otros estudios (p.ej., Fisher *et al.*, 2020; Liu, Du, Zhou y Huang, 2020; Sala-Burbaré *et al.*, 2018) ya han advertido sobre lo común que resultan

las autopercepciones negativas en estos estudiantes; no obstante, el caso de Pepita permite llevar esta discusión más lejos. La forma dicotómica en que ella interpreta estos contrastes devela un discurso de “otrificación” (Zavala, 2011) en el que se sitúa en el espacio excluyente. Incluso, plantear el escenario en términos de “estar más atrás”, en vez de estar “de otro lado”, delata una percepción de “desventaja” que podríamos llamar “otrificación vertical”. Sus prácticas, creencias y valores se ubican en un lugar inferior a los nuevos. La verticalidad de esta estructura hace eco en la narrativa de déficit (Smit, 2012), común en ciclos iniciales de la educación superior a raíz de la ampliación de la matrícula universitaria en la región (Ávila Reyes, Navarro y Tapia-Ladino, 2020), pero que podría presumirse superada en niveles avanzados de formación como el doctoral. Por demás, cabe recordar que las participantes cursaron sus estudios previos en una universidad de elite y reconocida calidad, lo que descarta la posible presunción de que estas narrativas del déficit o de sensación de falta de enseñanza de escritura puedan deberse a una carencia de formación o recursos de determinada institución.

Sara, por su parte, ingresa al programa pensando que las prácticas que consideraba valiosas carecían de valor académico. No es menor su sorpresa ante el descubrimiento de las nuevas posibilidades de ser y escribir en la academia que le sugieren identificación. La participante emprende un proceso de heterogenización identitaria que decanta en un Proyecto de Tesis que equilibra sus distintas capas identitarias y consigna sus valores epistemológicos y ontológicos. Las acciones de resignificación y adaptación de las prácticas que subyacen a este equilibrio constatan que la adopción de una mirada crítica para estudiar las experiencias de escritura permite relevar conclusiones más amplias que aquellas limitadas a la adquisición no problemática de ciertos recursos o usos. A su vez, las dificultades descritas por la participante para incorporar los recursos con los que siente identificación permiten descartar una relación directa entre identificación y facilidad de uso.

En conjunto, los casos presentados permiten comprender los riesgos que puede encarnar la presunción generalizada de que las prácticas letradas y las comunidades disciplinares poseen estabilidad. Por un lado, esta estabilidad puede atizar la idea de que las prácticas que los estudiantes traen consigo carecen de validez si no coinciden con las privilegiadas en el contexto institucional; y, por otro lado, sugiere una restricción de las posibilidades de ser y escribir, de manera que no se da lugar a la modificación o disputa.

En este caso, ingresar a un programa de carácter interdisciplinario, y su consecuente variedad de posibilidades de ser académicamente, ofreció a las participantes la posibilidad de problematizar la presunción excluyente de que la escritura académica es unívoca. Así, pese a que este rasgo del campo de la Educación suscitó originalmente tensiones identitarias en las participantes, la posterior comprensión de su pluralidad les permite entender que su identidad académica no constituye una imposición, sino una elección de alineamiento social. Así, Sara alcanza un equilibrio entre sus identificaciones y Pepita se reconcilia consigo logrando que su estructura de otrificación asuma una posición horizontal.

Desde un interés por la agencia del sujeto y su identidad en la formación doctoral, estos resultados constatan la importancia de continuar estudiando las acciones y tensiones emergidas de la familiarización con nuevas prácticas y creencias de escritura desde una postura ideológica. Comprender e informar las experiencias de formación doctoral y aspectos relativos a la identidad de los estudiantes no debe soslayar estas negociaciones, ni limitarse al retrato momentáneo de una experiencia que implica un proceso sostenido.

Se señala como limitación el ciclo temporal del estudio. Se documentó la trayectoria de las participantes durante los primeros cuatro semestres del programa. Es probable que, en el futuro, enfrenten otros desafíos de esta y distinta naturaleza. No obstante, estos hallazgos relevan, primero, la importancia de la agencia de los investigadores en formación como actores clave en la transformación de los discursos de privilegio; y, en segundo lugar, recalcan la importancia de no desestimar el estudio del periodo inicial del ciclo doctoral, constatando lo encontrado por otros estudios longitudinales (Berkenkotter, Huckin y Ackerman, 1988; Fisher *et al.*, 2020; Inouye y McAlpine, 2017) respecto a que tanto las negociaciones identitarias como los desafíos de declaración de autoridad tienen lugar desde el inicio de los programas y no necesariamente con el inicio formal de la escritura de la tesis.

### **Agradecimientos**

Esta investigación ha sido financiada por Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, ANID, folio 21180042. Además, quiero agradecer profundamente a Theresa Lillis y Natalia Ávila Reyes por su invaluable tiempo, lectura y valiosos comentarios.

## Nota

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

## Referencias

- Adamek, Margaret (2015). "Building scholarly writers: Student perspectives on peer review in a doctoral writing seminar", *Journal of Teaching in Social Work*, vol. 35, núms. 1-2, pp. 213-225. <https://doi.org/10.1080/08841233.2014.995333>
- Ávila Reyes, Natalia; Navarro, Federico y Tapia-Ladino, Mónica (2020). "Identidad, voz y agencia: claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 28, núm. 98, pp. 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Ávila Reyes, Natalia; Calle-Arango, Lina y Léniz, Estrella (2022). "Researching in times of pandemic and social unrest: A flexible mindset for an enriched view on literacy", *International Studies in Sociology of Education*, vol. 31, núms. 1-2, <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1927142>
- Barton, David y Hamilton, Mary (2004). "La literacidad entendida como práctica social", en Zavala, Niño-Murcia y Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.
- Bazerman, Charles (2013). "Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 36, núm. 4, pp. 421-441. <https://doi.org/10.1174/021037013808200320>
- Berkenkotter, Carol; Huckin, Thomas y Ackerman, John (1988). "Conventions, conversations, and the writer: Case study of a student in a rhetoric Ph.D. program", *Research in the Teaching of English*, vol. 22, núm. 1, pp. 9-44.
- Boote, David y Beile, Penny (2005). "Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation", *Education Researcher*, vol. 34, núm. 6, pp. 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X034006003>
- Bourdieu, Pierre (2001). *Poder, derecho y clases sociales*, 2ª ed., Sevilla: Desclée de Brouwer.
- Brooke, Robert (1988). "Modeling a writer's identity: Reading and imitation in the writing classroom", *College Composition and Communication*, vol. 39, pp. 24-41. <https://doi.org/10.2307/357814>
- Calle-Arango, Lina y Ávila Reyes, Natalia (2020). "Alfabetización académica chilena: revisión de investigaciones de una década", *Literatura y Lingüística*, vol. 41, pp. 455-482. <https://doi.org/10.29344/0717621X.41.2280>
- Calle-Arango, Lina y Ávila Reyes, Natalia (2022). "Obstacles, facilitators, and needs in doctoral writing: A systematic review", *Studies in Continuing Education*, <https://doi.org/10.1080/0158037X.2022.2026315>
- Castelló, Montserrat; Iñesta, Anna y Monereo, Carles (2009). "Towards self-regulated academic writing: An exploratory study with graduate students in a situated learning environment", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 7, núm. 3, pp. 1107-1130. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i19.1336>

- Castelló, Montserrat; McAlpine, Lynn; Sala-Bubaré, Anna; Inouye, Kelsey y Skakni, Isabelle (2021). "What perspectives underlie 'researcher identity'? A review of two decades of empirical studies", *Higher Education*, vol. 81, pp. 567-590. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00557-8>
- Choi, Yoon; Bouwma-Gearhart, Jana y Ermis, Grant (2021). "Doctoral students' identity development as scholars in the education sciences: Literature review and implications", *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 16, pp. 89-125. <https://doi.org/10.28945/4687>
- Chois, Pilar y Jaramillo, Luis (2016). "La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte", *Lenguaje*, vol. 44, núm. 2, pp. 227-259. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v44n2/v44n2a05.pdf>
- Ciampa, Katia y Wolfe, Zora (2020). "From isolation to collaboration: Creating an intentional community of practice within the doctoral dissertation proposal writing process", *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1822313>
- Dávila, Mabel (2012). "Tendencias internacionales en posgrados", *Integración y Conocimiento*, vol. 1, pp. 18-26. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5630>
- Fazel, Ismaeil y Shi, Ling (2015). "Citation behaviors of graduate students in grant proposal writing", *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 20, pp. 203-214. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.10.002>
- Fisher, R.; Brock, C.; Frahm, T.; Van Wig, A. y Gillis, V. (2020). "Reflections on writing and identity: Exploring the role of qualifying exams in the sociocultural development of doctoral students", *Studies in Continuing Education*, vol. 42, núm. 3, pp. 365-380. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1661237>
- Fishman, Jenn (2012). "Longitudinal writing research in (and for) the twenty-first century", en L. Nickoson y M. Sheridan (eds.), *Writing Studies Research in Practice. Methods and Methodologies*, Illinois: Southern Illinois University Press, pp. 171-182.
- Gadamer, Hans-Georg (2001). *Antología*, Salamanca: Sígueme.
- Inouye, Kelsey y McAlpine, Lynn (2017). "Developing scholarly identity: Variation in agentic responses to supervisor feedback", *Journal of University Teaching & Learning Practice*, vol. 14, núm. 2, pp. 1-19. Disponible en: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol14/iss2/3>
- Inouye, Kelsey y McAlpine, Lynn (2019). "Developing academic identity: A review of the literature on doctoral writing and feedback", *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 14, pp. 1-31. <https://doi.org/10.28945/4168>
- Ivanič, Roz (1998). *Writing and identity. The discursive construction of identity in academic writing*, Amsterdam: Lancaster University.
- Jalongo, Mary; Boyer, Wanda y Ebbeck, Marjory (2014). "Writing for scholarly publication as 'tacit knowledge': A qualitative focus group study of doctoral students in education", *Early Childhood Education Journal*, vol. 42, núm. 4, pp. 241-250. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0624-3>

- Kvale, Steinar (1996). *The interviews. An introduction to qualitative research interviewing*, Thousand Oaks: Sage.
- Lassig, Carly; Dillon, Lisette y Diezmann, Carmel (2013). "Student or scholar? Transforming identities through a research writing group", *Studies in Continuing Education*, vol. 35, núm. 3, pp. 299-314. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2012.746226>
- Levecque, Katia; Anseel, Frederik; De Beuckelaer, Alain; Van der Heyden, Johan y Gisle, Lydia (2017). "Work organization and mental health problems in PhD students", *Research Policy*, vol. 46, núm. 4, pp. 868-879. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>
- Lillis, Theresa (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*, Londres: Routledge.
- Lillis, Theresa (2008). "Ethnography as method, methodology, and 'deep theorizing': Closing the gap between text and context in academic writing research", *Written Communication*, vol. 25, núm. 3, pp. 353-388. <https://doi.org/10.1177/0741088308319229>
- Lillis, Theresa (2013). *Sociolinguistics of writing*, Edimburgo: Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139164597.013>
- Liu, Fangtong; Du, Jianxia; Zhou, Danny y Huang, Bosu (2020) "Exploiting the potential of peer feedback: The combined use of face-to-face feedback and e-feedback in doctoral writing groups", *Assessing Writing*, vol. 47. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100482>
- Locke, Leslie y Boyle, Melanie (2016). "Avoiding the A.B.D. Abyss: A grounded theory study of a dissertation-focused course for doctoral students in an educational leadership program", *The Qualitative Report Article*, vol. 21, núm. 9, pp. 1574-1593. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2167>
- Lonka, Kirsti; Chow, Angela; Keskinen, Jenni; Hakkarainen, Kai; Sandström, Niclas y Pyhältö, Kirsi (2014). "How to measure PhD students' conceptions of academic criting - and are they related to well-being?", *Journal of Writing Research*, vol. 5, núm. 3, pp. 245-269. <https://doi.org/10.1145/2674005.2674995>
- Lonka, Kirsti; Ketonen, Elina; Vekkaila, Jenna; Cerrato Lara, Maria y Pyhältö, Kirsi (2019). "Doctoral students' writing profiles and their relations to well-being and perceptions of the academic environment", *Higher Education*, vol. 77, núm. 4, pp. 587-602. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0290-x>
- Maddox, Sarah (2017). *Did not finish: Doctoral attrition in higher education and student affairs*, Greeley: University of Northern Colorado.
- Merriam, Sharan (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*, San Francisco: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1097/NCL.0b013e3181edd9b1>
- Muga, Alfonso (2018). "Desafíos para el aseguramiento de la calidad en programas doctorales", en Comisión Nacional de Acreditación, *Aseguramiento de la calidad de programas de doctorado: convergencias y desafíos para Iberoamérica. Seminario internacional*, serie Estudios sobre Acreditación, Santiago, Chile: Comisión Nacional de Acreditación, pp. 7-9.
- Murphy, Shelley; McGlynn-Stewart, Monica y Ghafouri, Farveh (2014). "Constructing our identities through a writing support group: Bridging from doctoral students to

- teacher educator researchers”, *Studying Teacher Education*, vol. 10, núm. 3, pp. 239-254. <https://doi.org/10.1080/17425964.2014.949656>
- Navarro, Federico (2010). “¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teórico-metodológicos para el estudio del discurso profesional”, *IV Congreso Internacional de Letras*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. pp. 1294-1303.
- Navarro, Federico (2017). “De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar”, en R. Ibáñez y C. González (eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, pp. 7-15.
- OECD (2019). *Education at a glance 2019*, París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/889e8641-en>
- Page-Adams, Deborah; Cheng, Li-Chen; Gogineni, Aruna y Shen, Ching-Ying (2009). “Establishing groups to encourage writing for publication among doctoral students”, *Journal of Social Work Education*, vol. 31, núm. 3, pp. 402-407. <https://doi.org/10.1080/10437797.1995.10672275>
- Sala-Bubaré, Anna; Peltonen, Jouni; Pyhältö, Kirsi y Castelló, Montserrat (2018). “Doctoral candidates’ research writing perceptions: A cross-national study”, *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 13, pp. 327-345. <https://doi.org/10.28945/4103>
- Simons, Helen (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*, Madrid: Morata.
- Smit, Renee (2012). “Towards a clearer understanding of student disadvantage in higher education: Problematising deficit thinking”, *Higher Education Research and Development*, vol. 31, núm. 3, pp. 369-380. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.634383>
- Stake, Robert (2005). “Qualitative case studies”, en N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *The handbook of qualitative research*, 3ª ed., Thousand Oaks: Sage, pp. 443-466.
- Street, Brian (2003). “What’s “new” in new literacy studies?: Critical approaches to literacy in theory and practice”, *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5, núm. 2, pp. 77-91. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.02.026>
- Stubb, Jenni; Pyhältö, Kirsi y Lonka, Kirsti (2011). “Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students’ experienced socio-psychological well-being”, *Studies in Continuing Education*, vol. 33, núm. 1, pp. 33-50. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2010.515572>
- Toulmin, Stephen (1972). *Human understanding*, Princeton: Princeton University Press.
- Trigos-Carrillo, Lina (2019a). “A critical sociocultural perspective on academic literacies in latin america”, *Íkala*, vol. 24, núm. 1, pp. 13-26. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>.
- Trigos-Carrillo, Lina (2019b). “Community cultural wealth and literacy capital in Latin American communities”, *English Teaching: Practice & Critique*, vol. 19, núm. 1, pp. 3-19. <https://doi.org/10.1108/ETPC-05-2019-0071>



- Unesco-Iesalc (2007). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- White, William y Grinnell, Jason (2011). "The Ed.D. v2.0: Imagining a new doctorate in education", en Callejo, Fain y Slater (eds.), *Higher education and human capital: Re/ thinking the doctorate in America*, Rotterdam: Sense Publishers, pp. 91-102.
- Yin, Robert (2003). *Case study research. Design and methods*, 3ª ed., Thousand Oaks: Sage.
- Zavala, Virginia (2011). "La escritura académica y la agencia de los sujetos", *Cuadernos Comillas*, vol. 1, pp. 52-66.
- Zavala, Virginia (2019). "Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy", *Íkala*, vol. 24, núm. 2, pp. 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>

**Artículo recibido:** 6 de octubre de 2021

**Dictaminado:** 10 de marzo de 2022

**Segunda versión:** 22 de marzo de 2022

**Aceptado:** 24 de marzo de 2022



## DOCENCIA UNIVERSITARIA EN CONTEXTO INDÍGENA

### *Factores facilitadores y obstaculizadores de la formación profesional*

KATERIN ARIAS-ORTEGA / MIGUEL DEL PINO / GERARDO MUÑOZ

#### **Resumen:**

Este artículo expone resultados de investigación sobre la docencia universitaria en contexto mapuche, en una universidad convencional de La Araucanía, Chile. Se empleó una metodología cualitativa, con un nivel de alcance descriptivo. Se aplicaron entrevistas semidirigidas a docentes que desarrollan sus prácticas pedagógicas en universidades situadas en territorio mapuche. La información se analizó desde la perspectiva de la teoría fundamentada y se complementó con el análisis de contenido. Los principales resultados identifican la necesidad de formación continua y sensibilización intercultural de formadoras(es) de nuevas(os) profesionales. Concluimos que la formación profesional en perspectiva intercultural implica que las prácticas pedagógicas de las y los docentes consideren las demandas y finalidades educativas indígenas en la enseñanza, incorporando sus visiones de mundo, para ofrecer una formación con pertinencia sociocultural y territorial en las distintas disciplinas que se enseñan.

#### **Abstract:**

This article presents the results of research on university teaching in a Mapuche context, at a conventional university in La Araucanía, Chile. Qualitative methodology with a descriptive scope was employed. Semi-structured interviews were held with teachers who work at universities in Mapuche territory. The information was analyzed from the perspective of grounded theory, supplemented by content analysis. The main results identify the need for ongoing training and intercultural awareness of teachers who work with new professionals. We conclude that professional training from an intercultural perspective implies that teachers' practices should consider Indigenous demands and objectives in teaching, by incorporating their world visions to offer training with sociocultural and territorial relevance in various disciplines.

**Palabras clave:** docencia universitaria; educación superior; interculturalidad.

**Keywords:** university teaching; higher education; interculturality.

---

Katerin Arias-Ortega: Profesora Asociada de la Universidad Católica de Temuco, Facultad de Ciencias de la Salud, Departamento de Psicología. Manuel Montt 056, edificio C, oficina 211, Temuco, Chile. CE: karias@uct.cl / <https://orcid.org/0000-0001-8099-0670>

Miguel Del Pino: investigador de la Universidad Católica del Maule, Vicerrectoría de Investigación y Posgrado. CE: mdelpino@ucm.cl / <https://orcid.org/0000-0003-3379-3994>

Gerardo Muñoz: académico de la Universidad Austral de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Instituto de Ciencias de la Educación. CE: gerardo.munoz01@uach.cl / <https://orcid.org/0000-0002-7019-2701>

## Introducción

En los últimos años la educación superior a nivel mundial se ha enfrentado al cuestionamiento de sus bases estructurales, producto de su carácter desigual, elitista y hegemónico, debido a que no considera la diversidad social, cultural y lingüística en sus proyectos educativos (Ratel y Pilote, 2021). A nivel curricular, esto se manifiesta en la ausencia de conocimientos indígenas (culturales, lingüísticos, ancestrales, etc.) en los itinerarios formativos, lo que se traduce en prácticas educativas monoculturales y monolingües en la lengua oficial del Estado (Arias-Ortega y Quintriqueo Millán, 2020). Lo anterior se expresa en la negación e invisibilización de los conocimientos educativos indígenas en la concepción de las distintas disciplinas, negando con ello, una perspectiva intercultural que permita la articulación de un pluralismo epistemológico para concebir la formación de las y los nuevos profesionales.<sup>1</sup> Así, la educación superior se ha caracterizado por ofrecer a los indígenas una formación colonizada y colonizadora, invisibilizando sus experiencias, lenguas, conocimientos y modos de vida (Viana, Leques, Bruniere y Maheirie, 2019). Esto ha generado un cuestionamiento a la educación superior respecto del acceso y permanencia que se ofrece a las poblaciones indígenas, las cuales históricamente han obtenido los menores niveles educativos en relación con los no indígenas, aumentando las brechas y desigualdades educativas en la sociedad actual (Czarny, Navia y Salinas, 2018; Arias-Ortega y Quintriqueo Millán, 2020; Maheux, Pellerin, Quintriqueo y Bacon, 2020).

Esta realidad ha incrementado una serie de responsabilidades a nivel tanto institucional como educativo para atender a la población indígena. En este sentido, los profesionales de las distintas disciplinas se han visto cuestionados y exigidos en su actividad (Paz Maldonado, 2018; Viana *et al.*, 2019). En sus prácticas educativas, esto implica ofrecer procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes y de calidad, donde la formación continua, la capacitación y sensibilización sobre la interculturalidad es uno de los ejes principales a atender (Dietz, Cortés Mateo y Budar, 2021). La finalidad es ofrecer mecanismos y estrategias de acción críticos para dar respuesta a las necesidades y especificidades particulares de la población que se atiende, desde un enfoque de pertinencia social, lingüística, cultural y territorial.

El objetivo de este artículo es describir, desde las voces de los docentes universitarios, los factores facilitadores y obstaculizadores de su ejercicio profesional en contexto mapuche, en una universidad convencional de la región de La Araucanía, Chile, que atiende a estudiantes indígenas y no indígenas en las facultades de Ciencias de la salud y de Ciencias de la educación.

### **Educación superior en contexto indígena**

Los procesos de escolarización de los pueblos indígenas tienen sus raíces en el proyecto colonial que, entre otras cosas, se convirtió en una férrea herramienta para subyugar a estos pueblos, produciendo jerarquías y violencias a nivel epistémico, social, cultural y cognitivo que se expresan en la producción y reproducción de la supremacía blanca (Viana *et al.*, 2019). De este modo, la investigación y formación profesional han sido uno de los medios para continuar con la colonización del saber, del hacer y del ser de las nuevas generaciones indígenas y no indígenas en la educación superior. En dichos procesos, el colonialismo se encuentra implícito en su estructura ideológica y curricular, lo que se expresa en el control del saber, en la imposición de una lengua dominante, el control del territorio y la definición de las necesidades que este último y las personas presentan (Bernstein y Cox, 1990). Al respecto, Miranda Hiriart (2016) y Kermoal (2018) sostienen que este colonialismo en la educación superior se visualiza en la lógica de formación profesional con la intención de establecer un modelo de asimilación en pos de la idea del “universalismo”. De este modo, el nivel superior en contexto indígena se constituye en una forma de opresión del otro, de su cultura, de sus saberes y de su lengua, promoviendo una identidad nacional única, profundamente arraigada al legado colonial violento, en las nociones de supremacía racial blanca y la superioridad de la civilización eurocéntrica occidental (Kermoal, 2018).

Esas problemáticas estructurales se han expresado en las experiencias que enfrentan los estudiantes indígenas, una vez que logran traspasar las barreras de desigualdad educativa en torno al acceso al nivel superior. Sin embargo, estando en la universidad, esta población debe enfrentar un conjunto de problemáticas producto del desconocimiento de su cultura, lengua y saberes ancestrales por parte de sus formadores. Algunos problemas de la docencia universitaria en contexto indígena son:

- 1) la falta de información y formación sobre los conocimientos indígenas y el enfoque educativo intercultural (Arias-Ortega y Quintriqueo Millán, 2020);
- 2) la carencia de sensibilidad social de la población mestiza y de los docentes indígenas y no indígenas hacia los estudiantes indígenas, dado que se les invisibiliza su ser, saber y hacer, así como sus trayectorias de escolarización (Czarny, Navia y Salinas, 2018);
- 3) el escaso conocimiento que poseen los docentes sobre la realidad sociocultural, lingüística y educativa de los pueblos indígenas y las inequidades educativas (Maheux *et al.*, 2020);
- 4) el desconocimiento sobre el origen sociocultural de los estudiantes (Arias-Ortega y Quintriqueo Millán, 2020);
- 5) la construcción de un discurso ingenuo sobre la diversidad sociocultural, que se sustenta en una actitud paternalista sobre los estudiantes indígenas (Causey, Thomas y Armento, 2000; Arias-Ortega, 2021);
- 6) prácticas de enseñanza descontextualizadas y deformadoras de lo indígena como consecuencia de ignorar los procesos de socialización, las creencias y significados que estas prácticas tienen para cada pueblo indígena (Czarny, Navia y Salinas, 2018);
- 7) distanciamiento y contradicciones de lo explicitado en los documentos normativos, leyes, diseño curricular y prácticas pedagógicas cotidianas en la educación superior y su transposición didáctica en las prácticas pedagógicas (Magro Ramírez, Fernández de Caraballo y Ramírez, 2008; Arias-Ortega, 2021);
- 8) la supremacía de relaciones de poder, relaciones educativas tensionadas y sustentadas en prácticas pedagógicas verticales, alejadas de las necesidades de los estudiantes, sus familias y comunidades (Czarny, Navia y Salinas, 2018); y
- 9) la creencia de que la enseñanza exclusiva de los programas de estudio desde su monoculturalismo favorece el desarrollo individual y colectivo de los pueblos indígenas, al promover su integración a la sociedad nacional (Aghasaleh, 2018; Jones Gast, 2018).

Para dar respuesta a las problemáticas planteadas, en Chile han emergido políticas que buscan intervenir la educación superior; una de ellas es la relacionada con la formación docente. Así, por ejemplo, a través del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Terciaria

(Mecesus), se buscó establecer lineamientos para asegurar la planificación estratégica, con el fin de contribuir en la recolección de información útil para la toma de decisiones basada en evidencia, a través de indicadores de desempeño como lo son la tasa de retención y titulación oportuna (Ávalos Davidson, 2014). Otro elemento tiene relación con los Estándares Orientadores de la Formación Inicial Docente, cuya finalidad es explicitar el saber disciplinar y pedagógico que deben adquirir los futuros profesores en su proceso formativo (Mineduc, 2020). Lo anterior ha generado que el sistema universitario chileno establezca un cambio curricular en el que se transita a un modelo por competencias. El problema que subyace en estos instrumentos normativos es que buscan regular el funcionamiento de la universidad, sin embargo, continúan invisibilizando la realidad social y cultural en la que se insertan estas instituciones.

En ese sentido, en las políticas de formación docente en Chile, en general, no se especifica de manera clara y explícita el desarrollo de la competencia en interculturalidad como un eje central para la formación de los futuros profesores (Quintriqueo Millán, Torres Cuevas, Sanhueza y Friz, 2017); la mencionan como un elemento susceptible de incorporar a la formación, desde un enfoque más bien folclórico y accesorio de esta formación. Al respecto, el estudio desarrollado por Barra Ranni, Tan Becerra, Muñoz Troncoso, Quintana Pushel *et al.* (2021) indica que los esfuerzos realizados por la política pública de formación de profesores en Chile ha producido la desvinculación de los itinerarios formativos de las universidades de la realidad sociocultural y de la particularidad de los pueblos indígenas, debido a que se ha focalizado en la estandarización de los procesos formativos como noción de “calidad”, como principal criterio de acreditación de las carreras. En suma, entre las limitaciones de la formación profesional docente destacan las dificultades para tratar materias y problemas complejos de carácter social e institucional, tales como: *a)* la necesidad de una formación en perspectiva intercultural, *b)* la planificación estratégica en contextos indígenas, *c)* el mejoramiento general de la gestión y *d)* el monitoreo y evaluación del impacto de metas y resultados con un enfoque de pertinencia sociocultural y territorial (Miranda Hiriart, 2016).

## Metodología

La investigación se sustentó en una metodología cualitativa, con el objeto de comprender los principales desafíos que enfrentan los profesores en su

docencia universitaria en contexto indígena (Savoie-Zajc, 2013; Denzin y Lincoln, 2015; Gauthier y Bourgeois, 2016). Su diseño se ajustó a un estudio de caso instrumental (Stake, 1994) en el que participaron distintos académicos que desempeñan su docencia en las facultades de Ciencias de la Salud y Educación, en carreras como Psicología, Terapia ocupacional, Nutrición, Kinesiología y Pedagogía en educación básica, diferencial y educación media de una universidad convencional de la región de La Araucanía, Chile. Esta se caracteriza por ser una de las regiones con altos índices de población mapuche que da cuenta de la diversidad social y cultural, en la que niños y jóvenes son formados en el sistema educativo escolar desde la primera infancia hasta la educación superior.

La técnica de selección de los participantes fue intencional, no probabilística (Fortin, 2010). Se entrevistó a nueve académicos que desarrollan su docencia universitaria en contexto indígena mapuche, quienes participaron de manera voluntaria en el estudio. El instrumento de recolección de información ha sido la entrevista semidirigida que consultó sobre las experiencias, desafíos, factores facilitadores y obstaculizadores que han enfrentado los profesores en su docencia universitaria en contexto mapuche. El *corpus* de información fue recopilado a través de grabaciones audiovisuales. La técnica de análisis de la información recupera elementos y perspectivas de la teoría fundamentada en complementariedad con el análisis de contenido, para develar núcleos de temas dotados de sentido para los participantes, a través de un proceso de codificación abierta y axial hasta lograr la saturación teórica (Quivy y Campenhoudt, 1998; Strauss y Corbin, 2016). En el estudio se consideraron los resguardos éticos a través de la utilización de consentimientos informados y la adscripción a la declaración de Singapur sobre la integridad de la investigación.

## Resultados

Los resultados de investigación se presentan en relación con una categoría central denominada desafíos de la docencia universitaria en contextos indígenas, la que se compone de las subcategorías factores facilitadores y obstaculizadores.

### Desafíos de la docencia universitaria en contextos indígenas

La categoría central, desafíos de la docencia universitaria en contextos indígenas, se refiere a cómo el profesorado enfrenta el proceso educativo



para la formación de los nuevos profesionales en las áreas de ciencias tanto de la salud como de la educación. Esto implica el ámbito relacional entre docentes-estudiantes, la planificación curricular y la práctica de enseñanza del contenido disciplinar. Esta categoría central obtiene un total de 129 recurrencias en el discurso de los docentes y se compone de las subcategorías factores facilitadores y obstaculizadores con sus respectivos componentes, como se expresa en la tabla 1.

TABLA 1

*Desafíos de la docencia universitaria en contextos indígenas*

Categoría central	Subcategorías	Componentes de la subcategoría	Recurrencias	%
Desafíos de la docencia universitaria en contextos indígenas	Facilitadores	Diversidad cultural docente	19	15
		Reconocimiento de la interculturalidad	18	14
	Obstaculizadores	Asimilación cultural	33	26
		Desinterés de lo indígena	20	15
		Hegemonía del conocimiento disciplinar	15	12
		Dejar la voluntariedad	13	10
	Desconocimiento de la ayuda estudiantil	11	8	
Total categoría central			129	100

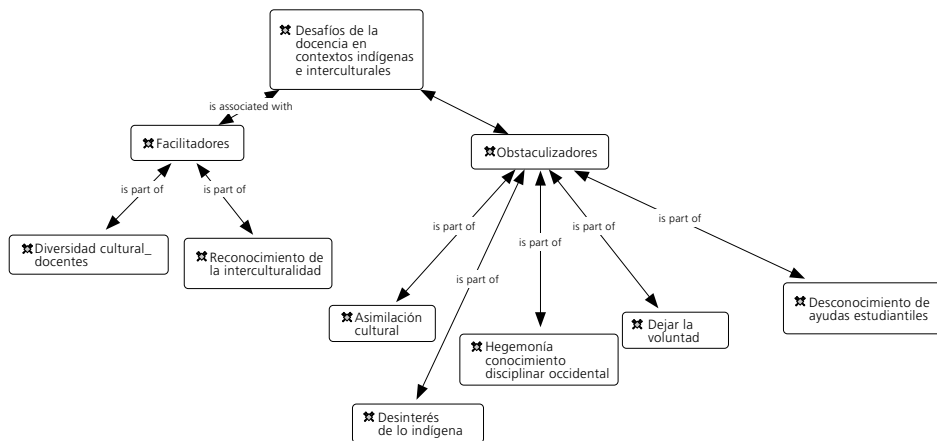
Fuente: elaboración propia con apoyo del Software atlas ti 7.2.

La subcategoría factores facilitadores de la docencia en contextos indígenas tiene los siguientes componentes: *a)* diversidad cultural docente, que obtiene 15% del total de recurrencias en el discurso de los participantes y *b)* reconocimiento de la interculturalidad, con una representatividad de 14%. La subcategoría factores obstaculizadores de la docencia en contextos indígenas se compone de: *a)* asimilación cultural, con 26%; *b)* desinterés de lo indígena, 15%; *c)* hegemonía del conocimiento disciplinar, 12%; *d)* dejar la voluntariedad, 10%; y *e)* desconocimiento de la ayuda estudiantil.

til, con una proporción de 8% del total de recurrencias en el testimonio de los participantes. La relación de la categoría central, sus subcategorías y sus componentes se presentan en la figura 1.

FIGURA 1

*Desafíos de la docencia en contextos indígenas*



Fuente: elaboración propia con apoyo del Software atlas ti 7.2.

En el siguiente apartado se expone cada subcategoría y sus respectivos componentes, los que dan cuenta de los principales desafíos de la docencia universitaria en contextos indígenas.

*Factores facilitadores de la docencia universitaria en contextos indígenas*

En el marco de la educación superior en contextos indígenas, la subcategoría facilitadores de la docencia universitaria se refiere a la capacidad que tiene el profesorado para desarrollar de manera eficiente y eficaz la formación de los nuevos profesionales a nivel de relaciones educativas, planificación curricular y dominio disciplinar.

Desde las voces de los participantes, el componente de diversidad cultural docente es un facilitador de su labor en la universidad, puesto que el pertenecer a una cultura distinta a la chilena, permite establecer una relación más cercana con los estudiantes, ya que estos asumen una actitud de aceptación y acogida de los profesores extranjeros. Lo anterior, le permite al docente generar comparaciones y el reconocimiento mutuo

en la medida que da a conocer su propia cultura, pero que, a la vez, conoce la cultura del estudiantado. Es así como se establece una comunicación intercultural en el aula. En relación con ello, un participante señala que:

[...] ellos notan que hay algo diferente, empieza por el acento, por la manera de expresarnos [...] [que el docente sea de otra cultura], hay cosas positivas, le genera interés al estudiante, pregunta cosas [Por ejemplo], cómo era en Colombia y cómo se hace [ser culturalmente diferente] permite contrastar lo que estás enseñando y ver cómo es en Chile, preguntarle al estudiante. Una de las estrategias que creo que han sido positivas ha sido decirles a los estudiantes: “yo necesito aprender de ustedes, porque yo no conozco la totalidad, yo estudié las leyes chilenas y el sistema, estudié en términos teóricos, yo leí, pero una cosa es leer y otra es preguntarles”. Creo que también para el estudiante ha sido positivo el hecho de que un profesor le diga, “necesito aprender de ustedes algo”, entonces, cuando les pregunto, “¿Cómo es acá?” y “¿Cuál es la diferencia?”, yo creo que al estudiante le gusta hablar de su cultura y exponer su cultura (entrevista núm. 7 [29:29]).

De acuerdo con el testimonio, se puede inferir que un facilitador de la docencia universitaria es la riqueza de la diversidad social y cultural de los agentes que interactúan en el proceso educativo. Así, por ejemplo, los docentes manifiestan que a nivel cultural en su país (México, Colombia y Cuba), son bastante más formales en las relaciones y el lenguaje verbal y no verbal que establecen con los estudiantes, y más protocolares en las relaciones con los pares académicos y jefaturas. Al respecto, en un testimonio se señala que: “una de las fortalezas es que los mexicanos, en general hablamos mejor, en Chile el lenguaje está lleno de malas interpretaciones, de cosas, de una dicción bastante pobre, entonces, eso me ha ayudado” (entrevista núm. 6 [40:40]). En esta misma lógica, agrega: “la forma del mexicano es más formal para el lenguaje, entonces, eso ayuda, por ejemplo, cuando hay una comunicación formal con el estudiantado, pues las cosas les quedan claras, por escrito, se respetan las guías de aprendizaje, las normas” (entrevista núm. 6 [45:45]).

En esa perspectiva, los docentes indican que su formalidad y protocolos, les han permitido educar a los estudiantes en esta lógica, por ejemplo, en las formas de redactar un correo, indicándoles los conductos regulares. No obstante, también emerge en el testimonio de los académicos extranjeros

el arraigo colonialista de la escolarización, lo que se expresa, por ejemplo, en la idealización de su forma de hablar el castellano por sobre el uso contextual en Chile. Así, desde el proyecto colonialista y monocultural, el profesorado asume la validación de su formación y su uso del lenguaje para negar al otro y las particularidades nacionales y territoriales en el uso del castellano.

En general, la diversidad sociocultural de los docentes que se desempeñan en la universidad se constituye en un facilitador y enriquecedor de los procesos formativos de los nuevos profesionales en áreas de ciencias de la salud y educación, aportando de manera genérica con la base de saberes y conocimientos propios de su cultura; asimismo, con aportes específicos de su disciplina y las propias experiencias de su formación en contextos diversos, lo que posibilita otorgar una articulación entre los conocimientos globales y locales, permitiendo un aprendizaje más territorializado. En relación con ello, un docente indica:

[Nosotros los docentes extranjeros contribuimos con] un aporte genérico, que es el aporte cultural y el aporte contextual, el simple hecho de que una persona te diga: “oye, nosotros hacemos lo mismo en mi país o en mi experiencia lo hacemos así, o hacemos la misma cuestión o la hacemos de forma diferente”, eso ya es un aporte, eso ya te enriquece (entrevista núm. 7 [78:78]).

En ese sentido, los extranjeros que desempeñan su docencia universitaria en contextos indígenas reconocen que sus prácticas pedagógicas se sustentan desde su propio marco de referencia, por lo que hay elementos de su idiosincrasia que inciden en sus prácticas pedagógicas. De esta manera, indican que una forma es interiorizarse y comprender el sistema educativo en el que cada quien se desempeña, la forma de relacionarse, de comprender las formas de percepción propias y cómo el otro te concibe. Aunque estas percepciones pueden ser negativas o positivas, en cualquier caso, es necesario aprender a reconocerlas y negociarlas, ya que son la base de una relación educativa intercultural entre sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes, pero que están compartiendo un mismo espacio educativo, donde el aprendizaje recíproco debe constituir la base de la formación profesional.

En relación con el componente reconocimiento de la interculturalidad en la institución universitaria, este se constituye en un facilitador, puesto

que se declara en la visión y misión de la institución. Por ende, existen acciones orientadas a cumplir con ello, entre las que destaca la inclusión de la competencia de respeto y valoración por la diversidad, cursos, charlas y talleres que se ofrecen. Al respecto, un testimonio señala: “en la universidad se promueven cursos, talleres, películas y cine, para estudiantes que hablan de esto, de la interculturalidad, la incorporación de otros valores, básicamente valores mapuches” (entrevista núm. 6 [92:92]). De este fragmento se infiere que distintas unidades dentro de la universidad promueven tanto en los estudiantes como en los docentes acceso a información sobre la interculturalidad, lo que les permite avanzar en la construcción de conocimiento, teniendo como la base información que ayude en la materialización de esta en los procesos formativos. Al respecto, otro testimonio agrega: “los estudiantes reconocen que la universidad tiene actividades extracurriculares o cursos de libre disposición, que el estudiante podría tomar, entonces, dentro del currículo formal, creo que hay una intención [sobre lo intercultural]” (entrevista núm. 7 [42:42]).

En ese mismo sentido, en los testimonios de los docentes se explicita que la universidad y las acciones que promueve son acordes con su visión y misión, cuyo propósito final es pensar la formación desde un enfoque intercultural. Al respecto, un participante señala que un facilitador de su docencia es poder acceder a dichos recursos y formas de capacitación: “hay acciones presentes [sobre interculturalidad], que tienen un buen desarrollo, ha sido bastante positivo, he aprendido hartas cosas en relación a la interculturalidad de lo que dispone la Universidad [...], hay respeto por la visión mapuche” (entrevista núm. 3 [117:117]).

En suma, desde las voces de los docentes el reconocimiento de la interculturalidad a nivel de universidad está reflejado en su visión, misión, sello y algunas competencias, lo que facilita la docencia desde un enfoque educativo intercultural. No obstante, la mayoría reconoce que esto pudiese quedar a nivel de discurso, puesto que lo que realizan en sus prácticas pedagógicas es otra realidad que depende bastante de cada uno de los profesores y de cómo diseñen sus procesos formativos, en el marco de la disciplina y cursos que desarrollan. Al respecto se señala que: “Sí, yo creo que sí, que el modelo lo permite [lo intercultural], pero también creo que depende mucho del docente, pero sí, lo permite” (entrevista núm. 4 [54:54]). En este lineamiento, otro participante en este estudio agrega: “el modelo educativo, da ciertas aperturas a la interculturalidad, se da a conocer en la

misión de la universidad y en algunos objetivos, ahora, en qué medida lo utilizan los docentes ya ese es otro tópico” (entrevista núm. 2 [107:107]).

En esa perspectiva, aun cuando el reconocimiento de la interculturalidad en la institución se constituye en un facilitador, su aplicación y concretización en las prácticas pedagógicas es una realidad distinta. Así, a nivel institucional existe una “intención” de orientar la formación docente desde un enfoque intercultural, en el que se proponen, talleres, charlas, algunos instrumentos, competencias que se constituyen en un buen incentivo y que otorgan opciones para el desarrollo de la innovación en la docencia. Para el profesorado, estas acciones son un orientador clave que compromete a la universidad con la interculturalidad –siendo un elemento estructurante de esta–, constituyéndose en un discurso. Al respecto un testimonio señala que:

[...] están todas las buenas intenciones de poder realmente ser una universidad intercultural o con un enfoque educativo intercultural; todas las bases institucionales a nivel normativo existen, es parte del sello institucional; pero realmente hoy, si tuviéramos que evaluar si somos una universidad intercultural o que formemos a los estudiantes desde un enfoque educativo intercultural, desde el hacer, yo creo que no, de que se ha avanzado, pero no sé cómo lo materializamos nosotros, yo creo, que el mayor desafío está en nuestra [práctica pedagógica] (entrevista núm. 5 [121:121]).

De este fragmento podemos inferir que las acciones asociadas a la interculturalidad quedan sujetas a la voluntad del docente y no se ven reflejadas en general, a nivel de itinerario formativo. Por consiguiente, se expresan de maneras aisladas en la formación profesional, constituyéndose en obstaculizadores de la docencia en contextos indígenas. Así lo señala otro participante:

El modelo está centrado en el estudiante y, por lo tanto, desde ese planteamiento debiera considerar al estudiante en su contexto, en su diversidad, pero creo que hay una distancia. Una distancia entre lo que se declara, en cómo se identifica la institución *versus* cómo en el área chica, lo que pasa en la sala de clases, lo que pasa en la evaluación, lo que pasa en los mecanismos que existen para evaluar el aprendizaje (entrevista núm. 9 [86:86]).

Entonces, aun cuando los docentes reconocen que la diversidad social y cultural propia de cada uno de los sujetos que interactúan en la sala de clases es enriquecedora, indican que lamentablemente esta diversidad no es necesariamente considerada por la institución al pensar en la formación de los futuros profesionales, puesto que se deben enmarcar su trabajo en los programas y guías de aprendizaje estandarizadas.

### *Factores obstaculizadores de la docencia universitaria en contextos indígenas*

El profesorado reconoce la asimilación cultural como un obstaculizador de la docencia universitaria en contextos indígenas, en el que se asume y concibe al estudiante como un sujeto “homogéneo”, negando sus particularidades sociales, culturales y lingüísticas, considerándolo “ajenos” al proceso de formación académica. Así lo indica un participante: “sabes que no, no lo he vivido, porque, como te decía, los estudiantes mapuches ya son el 100% chilenos, no se diferencian en nada, entonces, choques culturales no he tenido” (entrevista núm. 3 [81:81]). En ese mismo sentido, la mayoría de los entrevistados en sus discursos manifiestan que no evidencian o distinguen alguna característica particular entre los estudiantes, asumiéndolos a todos como “chilenos”, lo que está contenido en el siguiente testimonio: “Desde mi experiencia, lo que me ha tocado, no veo que [los estudiantes indígenas] tengan barreras, los veo bastante occidentalizados, los veo como inmersos, como cualquier chileno” (entrevista núm. 3 [65:65]).

Así, se puede inferir que, desde el punto de vista de los docentes, no se evidencia una diferencia social, cultural o lingüística marcada en los estudiantes indígenas, producto de su occidentalización, que viene dada por los procesos de escolarización que han vivido en el marco del sistema educativo escolar chileno. De igual manera, esta perspectiva planteada por los participantes permite observar una visión estereotipada de los pueblos indígenas, la que está arraigada a sus formas de vida en el pasado, por lo que el verlos vestidos sin las ropas tradicionales o sin elementos que el docente considera como indígenas, hace que se invisibilice su pertenencia étnica.

Desde este ángulo, los entrevistados reconocen que el trato que se da a los alumnos en el marco de las relaciones educativas, la interacción entre

docente-estudiante, los parámetros afectivos y emocionales y los contenidos que se trabajan en su formación disciplinar, también obedecen a este orden del conocimiento de carácter eurocéntrico occidental. Esta realidad de homogeneización es característica de la sociedad chilena en los distintos niveles institucionales, ya sea en los ámbitos de la salud, de la educación o judicial, en los que “lo diferente” es invisibilizado históricamente. En este mismo sentido, se puede observar que el estudiante mapuche que llega a la universidad sería el que vivió de “mejor manera” el proyecto homogeneizador del Estado.

En esa perspectiva, los docentes manifiestan que la asimilación cultural de los estudiantes ha traído consigo la pérdida de su identidad social y cultural, lo que se expresa en la negación y dominio de su lengua, la poca visibilización y baja participación en prácticas socioculturales, principalmente, en el caso de indígenas: “ellos [estudiantes indígenas], se han educado como chilenos, han perdido mucho de los elementos culturales propios, tanto la lengua, como tradiciones ancestrales y rituales que ya no hacen” (entrevista núm. 3 [67:67]). En este fragmento se constata que la asimilación cultural, ha afectado a los estudiantes indígenas, privándolos del aprendizaje de su marco de referencia propio, desde sus primeros años de escolarización, lo que en la etapa universitaria ya se encuentra materializado. Sumado a esto, la poca visibilización de los saberes y conocimientos educativos propios, así como el desuso de su lengua vernácula dentro de su formación profesional se constituyen en círculos viciosos que perpetúan una educación de carácter monocultural. Esto es coherente con las prácticas pedagógicas en la docencia universitaria, en las que no se hace mayor referencia o incorporación del conocimiento indígena en la formación profesional, pues, como señala un participante: “en mis experiencias, vi grupos afines al conocimiento occidental y quizás no hacían muchas referencias al conocimiento indígena” (entrevista núm. 2 [(65:65)]).

En esa misma lógica, los docentes manifiestan que en general en la formación profesional, independientemente de la disciplina, el conocimiento indígena no es considerado en los procesos de enseñanza. Estos se rigen por los itinerarios formativos, guías de aprendizaje y planes de estudio dados por la institución, dejando poco margen para la incorporación o articulación con el conocimiento local. Al respecto un entrevistado señala:



[...] a ver, si uno ve el modelo de competencias uno tiene que lograr objetivos que ya están estipulados. Yo soy de la visión de que las clases y sobre todo en el nivel universitario tiene que ser personalizado, pero obviamente que no se puede por la cantidad [de estudiantes]. En ese sentido, el protocolo de este sistema por competencias [permite la contextualización de la enseñanza], pero queda a criterio del docente (entrevista núm. 3 [115:115]).

De acuerdo con el testimonio, aun cuando el modelo por competencias permite algunos procesos de articulación e incorporación de conocimientos contextualizados a la formación profesional, estos no necesariamente se concretizan, puesto que quedan a voluntad del docente.

En relación con el componente desinterés de lo indígena, las voces del profesorado dan cuenta de que, en general, existe un desinterés por incorporar en las prácticas pedagógicas los conocimientos indígenas. Asimismo, se indica que en su mayoría no existe un interés superior por incorporar otros conocimientos, que se alejen de lo estipulado por los programas de estudio. Esto es expresado en el siguiente testimonio: “la verdad, es que no tenemos la más mínima consideración por abordar algo diferente de lo que ya está establecido en las guías de aprendizaje” (entrevista núm. 1 [49:49]). Entonces, “incorporar lo indígena” pasa por un interés personal que, en general, no se manifiesta en los docentes, primero, por el desconocimiento y, segundo, por la resistencia que existe en la sociedad respecto de lo indígena. En este mismo sentido, este desinterés también se sustenta en que no se constituye en una necesidad para los docentes, puesto que no es una exigencia a nivel institucional, y menos de los distintos itinerarios formativos, por lo que no existe necesidad de formarse en relación con estas temáticas. Un entrevistado indica:

[la incorporación del conocimiento indígena], creo que está lejos de ser algo que el profesor quiera, porque no es una necesidad, supongo que si todos los profesores tuviésemos la necesidad de aprender, de involucrarnos para modificar nuestras prácticas, todos, quizás, estarían interesados en capacitarse, en realizar algún taller, pero, finalmente, la realidad educativa que enfrentamos hoy día no es necesario (entrevista núm. 1 [93:93]).

En otra perspectiva, los docentes evidencian la presencia de estudiantes indígenas en la formación de pregrado; sin embargo, consideran que no es

necesario incorporar los conocimientos propios en la formación profesional, puesto que deben entregar una formación estandarizada de acuerdo con los parámetros nacionales, ya que las universidades son evaluadas desde esta lógica. En relación con ello en un testimonio se señala que: “creo que no se realiza esto [incorporar conocimientos indígenas], porque no es una solicitud que se haga [desde arriba], no es un requerimiento que se deba cumplir, si fuese un tópico a cumplir” (entrevista núm. 1 [115:115]). Entonces, es factible aseverar que, la incorporación de innovación educativa asociada al abordaje y gestión de la diversidad sociocultural que compone el escenario educativo no está marcado en la normativa universitaria. Así, el profesorado evidencia que su práctica pedagógica está marcada principalmente por los componentes técnico-pedagógicos, sin tener una lectura autónoma de la realidad de sus estudiantes en su diseño de enseñanza-aprendizaje.

En este mismo sentido, los docentes indican que, en general, existe una resistencia a lo indígena en sus prácticas profesionales, producto de la construcción social e histórica que se ha realizado hacia el sujeto indígena. Lo anterior, sustentado en el prejuicio étnico y el racismo en la sociedad en general y en las instituciones educativas en particular, las que históricamente han construido esta idea del indígena como un sujeto flojo, salvaje y menos capacitado intelectualmente. De esta manera, la negación a todo lo que tenga que ver con lo indígena, también se traslada a la universidad, principalmente en la formación de los saberes y conocimientos que son transmitidos a los estudiantes en su formación profesional. Así lo indica un entrevistado: “la reacción hacia la cultura indígena [es que] se ha desarrollado un proceso de resistencia y rechazo [...], cuando uno enfoca este fenómeno desde lo intercultural, se nota en los grupos docentes ese proceso de resistencia [hacia lo indígena]” (entrevista núm. 2 [69:69]). Se infiere que esta resistencia y rechazo a lo indígena se expresa en la negación para hablar de la temática, obstaculizando con ello, la posibilidad de dar cuenta de los distintos puntos de vista de los actores del medio educativo, lo que favorecería una discusión crítica y permitiría asumir un posicionamiento respecto de la interculturalidad como comunidad educativa. Esto, para identificar la necesidad, o no, de incorporar el conocimiento indígena en sus currículos formativos y en sus prácticas pedagógicas.

En esa misma perspectiva, los profesores en general sostienen que pensar una docencia universitaria en contextos indígenas –más allá de los lineamientos institucionales– es también una responsabilidad que debieran asumir ellos mismos. Un entrevistado señala lo siguiente: “No sé si de la institución [es obligación que se dé cuenta de lo indígena], yo creo, que es una cuestión de quienes estamos ahí” (entrevista núm. 5 [157:157]). Respecto de lo anterior, se agrega que debiera existir desde la institución una selección más rigurosa, o que al menos explicita, la necesidad de que los docentes que postulen a ella tengan la apertura, habilidades y conocimientos para pensar una formación profesional desde un enfoque educativo intercultural: “creo que una persona que trabaja en la universidad y ahora que hay procesos selectivos más rigurosos, debiese saber que está entrando a una universidad con sello intercultural y saber lo que se espera desde su actuar frente a temas interculturales” (entrevista núm. 5 [159:159]).

En cuanto al componente hegemonía del conocimiento disciplinar, los docentes en general manifiestan que existe una supremacía del conocimiento científico de corte eurocéntrico occidental, como el único válido para la formación de los nuevos profesionales, considerándose como verdades absolutas:

[...] la carrera de base que tengo tiene el prejuicio que el conocimiento que es entregado en la universidad es el conocimiento absoluto, es la verdad única, que solo existe esa forma de acceder y percibir las realidades y, no se aceptan, los conocimientos que emergen en otros contextos por carecer de científicidad” (entrevista núm. 1 [49:49]).

De acuerdo con el testimonio, se infiere que no se acepta un saber distinto para pensar otras maneras de formación profesional, puesto que con el conocimiento hegemónico se asume que se cumple con el estándar exigido para la formación, el que ha sido validado a nivel nacional, y que no es “aceptable” modificar en los procesos formativos. Un docente expresa que: “finalmente, [la formación] responde a los contenidos que debiésemos saber cómo sociedad de una manera bien estandarizada [...] [las guías de aprendizaje] están construidas, los contenidos, los objetivos y los aprendizajes esperados, está todo establecido y eso no es modificable”

(entrevista núm. 1 [51:51]). Los docentes expresan que la hegemonía del conocimiento eurocéntrico occidental en la formación profesional continúa arraigada, producto de la exigencia y estandarización que existe a nivel nacional para la formación de los futuros profesionales. Por esto, sostienen que les es “imposible” pensar una educación desde un enfoque educativo intercultural, ya que no es una exigencia para la acreditación de las carreras y ellos son evaluados desde esa perspectiva. En este mismo sentido, manifiestan que la universidad tiene como finalidad seguir subsistiendo mediante los recursos que puede aportar el Estado, los cuales se dan mediante la acreditación y deben apuntar a esto. Así lo señala uno de los participantes:

[...] creo que la universidad se enfoca obviamente en seguir subsistiendo y para eso se necesita recursos y, para que le den recursos, tiene que estar acreditada. Entonces, si la acreditación no pide, por ejemplo, que se conozca nuestro pasado, que se conozca la cultura indígena [no se incorpora en la formación profesional] (entrevista núm. 3 [79:79]).

Para el profesorado, otro factor obstaculizador de la docencia universitaria en contextos indígenas es dejar la voluntariedad que se asume frente a las temáticas de la interculturalidad puesto que, el que sean opcionales, limita su materialización y transversalización en las prácticas pedagógicas: “esto no puede ser un tema de voluntades [articulación del conocimiento occidental y otros conocimientos], es un derecho, no puede quedar en la voluntad de las personas, yo creo que ese es como el mayor desafío” (entrevista núm. 5 [175:175]). De esta manera, los docentes reconocen la necesidad de que la interculturalidad se convierta en un lineamiento que todos debiesen abordar en la formación, lo que implica tener medios de seguimiento y registro, para apoyar su concretización en el aula. Esto, necesariamente, plantea el desafío y oportunidad a los docentes para interiorizarse en la temática, formarse en competencias comunicativas interculturales, establecer diálogos y discusiones académicas, respecto de la necesidad de una formación más contextualizada a la realidad local, pero que entrega las herramientas para movilizarse en lo global, con un profundo compromiso ético, social y político con la realidad en la que ha sido formado.

Una docente expresa que: “tiene que haber una intencionalidad de la cultura institucional, también de los miembros de la universidad, como

profesores, estudiantes, administrativos, el portero, la señora del aseo, para poder digamos convivir juntos, creo que ese sería el primer paso” (entrevista núm. 7 [44:44]). Desde el testimonio, se puede inferir en la necesidad de superar las etiquetas y prejuicios que existen hacia grupos que históricamente han sido minorizados en la sociedad. Esto también se expresa a nivel intracultural, intrarregional, lo que lamentablemente continúa arraigando esta actitud de etiquetar a las personas, reducir las, lo que sin duda limita las relaciones entre sujetos diversos social, cultural y lingüísticamente. De esta manera, estos factores obstaculizadores de la docencia universitaria se constituyen, a la vez, en desafíos que hay que superar e implican cambios pedagógicos, curriculares y, principalmente, en la persona para desinstalar sus prejuicios, lo que contribuiría a avanzar hacia una educación mucho más respetuosa de la esencia de los sujetos que allí atienden. En relación con esto, un testimonio señala que:

Mira, hay [que hacer cambios en la formación profesional], desde arriba y desde abajo. Desde arriba, quiero decir, la institución, desde el modelo educativo y creo que, por ejemplo, algo práctico desde arriba es que el modelo educativo pueda considerar, pueda desempacar que significa que sea un modelo centrado en el estudiante y que considere, por ejemplo, hay rutas [...] qué otros aspectos vamos a considerar, entonces, desde arriba creo que el discurso, que lo tiene instalado la universidad, se puede operacionalizar en el currículo. Desde abajo, de los sujetos que están en las clases, profesores, personal de aseo, entre otros (entrevista núm. 7 [66:66]).

Finalmente, en cuanto el componente desconocimiento de las ayudas estudiantiles, la mayoría de los docentes reconoce no tener conocimiento de las distintas unidades y formas de apoyo a los estudiantes a nivel institucional. Esto, desde su discurso, se constituye en un desafío, puesto que limita ofrecer otras alternativas a los estudiantes. Por ejemplo, buscar apoyo académico, social, cultural, afectivo, entre otros. En relación con ello, un testimonio señala que: “Bueno, en ese sentido, no sabría decirte si existen esos mecanismos, yo no he profundizado en ellos, no los conozco” (entrevista núm. 2 [103:103]). De tal modo, el desconocimiento de las ayudas estudiantiles también incide de manera indirecta en las formas de relación entre estudiante-docente, puesto que no se constituyen en un factor de apoyo social que pudiese percibir el alumnado.

## Discusión y conclusiones

Los resultados de investigación nos permiten constatar, desde las voces de los docentes universitarios que se desempeñan en contextos indígenas, que existe una falta de capacidad tanto personal como institucional para reconocer la diversidad que existe en la sala de clases, lo que limita ofrecer una formación profesional en perspectiva intercultural, aun cuando en lo discursivo y en los lineamientos de misión y visión de la universidad estudiada se dé cuenta del enfoque intercultural que trata de promover. Asimismo, los docentes reconocen que carecen del conocimiento indígena y de otras culturas con las que están en interacción, lo que genera el establecimiento de relaciones monoculturales con base en la cultura hegemónica, reproduciendo el orden social y moral de corte eurocéntrico occidental en las relaciones educativas. De este modo, esta carencia de competencias interculturales es un desafío que debe abordarse en la educación superior, y para ello son necesarias la toma de conciencia y la planificación estratégica con el fin de ofrecer procesos educativos más contextualizados y significativos en la formación profesional. Lo anterior, implica reconocer nuestra propia identidad, para desde ahí posicionarnos y enseñar desde nuestros propios marcos de referencia.

Los resultados concuerdan con los planteamientos de Causey, Thomas y Armento (2000), quienes señalan la existencia de un discurso ingenuo respecto de la diversidad sociocultural en que se sustenta el desarrollo de la educación intercultural. Esto lo vemos en la presencia de un discurso que: *a)* exculpa al profesorado universitario de no incorporar el conocimiento indígena en los planes de formación, puesto que los estudiantes indígenas ya están asimilados plenamente a la sociedad chilena; *b)* deposita la responsabilidad del desarrollo de una propuesta formativa intercultural en la universidad, aun sabiendo que esta implementa un discurso pro-intercultural, aunque una práctica monocultural; *c)* desde el sesgo disciplinar, continúa priorizando el desarrollo de las competencias sin considerar su contextualización a la realidad de sus estudiantes; y *d)* asume al estudiante indígena como un sujeto asimilado y colonizado, producto de su conducta e imagen fuera de lo que el académico considera propio de lo indígena. Como señala Aghasaleh (2018), esta permanencia y proyección del racismo se relaciona con la construcción de una imagen y un comportamiento tipo del sujeto minorizado, en este caso indígena, desde las creencias y preconcepciones de las personas pertenecientes a la sociedad dominante.

En ese mismo sentido, los docentes manifiestan que no existe conciencia de la diversidad social y cultural existente en la universidad y que, lamentablemente, si no se parte de este elemento de sensibilización, es difícil pensar acciones que promuevan una formación profesional desde un enfoque educativo intercultural. Esto implicaría la necesidad de partir desde el mirararnos; de saber quiénes somos, desde dónde nos posicionamos; conocer cuáles son nuestras concepciones respecto de la diversidad, de la cultura mapuche, de la diferencia para, desde ahí, reconocerse desde sí mismo y pensar en la necesidad de formación respecto de la temática. Esto permitiría la formación desde una perspectiva intercultural, en la medida en que se comparten saberes, experiencias culturales y formas de comprender la formación, dependiendo del origen de cada uno de los profesionales que desempeñan esta acción con base en su propia disciplina.

En suma, los resultados de investigación nos permiten constatar la urgencia de transitar progresivamente a una descolonización de la educación superior, entendida como la capacidad para cuestionar los valores y prácticas de un sistema de enseñanza desarrollado desde una mirada colonial, que se ha constituido en la base de la universidad. De este modo, la descolonización nos permitiría tener en cuenta los vínculos entre la escolaridad y la experiencia que tiene lugar en la educación no formal e informal, para crear un nuevo espacio de saberes de la identidad y el desarrollo de los pueblos indígenas, tomando en cuenta una mirada global y local (Battiste y Henderson, 2018; Ratel y Pilote, 2021). Así, los pueblos indígenas promueven la necesidad de descolonización del saber, lo que implica ofrecer un espacio mayor para establecer un pluralismo epistemológico intercultural, que implica el desarrollo y consideración de las ontologías, lo epistemológico y metodológico, para repensar la formación profesional en la educación superior (Czarny, Navia y Salinas, 2018; Kermoal, 2018).

En esa perspectiva, cobra relevancia el desafío de repensar la profesionalización docente desde una mirada macro, es decir, desde políticas gubernamentales que promuevan la interculturalidad en la educación superior a través de la incorporación del conocimiento indígena en la formación profesional, desde las distintas disciplinas (Arias-Ortega, Samacá Pulido y Riquelme Bravo, 2022). También, es relevante que desde un nivel mesocurricular, es decir, desde las políticas de las distintas instituciones de educación superior, se permita asegurar que sus profesionales posean

las competencias, conocimientos y habilidades básicas en materia de atención a la diversidad social y cultural en los espacios de aprendizaje, desde un enfoque de interculturalidad crítico (Mato, 2021; Sartorello, Gómez Álvarez y Gajardo Rodríguez, 2021). Esto implica que los profesionales de educación superior sean capaces de:

- 1) ser sensibles a las temáticas de interculturalidad y diversidad sociocultural, lo que les demanda estar comprometidos tomando conciencia de la necesidad de respetar las diferencias de todos los estudiantes (Paz Maldonado, 2018);
- 2) considerar las características particulares de los estudiantes y no solo sus dificultades o limitaciones, para implementar otros métodos de enseñanza con pertinencia cultural (Paz Maldonado, 2018);
- 3) entender y atender a estudiantes de diferentes grupos sociales, por lo que se necesita asumir una visión crítica de su propia práctica educativa (Arias-Ortega y Quintriqueo Millán, 2021);
- 4) ser sensibles a las realidades y los acontecimientos que ocurren en el contexto educativo como la discriminación y el racismo, lo que nos desafía a generar acciones para contrarrestarlo en nuestro quehacer profesional y en la vida cotidiana (Paz Maldonado, 2018; Czarny, Navia y Salinas, 2018);
- 5) generar un aprendizaje reflexivo, significativo y crítico que les permita razonar sobre las dimensiones sociales donde se desenvuelven (Paz Maldonado, 2018);
- 6) brindar respuestas de acuerdo con el contexto donde se encuentren situadas las instituciones de educación superior que les permitan responder a las demandas de la sociedad local con pertinencia territorial;
- 7) saber planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque intercultural que contribuya en la selección de los contenidos, permita una evaluación pertinente y contextualizada a la realidad local, promoviendo la investigación con los actores del medio social, para el crecimiento individual y colectivo (Paz Maldonado, 2018);
- 8) utilizar un lenguaje comprensivo, siendo empático con los estudiantes para promover buenas relaciones interpersonales (Dervin, 2017); y
- 9) construir desde la práctica educativa universidades más inclusivas e interculturales (Pino Chacón, Cerdas Rivera y González Olivier, 2019).



Esto nos plantea el desafío de avanzar en una formación profesional que sea capaz de promover competencias interculturales en sus futuros profesionales, considerando la realidad actual de diversidad social, cultural y lingüística que componen las sociedades, lo que se constituye en una necesidad cuando se establece una interacción entre dos sujetos de diferentes culturas (Bartel-Radic, 2009; Dervin, 2017). Lo anterior implica la formación en competencias interculturales a nivel cognitivo, comportamental y afectivo, lo que conlleva que los futuros profesionales tengan la capacidad de reconocer y utilizar las diferencias culturales como un recurso para aprender y concebir una acción eficaz en un contexto específico. Esto implica, entonces, una adaptación a la situación de interacción, más que una simple adaptación a la cultura del otro (Le Callonnec, 2021).

En ese sentido, pensar la formación profesional desde un enfoque intercultural implica que en la educación superior y en las prácticas pedagógicas, los docentes sean capaces de reconocer las demandas y finalidades educativas indígenas e incorporar sus visiones de mundo y expectativas para ofrecer una formación con pertinencia sociocultural y territorial.

### **Agradecimientos**

Agradecemos a los proyectos Fondecyt de Iniciación, números 11200306 y 11191041, y Fondecyt Regular número 1220783, financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Asimismo, al proyecto de Equipos Interdisciplinarios, financiado por la Universidad Católica de Temuco, Chile.

### **Nota**

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

### **Referencias**

- Aghasaleh, Rouhollah (2018). "Oppressive curriculum: Sexist, racist, classist, and homophobic practice of dress codes in schooling", *Journal of African American Studies*, vol. 22, pp. 94-108.
- Arias-Ortega, Katerin (2021). "Etnografía escolar sobre la educación intercultural en tres escuelas mapuches de La Araucanía", *Educar em Revista*, vol. 37, pp. 1-23. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.70098>

- Arias-Ortega, Katerin y Quintriqueo Millán, Segundo (2020). “Educación superior en contexto mapuche: el caso de La Araucanía, Chile”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 24, núm. 2, agosto, pp. 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.1>
- Arias-Ortega, Katerin y Quintriqueo Millán, Segundo (2021). “Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe”, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 29, núm. 111, pp. 503-524. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802249>
- Arias-Ortega, Katerin; Samacá Pulido, Julián y Riquelme Bravo, Loreto (2022). “Fortalezas y limitaciones de la docencia universitaria en contexto indígena”, *Revista Convergencia de Ciencias Sociales* (en evaluación).
- Ávalos Davidson, Beatrice (2014). “La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. esp., pp. 11-28.
- Barra Ranni, Mauricio; Tan Becerra, Reinaldo; Muñoz Troncoso, Gerardo; Quintana Pushel, Magaly y Soto Silva, Ignacio (2021). *Impacto del sistema profesional de desarrollo docente y de los sistemas internos de aseguramiento de calidad en las carreras de pedagogía de dos universidades tradicionales en la macro región Sur Austral de Chile*, Santiago, Chile: Comisión Nacional de Acreditación.
- Bartel-Radic, Anne (2009). “La compétence interculturelle: état de l’art et perspectives”, *Management International/Gestão Internacional/International Management*, vol. 13, núm. 4, pp. 11-26. <https://doi.org/10.7202/038582ar>
- Battiste, Marie y Henderson, Youngblood (2018). “Compulsory schooling and cognitive imperialism: A case for cognitive justice and reconciliation with indigenous peoples”. En K. Trimmer, R. Dixon y Y. Findlay (coords.), *The Palgrave Handbook of Education Law for Schools*, Londres: Palgrave Macmillan, pp. 567-583.
- Bernstein, Basil y Cox, Christian (1990). *Poder educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*, Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Causey, Virginia; Thomas, Christine y Armento, Beverly (2000). “Cultural diversity is basically a foreign term to me: the challenges of diversity for preservice teacher education”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, núm. 1, pp. 33-45.
- Czarny, Gabriela; Navia, Cecilia y Salnas, Gisela (2018). “Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior”. *Revista de la Educación Superior*, vol. 47, núm. 188, pp. 87-108
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonne (2015). *Manual de investigación cualitativa. Vol. IV: Métodos de recolección y análisis de datos*, Barcelona: Gedisa.
- Dervin, Fred (2017). *Critical interculturality: Lectures and notes*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Dietz, Gunther; Cortés Mateo, Selene y Budar, Lourdes (coords.) (2020). *La gestión intercultural en la práctica: La Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y egresados*, Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Fortin, Marie (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*, Montreal: Chenelière Éducation.

- Gauthier, Benoit y Bourgeois, Isabelle (2016). *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*, Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Jones Gast, Melanie (2018). "They give teachers a hard time: Symbolic violence and intersections of race and class in interpretations of teacher-student relations", *Sociological Perspectives*, vol. 61, núm. 2, pp. 257-275.
- Kermeol, Nathalie (2018). "Le rôle des universités canadiennes dans la décolonisation des savoirs: le cas de l'Alberta", *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, vol. 17, núm. 3, pp. 651-670.
- Le Callonnec, Lucie (2021). "Le développement des compétences interculturelles au moyen du jumelage international dans des universités française et canadienne", *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, vol. 37, núm. esp., pp. 1-22.
- Magro Ramírez, Marcela; Fernández de Caraballo, María y Ramírez, María Isabel (2008). "Repensando la práctica profesional en el contexto de la formación del docente en educación intercultural bilingüe", *Investigación y Posgrado*, vol. 23, núm. 3, diciembre, pp. 127-155.
- Maheux, Gisele; Pellerin, Glorya; Quintriqueo, Segundo y Bacon, Lily (coords.) (2020). *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations: Sens et défis*, Quebec: PUQ.
- Mato, Daniel (2021). "Derechos educativos de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas en Argentina", *Revista Argentina de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, pp. 121-140.
- Mineduc (2020). *Plan de acción Mineduc para Instituciones de Educación Superior*, Santiago, Chile: Gobierno de Chile-Ministerio de Educación Superior.
- Miranda Hiriart, Gonzalo (2016). "Paradojas de la modernización del sistema universitario chileno", *Polis (Santiago)*, vol. 15, núm. 45, pp. 345-361.
- Paz Maldonado, Eddie (2018). "La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior", *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 9, núm. 16, abril-septiembre, pp. 67-82.
- Pino Chacón, Gabriela; Cerdas Rivera, Yadir y González Olivier, Cristián (2019). "Plan universitario para pueblos indígenas: experiencia de construcción participativa de la Universidad Nacional", *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 17, núm. 2, julio-diciembre, pp. 127-142.
- Quintriqueo Millán, Segundo; Torres Cuevas, Héctor; Sanhueza, Susan y Friz, Miguel (2017). "Competencia comunicativa intercultural: formación de profesores en el contexto poscolonial chileno", *Alpha*, vol. 45, pp. 235-254.
- Quivy, Raymond y Campenhoudt, Luc Van (1998). *Manual de investigación en Ciencias Sociales*, Ciudad de México: Limusa.
- Ratel, Jean-Luc y Pilote, Annie (2021). "Métamorphoses de l'université et parcours d'étudiants autochtones au Québec : enjeux d'accessibilité aux études et de persévérance scolaire dans une perspective de décolonisation de l'éducation", *Recherche en Éducation*, núm. 44. <https://doi.org/10.4000/ree.3398>

- Sartorello, Stefano Claudio; Gómez Álvarez, Marcela; Guajardo Rodríguez, Casandra (2021). “Relaciones interculturales en una universidad privada de México”, *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, vol. 1, núm. 30, pp. 106-117. <https://doi.org/10.12795/CP.2021.i30.v1.08>
- Savoie-Zajc, Loraine (2013). “Interrelations entre le singulier et l’universel: les propositions de la recherche qualitative”, *Recherches Qualitatives*, vol. 15, pp. 7-24.
- Stake, Robert (1994). “Case studies”, en N. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousands Oaks: Sage Publications, pp. 236-247.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín: Universidad de Antioquia.
- Viana, Iclisia; Leques, Felipe; Bruniere, Marcelo y Maheirie, Katia (2019). “Colonialidade, invisibilización e potencialidades: experiencias de indígenas no ensino superior”, *Psicología Política*, vol. 19, núm. 46, pp. 602-614.

**Artículo recibido:** 19 de noviembre de 2021

**Dictaminado:** 7 de marzo de 2022

**Segunda versión:** 24 de marzo de 2022

**Aceptado:** 30 de marzo de 2022

## **WHATSAPP EN EL QUEHACER DEL MAGISTERIO**

### *Nuevas arenas de participación docente en la vida escolar*

MARÍA GUADALUPE FUENTES CARDONA

#### **Resumen:**

El objetivo de este trabajo es identificar los usos que docentes y autoridades educativas dan a la aplicación WhatsApp. La investigación se llevó a cabo con el apoyo de estudios críticos sobre nuevos medios y cultura digital y una metodología cualitativa basada en observación de chats y entrevistas semiestructuradas y a profundidad en dos primarias urbanas de la Ciudad de México. Se identificaron algunos usos que tanto docentes como autoridades dan a esta aplicación, los formatos y el contenido de la conversación en los chats y lo que caracteriza la participación en esta plataforma. El desdibujamiento de fronteras en la jornada laboral, la legitimación de nuevas formas y contenidos de participación en la vida escolar y jerarquías alejadas del orden tradicional son hallazgos que se han vuelto más relevantes en el contexto de la pandemia de COVID-19.

#### **Abstract:**

The objective of this article is to identify the ways that teachers and educational authorities use the WhatsApp application. The research was carried out with support from critical studies on new media and digital culture and a qualitative methodology based on the observation of chats, along with semi-structured in-depth interviews in two urban elementary schools in Mexico City. Ways that both teachers and authorities use the application were identified, as well as the formats and content of chats and the characteristics of participating on the platform. Blurred workday boundaries, the legitimation of new forms and content of participation in school, and hierarchies far from the traditional order are findings that have become more relevant in the context of the COVID-19 pandemic.

**Palabras clave:** docencia; redes sociales; nuevas tecnologías; participación del profesor; liderazgo.

**Keywords:** teaching; social networks; new technologies; teacher participation; leadership.

---

María Guadalupe Fuentes Cardona: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). Barranca del Muerto 341, San José Insurgentes, 03900, Ciudad de México, México. CE: mapita59@msn.com / <https://orcid.org/0000-0003-4341-4193>

## Introducción

Integrados o combinados, internet, teléfonos inteligentes y plataformas digitales como WhatsApp han modificado las formas en las que hablamos, escribimos, participamos y nos relacionamos con familiares, con amigas(os)<sup>1</sup> y con quienes convivimos en el ámbito laboral. En conjunto, promueven “públicos en red” (Boyd, 2014) o nuevos espacios y comunidades que surgen en la intersección de personas, de tecnologías y de prácticas.

Las facilidades para acceder a un teléfono celular con conexión a internet y a aplicaciones como WhatsApp rápidamente penetraron los muros de las escuelas y, aunque hay quienes se resisten a ello, su “porosidad”<sup>2</sup> las hace partícipes del impacto de estos nuevos medios digitales. En las escuelas de educación básica, la dupla teléfono inteligente/WhatsApp funciona dentro y fuera de horarios previstos para enseñar, aprender, recrearse y descansar. Conversaciones como “Revisen sus celulares, porque las indicaciones y materiales que necesitamos para la reunión de CTE [Consejo Técnico Escolar] de mañana ya están en el WhatsApp de la escuela”, muestran que esta aplicación forma parte de la vida cotidiana de estos docentes y de sus autoridades.<sup>3</sup>

Con el objeto de identificar los usos que algunos docentes dan a WhatsApp,<sup>4</sup> los formatos y contenidos de la conversación en un chat<sup>5</sup> y lo que caracteriza la participación en esta plataforma tecnológica, este trabajo considera los hallazgos y desarrollos que estudios críticos revelan acerca de los nuevos medios y de la cultura digital, para identificar y entender su carácter cambiante, heterogéneo e inconsistente (Van Dijck, 2016; Dussel, 2012 y 2017; Boyd, 2014; Manovich, 2005). Asimismo, concibe a la docencia como una profesión de Estado y especializada (Arnaut, 1996), y a los docentes como actores humanos que, además de acumular experiencias, convivir y desarrollarse, se desempeñan en múltiples contextos en los que se atraviesan los afectos, los derechos, lo individual y lo colectivo, lo público y lo privado (Lahire, 2004; Goffman, 1959), trabajan juntos, se cuidan y sostienen conversaciones educativas que surgen de lo que ocurre entre ellos, dentro y fuera de la escuela (Skliar, 2017).

La investigación se realizó bajo una metodología cualitativa en la que se conjugaron las notas de campo, la observación y la entrevista –herramientas propias de una tradición etnográfica, y el ingreso–, así como la observación y la permanencia, durante 10 meses, en dos grupos de WhatsApp (situación cercana a la etnografía digital) creados por docentes y autoridades de una

escuela primaria pública (en adelante, EP) y de un colegio particular (en adelante, CP), adscritos a la misma zona escolar y ubicados al oriente de la Ciudad de México. Junto con la observación, se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas y a profundidad sobre las prácticas y sentidos que los participantes le otorgan a su actividad en esta plataforma. El trabajo de campo se realizó entre 2018 y 2019.

Este artículo considera cinco apartados. El primero muestra la acelerada y arrolladora expansión mundial del binomio WhatsApp/teléfono inteligente. El segundo considera las interrogantes y la perspectiva metodológica de la investigación. El tercero analiza lo que hacen los docentes en la aplicación para intentar dilucidar si estos usos enriquecen o empobrecen el lenguaje y la conversación. El cuarto da luces acerca de si esta aplicación es una plataforma que permite la participación de todos por igual y si las jerarquías que promueve tienden a ser horizontales. En el cierre se esbozan algunas conclusiones.

### **WhatsApp/teléfono inteligente.**

#### **La acelerada expansión de un binomio arrollador**

Para entender estas nuevas formas de participación, se analizan, en primer lugar, las características de la plataforma, entendida como entorno sociotécnico que construye formas particulares de socialidad (Van Dijck, 2016). Desde esta perspectiva, la plataforma permite y promueve formas de participación que las tradicionales no posibilitaban; por ejemplo, el intercambio de videos, imágenes fijas y audios que pueden enviarse a toda hora.

WhatsApp es una aplicación que, desde 2009, opera con principios ideológicos y tecnológicos de la web 2.0 (Van Dijck, 2016). Sus usuarios acceden a un servicio de mensajería rápido, confiable y sin distancia de por medio y pueden crear e intercambiar contenidos propios. En fechas recientes la aplicación reportó que superó 2,000 millones de usuarios mensuales ([www.whatsapp.com](http://www.whatsapp.com)) debido, entre otros factores, a su fácil acceso desde distintos dispositivos (teléfonos inteligentes, computadoras, de escritorio y portátiles, así como tabletas) y a funciones como el “cifrado de extremo a extremo”, el cual garantiza que los mensajes de texto, las imágenes fijas y *gifs*, los videos, los audios, las llamadas de voz individuales y grupales, las videollamadas y los *stickers*,<sup>6</sup> solo puedan verse, leerse y/o escucharse por quienes los emiten y reciben. Como sucedió con otros medios y dispositivos (fotocopiar, faxear, *twit*tear), el “*whats*”, o el “*what*” –como coloquialmente

se nombra—, además de sustantivo y un verbo de uso habitual, hoy denota un tipo de comunicación específico: *whatsapear*.

Dada su expansión y presencia cotidiana, WhatsApp es una vía que, de manera fácil, rápida y ubicua permite a todos contar con la misma información y, aunque no todos vean o estén pendientes de lo que llega al grupo de WhatsApp de la escuela, es un espacio de interacción laboral que se expande y rebasa sus fronteras, el tiempo de la jornada escolar y el de los días de trabajo. En esta plataforma se mezcla lo público, lo privado, lo laboral, lo informativo, y coloca a la escuela y a sus docentes en una vida crecientemente conectada, sin reposo, y los pone ante un “no-tiempo 24/7”, que Jonathan Crary define así:

[...] es un tiempo sin tiempo... sin secuencia y repetición [en el que] no existe un botón de apagado [...] Es una densa capa de tiempo en la que se puede asistir casi de forma simultánea a múltiples operaciones o atracciones, más allá de donde uno se encuentre o de lo que esté haciendo (Crary, 2015:57-58).

WhatsApp ha sustituido otras vías de comunicación (como el correo electrónico) y, aunque para algunos no guarde la privacidad, sea impersonal, quite el tiempo, sea poco confiable e incluso un peligro, se ha tornado en el canal —casi— oficial por el que, además de banalidades, circula información relacionada con las actividades escolares y con la tarea docente.<sup>7</sup>

La expansión y popularidad de WhatsApp no podría explicarse sin la presencia de los teléfonos celulares, los cuales desde hace más de veinte años forman parte de distintas prácticas sociales y de un proceso amplio y generalizado de expansión de los medios digitales.<sup>8</sup> En particular, los denominados teléfonos inteligentes se han incorporado a nuestro tiempo, a nuestro espacio y —metafóricamente— a nuestro cuerpo, pues los llevamos a donde sea que vayamos (Turkle, 2017). Fueron concebidos, como sustenta Sadin, “para *asistirnos* de modo continuo gracias a un *saber dinámico* sostenido por una constelación de servidores distribuidos y situados, en virtud de la interconexión global y la miniaturización, *al alcance de la mano*” (Sadin, 2017:25, cursivas propias). Tanto como otros medios (McLuhan y Fiore, 2015), un teléfono inteligente puede ampliar las facultades humanas, pues si pensamos en la mayoría de las situaciones en las que día a día nos encontramos, nos sigue incesante e ininterrumpidamente como un “miembro” más de un cuerpo que hemos



construido socialmente y que se ajusta a los entornos sociotécnicos en los que cada quien vive.

Lo observado en los chats y en las entrevistas coincide con lo que señalan estos autores, respecto de que el teléfono celular, además de permitir la comunicación ubicua, sin ataduras y desde cualquier punto o lugar, “favorec[e] nuevas prácticas indiferentes a la sacralidad del hogar o la oficina, y conced[e] a cada ser un radio de autonomía acrecentado aún más por su aptitud para estar indefinidamente vinculado con otros a través de la palabra” (Sadin, 2017:52).

### **Preguntas y perspectiva metodológica**

La presencia de WhatsApp y de los teléfonos celulares con conexión a internet en algunas escuelas de educación básica ha afectado su cotidianidad y las relaciones laborales y sociales entre sus docentes y sus autoridades, y ha favorecido nuevas formas de comunicarse, de conversar, de participar y de debatir colectivamente. De allí, que el arribo e instalación de esta aplicación en la vida escolar es un tema que invita a cuestionarse y a estudiar desde la dimensión de los docentes con docentes y autoridades: ¿Cuáles son los usos que los maestros de educación básica dan a WhatsApp dentro y fuera de la escuela?; ¿qué formas de participar, de relacionarse y de conversar promueve su uso?, y ¿qué jerarquías se observan en el chat?

La respuesta a dichas interrogantes se buscó desde una metodología cualitativa que echó mano de herramientas de la etnografía (observación, notas de campo y entrevista) para “documentar lo no documentado” (Roc-kwell, 2009:48) y de la etnografía digital para acceder a lo que las personas hacen en el ciberespacio<sup>9</sup> con los nuevos medios digitales (Hine, 2004).

El trabajo de campo se realizó en los grupos de WhatsApp de dos escuelas primarias (una pública y otra particular) aquí denominadas EP y CP, durante diez meses (casi un ciclo escolar) y en tres etapas continuas, paralelas y en ocasiones imbricadas que permitieron: *a*) reunir a manera de ensamble las piezas necesarias para arrancar la investigación, *b*) observar y dar seguimiento al acontecer de los chats de estos planteles desde los presupuestos de la etnografía digital y *c*) organizar y analizar la información contenida en los chats de la EP y del CP,<sup>10</sup> y llevar a cabo, transcribir y analizar las entrevistas individuales, semiestructuradas y a profundidad, realizadas a casi la totalidad de los integrantes de estos grupos, a partir de un guion con los siguientes bloques: *a*) conocimiento/uso de la aplicación,

*b)* propósitos y percepciones, *c)* participación en el grupo, *d)* contenido del chat, *e)* pertenencia al grupo y *f)* establecimiento de relaciones dentro del grupo.<sup>11</sup>

Los grupos de WhatsApp de estos planteles se crearon en momentos distintos y con propósitos específicos. El de la EP tenía 30 participantes.<sup>12</sup> Lo creó una docente que fungía como representante sindical para informar a sus colegas asuntos gremiales; posteriormente, su propósito fue mantenerse en comunicación e intercambiar información relacionada con la escuela. El grupo del CP tenía 26 participantes; lo creó su dueña para dar directrices y mantenerse en comunicación con su personal ante la contingencia que suscitó el sismo del 19 de septiembre de 2017.

Lo dicho por integrantes de ambos grupos durante las entrevistas sugiere que sus propósitos fueron rebasados porque a través de ellos también se envían saludos, buenos deseos, bendiciones, felicitaciones, textos que invitan a reflexiones que aluden a mejorar la calidad de vida y cadenas de tipo religioso que exhortan a la oración. Finalmente, sobre las normas que regulan la participación, existe coincidencia en que, aun creados sin reglas, los grupos tienen normas implícitas, tales como ser parte de la plantilla laboral del plantel, respetarse entre todos (no “postear”<sup>13</sup> o escribir textos y/o contenidos que incomoden a alguien), ser tolerante a opiniones diversas y no compartir cuestiones de índole personal. Señala una entrevistada: “[...] de manera explícita no lo hicimos [poner reglas], pero de manera implícita sabemos que es el respeto, el respeto a las opiniones de los compañeros, el respeto a todos para no subir publicaciones que pudieran en un momento dado ofender la susceptibilidad de algunos compañeros (EEP23, CHEP23<sup>14</sup>).

### **El chat de docentes: una conversación educativa en diversos formatos**

Aunque creados con propósitos y temporalidades distintas, ambos grupos de WhatsApp estudiados muestran similitudes. En ambos se perciben intercambios en los que se emplean formatos y materiales diversos: videos, imágenes, documentos PDF, vínculos a sitios o documentos alojados en internet, emojis y textos escritos (tabla 1).

Estos intercambios entre participantes constituyen un chat que se asemeja a una conversación presencial en la que varias personas participan, pues aun sin el “cara a cara”, el chat promueve redes de relaciones (Turkle, 2017) desde las que se reflexiona y se decide emplear la lengua de maneras

particulares. En el chat, el silencio habla y es una conversación que involucra, tal como una presencial, “la elocuencia del cuerpo, la eficacia de la mirada, de los gestos, de la expresión del rostro” (Craveri, 2007:413-416), aunque se manifiesta de manera diferente; por ejemplo, la mirada se convierte en el “visto” y los gestos del cuerpo se traducen en ritmos e intensidades de la participación. A continuación, el contenido de estos intercambios y algunos rasgos de la interacción en los grupos.

TABLA 1

*Materiales y textos en el chat*

Contenido	Escuela pública	Colegio particular
Imágenes	521	55
Videos	94	20
Documentos PDF	27	19
Links	20	4
Emojis	1 299	144
Textos escritos	556	191

Fuente: elaboración propia.

### La presencia de imágenes fijas

La imagen, aun la digital, es un objeto concreto y de representación deliberado (Dussel, 2015) que en WhatsApp se plasma en la pantalla del teléfono. Las imágenes contenidas en estos chats sugieren el arribo de una conversación abrumadoramente visual en la que todo puede decirse mediante una o muchas imágenes, lo cual coincide con lo que Miller, Costa, Haynes, Tom *et al.* (2016) expresan en torno a que actualmente la comunicación visual, en oposición a la textual, va en ascenso. Hay imágenes en 90% de los segmentos de la EP y 44% del CP. Las fotografías, por su parte, van dejando en cada chat una memoria que muestra la convivencia entre autoridades y docentes en eventos de índole social (p. ej., cumpleaños, jubilaciones, Día de la Mujer) y exponen el trabajo que estas figuras educativas invierten en ceremonias cívicas y festejos en los que participa la comunidad escolar (alumnado, madres y padres de familia, docentes y directivos).

En el uso similar de las imágenes llama la atención el amplio porcentaje que en conjunto ocupan las que contienen frases reflexivas para saludar y/o para despedir el día. En las diferencias, resalta un uso alto de imágenes en la EP y uno moderado en el CP, pero concentrado en circular materiales didácticos y para la actualización (tabla 2).<sup>15</sup>

TABLA 2

*Temas y (ejemplos) en las imágenes fijas*

EP	%	CP	%
Fotografía (convivio, <b>ceremonia</b> cívica, evento laboral, vacaciones)	33	Materiales didácticos y para la actualización docente	35
Saludos, despedida, <b>agradecimiento</b>	30	Saludos	29
<b>Chiste, broma</b> (trabajo, clima, día festivo, comida, amistad)	13	<b>Chiste, broma</b> (clima, mundial de futbol, reforma educativa, <b>Día de la Madre</b> )	14
Avisos laborales, publicidad, alertas (circulares, resolutivos sindicales, reforma educativa, feria de libros, prepa en línea, recomendaciones sismos, extorsión)	8	<b>Celebraciones</b> (Día de la Madre, Día del Maestro)	13
<b>Celebraciones</b> (cumpleaños, difuntos, amistad, fin de año)	8	<b>Fotografía</b> (ceremonia cívica)	5
Reflexión (vida, docencia, amor, familia, valores, superación personal, religión)	7	Aviso de alerta	2
Propaganda a favor y en contra del gobierno, funcionarios, candidatos	1	<b>Agradecimiento</b>	2
<b>Total</b>	<b>100</b>		<b>100</b>

Fuente: elaboración propia.

### La presencia de videos

Los videos en los chats sugieren una manera de “conversar” o de poner a disponibilidad del grupo temas que en opinión de quien los postea son importantes porque pueden despertar el interés y la reflexión en los demás, divertir o entretener. Son materiales con mayor presencia en los segmentos

del chat de la EP (48% EP y 26% CP). En conjunto, estos materiales pueden ubicarse entre los llamados “videos virales”, porque pueden contabilizar millones de visitas, haber viajado por todo internet y publicados en otros chats de WhatsApp, en YouTube, en MySpace, en Video o en Facebook (Burgess, 2008:101-102).

Con respecto a su contenido, 40% de los videos presentes en la EP y 25% del CP incluyen mensajes de apoyo suplementario para progresar y vivir mejor, identificados con filosofías *new age* o literatura de autoayuda (Semán, 2007) cuyos temas, entre otros, sugieren ser de reflexión porque aluden al perdón, la culpa, los errores, la religión, la docencia, las emociones, la colaboración, los estados de ánimo, la familia y el hogar, la vida, la cultura, la democracia, la felicidad, los valores, la amistad y el maltrato infantil.

### La presencia de documentos PDF y de links

Los documentos se observan en 11% de los segmentos de la EP y en 6% de los correspondientes al CP. Sus temas y contenido sugieren que en WhatsApp circula información que antes llegaba por fax, correo electrónico o por medio de entregas personales. A diferencia de las imágenes y de los videos, todos se relacionan con la tarea educativa (tabla 3).

TABLA 3

*Temas/Tópicos en los documentos PDF presentes en los chats*

Tipo de documento	Tema/uso	
	EP	CP
Material de apoyo	Al Día de Muertos Al currículo Sesión de CTE Educativo “Amistad” de 1º a 6º grados Socioemocional (Guía de los primeros días)	Manuales para proyectos de autonomía curricular Guía para la semana nacional de actualización
Calendario 2018	Frases motivacionales	—
Avisos de la autoridad/sindicato	Volante sindical Convocatoria congreso sindical Comunicado sindical Oficio de autoridad educativa Calendario de pagos 2018	Invitación Día de la Familia Programación de propuestas de actualización docente

Fuente: elaboración propia.

Los vínculos dan acceso a documentos, a videos o a sitios alojados en internet. Su presencia en ambos chats es escasa. Se observaron en 15% de los segmentos de la EP y en 8% de los correspondientes al CP. Sin embargo, los documentos PDF son un misceláneo que “trae” al chat otras voces: la de autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la de la organización sindical y la de periodistas que se ocupan del ámbito educativo. Asimismo, dan acceso a prestaciones y facilitan la realización de trámites. En coincidencia con lo que observan Bergviken-Rensfeldt, Hillman y Selwyn (2018), estos materiales constituyen un apoyo a los docentes porque proporcionan información y acceso a recursos que de otro modo sería difícil o imposible de obtener. En la tabla 4 puede observarse su contenido, que señala el lugar creciente que ocupa WhatsApp como medio de comunicación de materiales de todo tipo.

TABLA 4

*Vínculos en ambos chats*

<i>Utilidad/beneficio</i>	<b>EP</b> <i>Ejemplos</i>	<b>CP</b>
Desarrollo profesional	Sedes para examen permanencia, oferta cursos actualización, convocatoria a condecoraciones, entrega de constancias, proyectos e informes	
Prestaciones, trámites, avisos	Solicitudes préstamos y cambios interestatales, becas para hijos, remate y descarga gratuita de libros, verificación vehicular	
Información y notas periodísticas	Reporte de sismos en el sistema escolar, artículos sobre: nuevo titular de la SEP, regreso a clases post sismo y convocatoria para nuevo modelo educativo	Artículo inteligencia emocional, <i>app</i> sobre elecciones
Material educativo	Planes de estudios, programas de estudio, <b>libros de texto gratuitos</b>	<b>Libros de texto gratuitos</b> y ejercicios de repaso de matemáticas 1° a 6° primaria
Entretenimiento	Videos chistosos	<i>App</i> para generar letrero con nombre propio

Fuente: elaboración propia.

## Las escrituras en el chat

En los segmentos de estos chats, además de lo señalado, se observa “escritura con presencia” (89% EP y 65% CP), denominada así porque involucra textos con mensajes que los *chatistas* escriben con distintas intenciones y constituyen producciones originales en el marco de esa conversación (tabla 5). En ambos grupos se comparten las intenciones de esta escritura, pero llama la atención que en el CP mayoritariamente se usa para asuntos escolares o relacionados con la tarea educativa.

TABLA 5

### *Escritura con presencia en los chats*

Intención	EP Contenido del texto	CP
1. Saludar	Diariamente/en días específicos	
2. Despedir	El día/la semana	
3. Agradecer, buenos deseos y enviar bendiciones, manifestar acuerdo	Jubilación, <b>fin de semana</b> , pronta recuperación, <b>inicio ciclo escolar</b> , navidad y año nuevo, noche de reyes	Vacaciones, <b>fin de semana</b> , <b>inicio ciclo escolar</b> , <b>él éxito</b>
4. Informar sobre		
Asuntos pedagógicos	Material <i>Chatbooks México</i> , material “Pienso” 5º, <b> cursos de actualización</b> , artículo en revista <i>Nexos</i>	Simulacro de sismo, invitación Día de la Familia, <b>curso de actualización</b> , recepción/entrega reportes de evaluación, diplomas de fin de curso, envío de libro
Asuntos laborales	Aviso a la directora, <b>horario de labores</b> , depósito de pago, aclaración concepto de pago, cambio de domicilio de oficinas administrativas	Solicitud documento de identidad, <b>horario de labores</b>
Asuntos sindicales	Invitación a elección de delegados, información y links para acceder a préstamos, aviso de suspensión de asamblea	—
Proceso electoral	—	Recomendaciones para sufragio
Seguridad y alertas por	Presencia de desconocidos en las escuelas, fraudes de préstamo de efectivo, extorsión a maestros por grupo delictivo, cuidado del dinero	—

(CONTINÚA)

TABLA 5 / CONTINUACIÓN

Intención	EP <i>Contenido del texto</i>	CP
4. Informar sobre		
La salud	Importancia de abrigarse, estado postoperatorio de una compañera	—
Actividades sociales	Eventos de Día de Muertos, nacimiento bebé de una maestra, ubicación árbol de regalos de navidad, solicitud de fotos de recién nacido	Invitación a ver un video
Apoyar/ayudar a otros	Ayuda a damnificados, descarga gratuita/ acta de nacimiento, solicitud de apoyo a una colega, donación de sillas de ruedas para niños con discapacidad	—
5. Celebrar/felicitar	Envío de calaveritas, ingreso al grupo, nacimiento bebé, jubilación de una maestra, recepción regalos navideños, Navidad y Año nuevo, cumpleaños, tarea educativa de la directora	Día de la Madre
6. Preguntar/dar respuesta sobre	Depósito de pago, <b>estado del grupo después de sismo, horario reinicio de clases</b> , acceso a prepa en línea, regreso a clases después de sismo	Receta de masa de moldear, <b>estado del grupo después de sismo, horario reinicio de clases</b> , clave y dirección postal del plantel, contacto de la directora
7. Bromear sobre	Fin de semana largo, signos del zodiaco, color ropa interior navideña, Día de los Inocentes, Navidad y Año nuevo, clima invernal	Solicitud de ventiladores
8. Aclarar/opinar sobre	Fecha de cumpleaños, fotografías del CTE, <b>un video</b> , la sección sindical	Libro de evaluación, <b>un video</b> , importancia de la docencia

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, en 22% de los segmentos del chat de la EP se observa “escritura sin presencia”. Difiere de la “escritura con presencia” porque alguien del grupo la recibe y la reenvía de un chat a otro o de una plataforma a otra. Sus temas son variados (tabla 6) y pareciera que la intención de quien la postea depende de su agrado, estado de ánimo o interés por compartir algo que beneficie a los demás. La ausencia de esta escritura en el CP sugiere un uso del chat mayormente restringido a asuntos relacionados con lo escolar.



TABLA 6

*Temas de la “escritura sin presencia” en el chat de la EP*

Escritura	Tema/contenido	
Poesía	Sobre el valor de la vida	
Ejercicio de lectura	Para mover las neuronas, para mayores de 50	
Texto reflexivo sobre	Superación personal	Muerte digna, duración de la vida, importancia de ser uno mismo, libertad, mirarse a sí mismo y ser mejor, lecciones de vida, disfrutar de la vida, comunicar órdenes asertivamente
	Familia	Consejos de padre a hijo
	Amistad	Importancia de los amigos
	Género	Buenos deseos para mujeres, diferencias entre hombres y mujeres, apariencia femenina
	Docencia	Importancia de la docencia
Protestas a	Autoridades educativas	Necesidad de implementar después de un sismo el protocolo de revisión de escuelas por directores responsables de obra
	Sindicato	Invalidez de toma de nota en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
	Gobierno	Reforma laboral
	Partidos políticos	Mala actuación del Partido Revolucionario Institucional, denuncia a Meade (secretario de Hacienda y Crédito Público) por desvío de recursos
Religión	Oración <i>Padrenuestro</i> , mensaje del Papa por año nuevo	
Chistes/bromas	Día de Muertos, calavera jubilados, regalo sorpresa año nuevo, reyes magos	
Celebración	Reyes magos, historia rosca de reyes	

Fuente: elaboración propia.

### Los emojis en el chat













Los emojis son objetos visuales, pictografías no editables,<sup>16</sup> cuya apariencia colorida y caricaturizada además de economizar la comunicación y alivianar la demanda de buena ortografía y otras pautas de escritura, muestra afectos, gestos, emociones, lugares, actividades y objetos. Su presencia intensa en

los chats los señala “como una característica definitoria de las interacciones de WhatsApp” (Pérez-Sabater, 2019:11). Se encuentran, respectivamente, en 89 y 50% de los segmentos de la EP y del CP. En “la escritura con y sin presencia” de ambos chats y en la “escritura sin presencia” de la EP, reemplazan palabras, frases o ideas e informan a uno o a más receptores las intenciones o el estado emocional de quien los remite, y generan en ambas partes la impresión de estar en contacto entre sí, no con los dispositivos. Aunque cada emoji tiene un significado preestablecido, su uso en estos chats sugiere usos locales.

El conteo y porcentaje de los mayormente utilizados en ambos planteles (tabla 7) muestra coincidencias y sugiere usos que aluden a la alegría, al consenso y a gestos de cortesía que invitan a mantener una relación amable con el resto del grupo o con el destinatario específico del mensaje. Como sucede en otros chats (Nishimura, 2015 y Sampietro, 2016, citados en Pérez-Sabater 2019), las mujeres usan más que los varones estos pictogramas.

TABLA 7

*Emojis con mayor frecuencia en los Chats*

Emoji	EP (1 299)			Emoji	CP (144)		
	Imagen	Frec.	%		Imagen	Frec.	%
1. Cara sonriente		158	12	1. Like (de acuerdo)		25	17
2. Like (de acuerdo)		126	10	2. Cara Guiño		14	10
3. Flor		117	9	3. Aplauso		13	9
4. Carcajadas		104	8	4. Plegaria		13	9
5. Beso		79	6	5. Cara sonriente		11	8
6. Aplauso		65	5	6. Mujer brazo arriba		10	7

Fuente: elaboración propia.

Las *emojiconversaciones* (presentes en 57% de los segmentos de la EP y en 44% del CP) son textos que algunos *chatistas* elaboran con emojis (figura 1) para comunicar estados de ánimo alegres y para señalar agrado o acuerdo (tabla 8).

FIGURA 1

*Emojiconversación en un segmento de la EP*

19/11/17 07:14:55: [REDACTED]: Hola! Sin afán de presumir, aprovechando este fin de semana largo, si alguno de uds. necesita algo de Los Ángeles, San Antonio o San Francisco, que me avise a más tardar mañana, porque tempranito empiezo a rezarles!

19/11/17 09:34:49: [REDACTED]: 🤔 🤔 🤔 🤔 👍

19/11/17 09:54:41: [REDACTED]: 2017-11-19-PHOTO-00000385.jpg <adjunto>







19/11/17 09:55:20: [REDACTED]: 😊 😊

19/11/17 09:55:38: [REDACTED]: 👍 😊

Fuente: elaboración propia.

TABLA 8

*Frecuencia de emojis en textos contruidos solo con estos iconos*

Emoji	EP		Emoji	CP	
	Imagen	Frec. %		Imagen	Frec. %
1. Carcajadas		73 21	1. Like		45 31
2. Like		70 20	2. Aplauso		27 18
3. Cara sonriente		46 13	3. Carcajadas		10 7
Subtotal		189 55			82 56
Total		346 100			147 100

Fuente: elaboración propia.

La participación en los grupos de WhatsApp moviliza distintos signos y lenguajes para la comunicación. En el apartado siguiente, se analizan con más profundidad quiénes y cómo participan en ellos.

**El chat de WhatsApp. ¿Una arena para la participación?**

La participación en estos grupos de WhatsApp está atravesada por condiciones sociotécnicas que incluyen el acceso a internet, la velocidad de la conexión, los dispositivos, las habilidades para emplear las herramientas de la plataforma, las actitudes e incluso las emociones que cada usuario

pone en juego para manejar las relaciones que se producen en un ambiente digital (Isin y Ruppert, 2015). Se realiza por la motivación o el interés (Ito, Horst, Bittanti, Boyd *et al.*, 2008) de cada integrante del grupo. Puede tomar la forma de un equipo en el que se juegan roles diversos y en el que hay confianza, compañerismo, familiaridad, lealtad y cohesión, pero también puede presentar fenómenos inversos. Como han señalado distintos autores, la comunicación interpersonal no es un proceso armonioso, lineal y completo sino también definido por sus equívocos, silencios y eventuales desacuerdos (Goffman, 1959; Rueda, 2012). La participación involucra prácticas que se insertan en el día a día y se realiza con diversos propósitos, en ocasiones simultáneos, entre los que destacan compartir, buscar e intercambiar información, comunicarse, expresar deseos y/o emociones, conversar, pasar el tiempo. Como señalan algunos investigadores, estas prácticas están “generalmente vinculadas a la producción y el consumo de narrativas –creación de sentido– que están entrelazadas con prácticas de sociabilidad, de construcción de identidad y diferencia, y que tienen una cierta orientación o carga emocional y afectiva” (Ardèvol, Roig, Gómez-Cruz y San Cornelio, 2010:32).

El espacio en donde se lleva a cabo la participación en estos grupos de WhatsApp puede analizarse en diálogo con la noción de “esfera pública”, elaborada primeramente por Jürgen Habermas en 1989 y posteriormente reelaborada por Batorski y Grzywińska (2018). Para el primero, la esfera pública “no es un campo de relaciones de mercado sino más bien de relaciones discursivas, un escenario en el cual debatir y deliberar y no donde comprar y vender” (Habermas, 1989:57). Para los segundos, es “una constelación de espacios comunicativos en la sociedad que permiten la circulación de información, ideas, debates, idealmente sin restricciones, y también la formación de voluntad política” (Batorski y Grzywińska, 2018: 357).

Desde un enfoque nesporario, la participación en estos grupos no tiene un lugar o espacio predeterminado, y tampoco es una superficie lisa o definida. Forma parte de un conjunto de vínculos constantes y prácticas cotidianas entramadas materialmente y extendidas más allá del espacio-tiempo de la escuela (Nespor, 1997). El espacio en donde se participa en WhatsApp es abierto, con fronteras porosas, dinámico, en constante realización y nunca acabado; en él sucede lo inesperado y coexisten trayectorias, diferencias, encuentros, desencuentros e historias relativamente autónomas.

El chat de WhatsApp cabe dentro de estas argumentaciones porque en él se intercambia información, se encuentran las ideas, el debate, el disenso, la voluntad política, el conflicto y la desigualdad y se conversa sobre lo educativo y sobre otros tópicos de interés. También se guarda silencio y se expresan emociones que inhiben o incentivan la participación, lo cual produce y/o reafirma un espacio de afinidad y de intercambio que tiene un carácter público, común a una cierta colectividad. Siguiendo a Jenkins, Ford y Green (2015), puede considerarse al chat como un ‘espacio de afinidad’ en el que:

[...] sus participantes quizás sientan una gran cercanía con los otros o quizás no: algunos simplemente están de paso, interactúan con el contenido, recopilan información, y regresan a sus asuntos. Otros quizás conecten entre ellos de forma más íntima. Puede que participen de formas distintas, algunas activas, otras pasivas; algunas liderando los participantes, otros siguiéndolos (Jenkins, Ford y Green, 2015:208).

El promedio de intervenciones en el chat muestra que la sexta parte de los integrantes del grupo de la EP (5/30) participa en 53% de los segmentos; mientras que en el CP, un poco menos de una décima parte de sus integrantes (3/26) lo hace en 71%. Además de señalar una mayor concentración de los enunciados en unos pocos, más marcadamente en el CP, esta relativa monopolización de la palabra coincide con los hallazgos de Bergviken-Rensfeldt, Hillman y Selwyn (2018:234), respecto de que “las comunidades de redes sociales a menudo tienen una base limitada de participantes activos”.

Estar en estos grupos demanda ser parte de la plantilla laboral del plantel, y en principio, quienes los integran, tienen derecho a igual participación. No obstante, el acceso y la participación en el chat puede darse en condiciones desiguales<sup>17</sup> y conducir a que algunos miembros, además de sentimientos negativos, “experiment[en] nuevas y crecientes barreras para mejorar su acceso al capital económico, social y cultural” (Miller *et al.*, 2016:130).

El conteo exhaustivo en los segmentos reveló que del total de participaciones (1,387), más de 50% (tabla 9) se concentra en un número reducido de participantes, en su mayoría mujeres, aunque en la EP hay dos participantes varones que producen casi un tercio de los mensajes.

TABLA 9

*Distribución de la participación en los chats*

	EP				CP			
	Género	Chatista	Núm. particip.	%	Género	Chatista	Núm. particip.	%
1	M	CHEP23	294	21.19	F	CHCP20	40	10.98
2	M	CHEP29	157	11.31	F	CHCP15	37	10.16
3	F	CHEP02	128	9.22	F	CHCP16	31	8.51
4	F	CHEP26	102	7.35	F	CHCP22	29	7.96
5	F	CHEP27	98	7.06	F	CHCP01	26	7.14
6				6.20	F	CHCP13	25	6.86
Subtotal			779	56.13			188	51.61
Total			1 387	100			364	100

Fuente: elaboración propia.

Además del conteo, de lo expresado en las entrevistas emergen tres perfiles de participación: “protagónicas/os”: les gusta la aplicación, la saben utilizar, atienden y contestan a todos –o a la mayoría– los mensajes de texto, imagen o voz que llegan a su teléfono, reenvían, información y/o materiales que les gustan o consideran interesantes y sostienen relaciones cordiales con el resto del grupo; “esporádicas/os”: a falta de tiempo, particularmente durante la jornada laboral, disminuyen sus posibilidades de participación; y “silentes”: permanecen callados, lo cual puede asociarse a la decisión de guardar silencio (Le Breton, 2006). Ocasionalmente, leen lo posteado, desconocen cómo usar la aplicación, prefieren encuentros presenciales, tienen conflictos con colegas y autoridades, no encuentran su lugar en el grupo, muestran desinterés, se sienten forzados e incómodos de que en el chat circulen cuestiones personales e información sin relación con la escuela.

Al interior de ambos chats no se observaron conflictos o desacuerdos explícitos; sin embargo, las entrevistas y pláticas con docentes y autoridades

revelan que los hay fuera de él, entre colegas o con la autoridad, y que pueden inhibir la participación. En una cara opuesta, la participación puede mantenerse, e incluso incentivarse, pese a que en el chat circulan saludos, bendiciones y “escritura sin presencia” sin relación con el propósito del grupo, porque hay confianza, respeto entre colegas y se sienten parte de un equipo de trabajo empático y con relaciones armónicas, lo cual coincide con Miller *et al.* (2016:98) respecto de que las relaciones sociales que se generan al interior del grupo, independientemente de lo posteo en él, son su principal contenido. Así lo manifiesta una profesora del CP: “El sentirnos parte del equipo, tenemos que consolidar un equipo, un equipo la verdad no se consolida de hoy para mañana, sino se trabaja día a día, y yo creo que el día que este equipo de trabajo se consolide, creo que va a haber mayor participación...” (ECP17, CHCP17).

Finalmente, se observan conmemoraciones (madre, mujer, maestro, fin de año), sucesos de impacto local o nacional (sismos y elecciones), celebraciones (cumpleaños o jubilaciones, sobre todo de autoridades y de quienes son populares y/o tienen una mejor relación con los demás), y la difusión de políticas educativas (currículum y libros de texto), que actúan como “aceleradores de la participación” porque la incrementan, incluso en días y horarios inhábiles y en periodos vacacionales. Promueven prácticas de reenvío que favorecen la “viralización” de materiales y textos, relacionados con dichos eventos e instalan al chat en un espacio propicio para socializar y ser empático, pero también lo colocan en un modo de “funcionamiento continuo”, sin pausa y sin límites, en un 24/7 –en palabras de Crary (2015)–, en un “no tiempo” en el que la escuela se expande indefinidamente y se expone a lo que algunos perciben como un exceso tóxico de información, servicios e imágenes.

“Las jefas son las jefas”:

¿hay nuevas jerarquías en la participación en el chat?

WhatsApp busca que sus usuarios sostengan comunicaciones horizontales ([www.whatsapp.com/about/](http://www.whatsapp.com/about/)), pero al introducirse en la vida escolar, interactúa con otras dinámicas. Es conocido que el sistema educativo mexicano opera bajo un esquema de relaciones jerárquicas verticales en el que la autoridad dispone de fuerza para controlar, atender y cuidar de otros (Arnaut, 1996; sobre la autoridad, ver Sennett, 1983; Antelo, 2008). Eso puede verse en el comentario de un entrevistado del CP: “Somos to-

dos iguales, aquí no hemos sido ni más, ni menos, pero un ejemplo, si las jefas mandan un mensaje, son las jefas y hay que seguirlo, pero igual, si lo manda la maestra, pues le agradecemos la información, nunca ha habido diferencias, ni más ni menos” (ECP007, CHCP007).

Lo dicho en las entrevistas sugiere que el nivel jerárquico que se observa en la escuela se traslada al grupo de WhatsApp y que allí se mantienen el respeto y el reconocimiento a un liderazgo formalmente designado,<sup>18</sup> cuya autoridad está dada por la función o la jerarquía que se desempeña al interior de la organización. Desde este enfoque, quien asume el liderazgo ocupa un puesto formalmente designado para planear, tomar decisiones y coordinar las tareas. También cuenta con medios para influir en la conducta de otros, dar y aceptar instrucciones, luchar por las metas y favorecer relaciones interpersonales armoniosas (Cartwright y Zander, 1983). No obstante, al analizar la participación, se revelan liderazgos “populares” o “protagónicos” que participan ampliamente en el chat, lo animan y destacan por su calidad profesional, saberes, solidaridad, simpatía y deseo de compartir.

En la EP, además del mando ejercido por la directora, se reconocieron como líderes a dos integrantes del grupo que reúnen las características señaladas anteriormente y que mayormente aportan al chat. En el CP, el mando recae en sus dueños y en la directora de primaria, pero también en una docente frente a grado, ubicada entre quienes mayormente aportan al chat y es valorada por la mayoría de sus colegas dada su actitud solidaria y de apoyo a sus compañeras que acuden a ella, por consejo, orientación o materiales de apoyo a su práctica educativa. ¿Serán estas nuevas formas de liderazgo cada vez más importantes en el futuro? ¿Cómo se negociarán las tensiones entre plataformas más horizontales y modos de comunicación y coordinación verticales y jerárquicos? Son preguntas que aún no se pueden responder, pero que deberían seguirse analizando, a partir de tomar seriamente en cuenta la transformación sociotécnica del sistema educativo.

### **A modo de conclusión**

Los usos que estos docentes dan a los distintos recursos que el chat de WhatsApp ofrece parecen sugerir el arribo de nuevas formas o arenas de participación conformados por nuevas condiciones tecnológicas y relaciones interpersonales (Boyd, 2014) que van afirmando, aunque no de manera absoluta ni taxativa, la presencia de otros perfiles dominantes y de temas o tópicos sobre los que se organiza la participación que son menos espe-



cíficos o particulares de los profesores. Los chats de docentes aquí estudiados aparecen centralmente como círculos motivacionales, como carteleras de anuncios o agendas y no parecen canalizar debates políticos o pedagógicos de relevancia. En estos grupos, la participación se concentra en unos cuantos y el chat opera bajo un modo de “funcionamiento continuo”, que no da lugar a pausa y a límites, y que expande indefinidamente la escuela a un “no tiempo 24/7” (Crary, 2015) en el que se mezclan la búsqueda de empatía, el silenciamiento de los disensos, la participación desigual, la ausencia de conversaciones significativas sobre la tarea educativa y la presencia de otras en las que a predomina la búsqueda de consenso, la exaltación de emociones, y la información diversa y en ocasiones profusa.

Las imágenes, videos, documentos PDF, vínculos, emojis y la escritura con y sin presencia son materiales diversos que en estos chats sus miembros utilizan para relacionarse, para intercambiar ideas, información y para conversar. La cantidad de imágenes presentes en los chats, especialmente en el de la EP, ratifica el ascenso de una comunicación visual (Miller *et al.*, 2016) que indistintamente sirve para saludar, hacer bromas y celebrar, pero también (con las fotografías) para dejar una memoria del trabajo cívico-comunitario que la escuela desarrolla en su día a día. Los videos, en ocasiones “virales” (Burgess, 2008:101-102), aportan a la conversación temas o situaciones que, para quien los postea, pueden despertar interés, suscitar reflexiones o divertir. Los escasos documentos PDF y vínculos incorporan al chat la voz de autoridades (de distintos niveles) y de la organización sindical y ponen a disposición del grupo materiales e información para realizar trámites y tareas educativas (Bergviken-Rensfeldt, Hillman y Selwyn, 2018). Los emojis aportan a la conversación imágenes que comunican intenciones y estados emocionales (Gn, 2018). Remplazan palabras, frases o ideas, circulan intensamente en ambos chats y, mayoritariamente, aluden a la alegría, al consenso y a gestos de cortesía

Además de depender de diversas condiciones sociotécnicas y mostrar una base limitada de participantes activos, estos chats muestran tres perfiles de participación relacionados con el agrado y apego a la aplicación, las habilidades en su manejo, el dispositivo y la conexión, pero también con la popularidad y con las relaciones de amistad o cercanía que fuera del chat se sostienen. De allí, que “esporádicos” y “silentes” manifiesten menor o nula participación por falta de tiempo o por desconocimiento de las herramientas de su dispositivo y de la aplicación. Asimismo, aunque

al interior de estos chats el conflicto o los desacuerdos estén ausentes, la participación en ellos se ve afectada por lo que algunos miembros sostienen fuera de él con colegas, autoridades o dueños del CP. Por lo dicho en las entrevistas, la actuación de los “silentes” y de algunos “esporádicos” responde a situaciones de conflicto que enfrentan fuera del chat, lo cual es indicativo de que las plataformas no necesariamente promueven una participación igualitaria, ni superan los límites de otros espacios o medios de comunicación.

Aunque WhatsApp es una plataforma que promueve la participación horizontal de sus usuarios y que esta favorece la promoción de liderazgos relacionados con la popularidad, en estos chats siguen operando las relaciones jerárquicas verticales del sistema educativo mexicano, en el que la autoridad dispone de fuerza para controlar y regular el trabajo docente (Arnaut, 1996; Ezpeleta, 2005) y en el que no se cuestiona que “las jefas son las jefas”. Lo dicho en las entrevistas y el análisis de las participaciones en ambos chats revelan que el nivel jerárquico que se ocupa en la escuela se traslada al grupo de WhatsApp y que se mantiene el reconocimiento a un liderazgo formalmente designado, cuya autoridad está dada por la función o la jerarquía que se desempeña al interior de la organización. En esa dirección, puede verse todavía una continuidad de los viejos mecanismos y roles de liderazgo en el sistema educativo, pero también la emergencia de otros lenguajes y formas de participación que muy probablemente sigan expandiéndose en el futuro próximo.

Finalmente, es llamativa la diferencia entre la EP y el CP: mientras que en el segundo sus autoridades y dueños están muy presentes y operan como marco que regula, censura y define lo que se dice en el chat; en el caso de la EP el tono es más informal, se comparten muchos tipos de mensajes y no parece haber la misma censura o visibilidad de la autoridad.

## Notas

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

<sup>2</sup> La idea de porosidad deriva de considerar a las escuelas como “una intersección en un espacio social, un nudo en una red de prácticas que se extiende hacia sistemas complejos que empiezan y terminan fuera [de ellas]” (Nespor, 1997:xiii, citado en Dussel y Trujillo 2018:147).

<sup>3</sup> Conversación recogida durante la formulación del proyecto de investigación doctoral en curso.

<sup>4</sup> Este estudio se centra en los grupos de WhatsApp de docentes, a los que se analiza como arenas de participación entre colegas. Cabe aclarar que no se considerarán los grupos que involucran a familias y a estudiantes, que, al momento de finalizar este artículo y en función

de la interrupción de la asistencia a las escuelas por la pandemia del COVID-19, se volvieron más habituales que antes.

<sup>5</sup> Chat, palabra que proviene del idioma inglés, equivale a charla. Aquí refiere al conjunto de aportaciones (imágenes, documentos PDF, video y textos) realizadas por integrantes de dos grupos de WhatsApp.

<sup>6</sup> Los *stickers* son imágenes, texto o ambas cosas. Funcionan como calcomanías que se adhieren a mensajes enviados por chat.

<sup>7</sup> A estos usos habrá que sumar el de “salón de clases”, pues a partir del confinamiento y cierre de las escuelas por la COVID-19, muchos docentes decidieron usar WhatsApp para contactar con sus estudiantes y desde allí continuar su tarea profesional.

<sup>8</sup> La Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2020 revela que, en ese año México tenía 88.2 millones de usuarios de telefonía celular (75.5% de la población mayor de seis años) y que 91.6% de estos usuarios poseía un *smartphone* (INEGI, 2020).

<sup>9</sup> Para estudiosos de nuevos medios (Hine, 2004; Isin y Ruppert, 2015), el ciberespacio es el “lugar” en el que los organismos actúan y se relacionan a través de internet.

<sup>10</sup> Para el análisis de los chats, se denominó “segmento” al contenido del chat de cada día. Ambos chats se exportaron desde el *smartphone* de la investigadora a una tabla en Word para “segmentarlos”, resumir su contenido e identificar el número de participantes por segmento. Durante el periodo de observación (123 días en la EP y 138 en el CP), se contabilizaron 122 y 66 segmentos, respectivamente.

<sup>11</sup> La entrevista permite a la gente hablar de lo que sabe, piensa y cree (Arfuch, 1995:159). Para el acercamiento analítico a las entrevistas, se usó el programa libre Excel porque permite trabajar “con una parte de los datos y con la totalidad de ellos al mismo tiempo” (Kalman y Rendón, 2016:36).

<sup>12</sup> El número de participantes en ambos grupos corresponde al periodo del trabajo de campo.

<sup>13</sup> Aquí, “postear” y sus derivaciones se usan como sinónimos de enviar o de publicar.

<sup>14</sup> Con esta codificación sucesiva se guardó la confidencialidad de los informantes: EEP01: entrevista 1 de la EP y ECP01: entrevista 1 del CP. CHEP01: chatista 1 de la EP y CHCP01: chatista 1 del CP).

<sup>15</sup> Los textos resaltados en esta tabla y en las siguientes muestran usos similares en ambos chats.

<sup>16</sup> Emoji, se deriva de las palabras japonesas *e* (imagen) y *moji* (letra, carácter). El *Diccionario Oxford* los define como: “una pequeña imagen o icono digital que se utiliza para expresar una idea o emoción en la comunicación electrónica”. La versión 14.0 (septiembre, 2021) de Unicode (estándar de codificación que procesa, almacena y permite el intercambio de datos de texto en cualquier idioma en todos los protocolos de tecnología de la información y software modernos) incluye 3,633 emojis, distribuidos en diez categorías que representan rostros, clima, alimentos, plantas, lugares, banderas, estados de ánimo, emociones, sentimientos y actividades (<https://unicode.org/emoji/charts/emoji-counts.html>, consultado: 30 de marzo de 2022).

<sup>17</sup> Estas desigualdades refieren a diferencias entre los integrantes del grupo relacionadas con el conocimiento y manejo de la aplicación, el dispositivo que se posee, la calidad del internet con el que se accede al chat y el tiempo dedicado a esta actividad, entre otros.

<sup>18</sup> Desde este enfoque, quien asume el liderazgo ocupa un puesto formalmente designado para planear, tomar decisiones y coordinar las tareas. También cuenta con medios para influir en la conducta de otros, dar y aceptar instrucciones, luchar por las metas y favorecer relaciones interpersonales armoniosas (Cartwright y Zander, 1983:339-340).

## Referencias

Antelo, Estanislao (2008). *Variaciones sobre la autoridad y pedagogía*, documento de trabajo. Montevideo. Disponible en <http://www.unter.org.ar/imagenes/Variaciones%20sobre%20autoridad%20y%20pedagog%C3%ADa.pdf> (consultado: 18 de enero de 2021).

- Ardèvol, Elisenda; Roig, Antoni; Gómez-Cruz, Edgar y San Cornelio, Gemma (2010). “Prácticas creativas y participación en los nuevos media”, *Quaderns del CAC*, vol. 13, núm. 34, pp. 27-37. Disponible en: [https://www.academia.edu/3094996/Pr%C3%A1cticas\\_creativas\\_y\\_participaci%C3%B3n\\_en\\_los\\_nuevos\\_media](https://www.academia.edu/3094996/Pr%C3%A1cticas_creativas_y_participaci%C3%B3n_en_los_nuevos_media)
- Arfuch, Leonor (1995). *La entrevista, una invención dialógica*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Arnaut, Alberto (1996). *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, Ciudad de México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Batorski, Dominik y Grzywińska, Ilona (2018). “Three dimensions of the public sphere on Facebook”, *Information, Communication & Society*, vol. 21, núm. 3, pp. 356-374. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1281329> (consultado: 10 de octubre de 2020).
- Bergviken-Rensfeldt, Annika; Hillman, Thomas y Selwyn, Neil (2018). “Teachers ‘liking’ their work? Exploring the realities of teacher Facebook groups”, *British Educational Research Journal*, vol. 44, núm. 2. <https://doi.org/10.1002/berj.3325> (consultado: 14 de septiembre de 2020).
- Boyd, Danah (2014). *It’s complicated: the social lives of networked teens*, New Haven: Yale University Press.
- Burgess, Jean (2008). “All Your Chocolate Rain Are Belong to Us? Viral Video, YouTube and the Dynamics of Participatory Culture”, en G. Lovink y S. Niederer, (eds.), *Video Vortex Reader: Responses to YouTube*, Amsterdam: The Institute of Network Cultures; pp. 101-110.
- Cartwright, Dorwin y Zander, Alvin (1983). *Dinámica de grupos: investigación y teoría*, Ciudad de México: Trillas.
- Crary, Jonathan (2015). *24/7: El capitalismo tardío y el fin del sueño*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Craveri, Benedetta (2007). *La cultura de la conversación*, Madrid: Siruela.
- Dussel, Inés (2012). “Más allá del mito de los «nativos digitales», Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital”, en Southwell, M. (comp.), *Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, Rosario: Homo Sapiens, pp.183-213
- Dussel, Inés (2015). *Clase 2. Imágenes y pedagogía: Algunas reflexiones iniciales*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Presidencia de la Nación-Ministerio de Educación. Disponible en: [https://www.academia.edu/14080271/Clase\\_2\\_Imágenes\\_y\\_pedagog%C3%ADa.\\_Algunas\\_reflexiones\\_iniciales-Inés\\_Dussel\\_Parte\\_1\\_1.\\_Introducción\\_la\\_imagen\\_y\\_la\\_escuela\\_\(consultado: 24 agosto de 2020\).](https://www.academia.edu/14080271/Clase_2_Imágenes_y_pedagog%C3%ADa._Algunas_reflexiones_iniciales-Inés_Dussel_Parte_1_1._Introducción_la_imagen_y_la_escuela_(consultado: 24 agosto de 2020).)
- Dussel, Inés (2017). “Los tiempos de la escuela digital. Reflexiones desde la investigación en América Latina”, conferencia magistral presentada en el *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 20-24 de noviembre, San Luis Potosí, México.
- Dussel, Inés y Trujillo, Blanca Flor (2018). “¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela”, *Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. esp., pp. 142-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182> (consultado: 14 mayo de 2020).
- Ezpeleta, Justa (2005). “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 21, pp. 403-424.

- Gn, Joel (2018). "Emoji as a 'language' of cuteness", *First Monday*, vol. 23, núm. 9. <http://dx.doi.org/10.5210/fm.v23i9.9396>
- Goffman, Erving (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Habermas, Jürgen (1989). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society*, Cambridge: mit Press.
- Hine, Christine (2004). *Etnografía virtual*, Barcelona: Editorial uoc.
- INEGI (2020). *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares 2020*, Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2020/> (consultado 2 de marzo de 2022).
- Isin, Engin y Ruppert, Evelyn (2015). *Being digital citizens*, Londres: Rowman & Littlefield International.
- Ito, Mizuko; Horst, Heather; Bittanti, Matteo; Boyd, Danah; Herr-Stephenson, Becky; Lange, Patricia G.; Pascoe, C. J y Robinson, Laura (2008). "Living and learning with new media: Summary of findings from the digital youth project", *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning*, noviembre. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536072.pdf> (consultado: 12 de septiembre de 2020).
- Jenkins, Henry; Ford, Sam y Green, Joshua (2015). *Cultura transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*, Barcelona: Gedisa editorial.
- Kalman, Judith y Rendón, Víctor (2016). "Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos", *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 9, núm. 18, pp. 29-48. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.uhca> (consultado: 22 de septiembre de 2020).
- Lahire, Bernard (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*, Barcelona: Bellaterra.
- Le Breton, David (2006). *El silencio*, Madrid: Sequitur.
- Manovich, Lev (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*, Barcelona: Paidós.
- McLuhan, Marshall y Fiore, Quentin (2015). *El medio es el mensaje. Un inventario de efectos*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Marca Editora.
- Miller, Daniel; Costa, Elisabetta; Haynes, Nell; Tom, McDonald; Nicolescu, Razvan; Sinanan, Jolynna; Spyer, Juliano; Venkatraman, Shriram y Wang, Xinyuan (2016). *How the world changed social media*, Londres: UCL Press. Disponible en: [https://www.rug.nl/research/portal/files/40235808/How\\_the\\_World\\_Changed\\_Social\\_Media.pdf](https://www.rug.nl/research/portal/files/40235808/How_the_World_Changed_Social_Media.pdf) (consultado: 10 de enero de 2021).
- Nespor, Jan (1997). *Tangled up in school. Politics, space, bodies, and signs in the educational process*, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pérez-Sabater, Carmen (2019). "Emoticons in relational writing practices on WhatsApp: Some reflections on gender", en P. Bou-Franch y P. Garcés-Conejos Blitvich (eds.), *Analyzing digital discourse: New insights and future directions*, Cham: Palgrave Macmillan. Disponible en: [https://www.academia.edu/35287658/6\\_Pérez\\_Sabater\\_Carmen\\_Emoticons\\_in\\_relational\\_writing\\_practices\\_on\\_WhatsApp\\_pdf](https://www.academia.edu/35287658/6_Pérez_Sabater_Carmen_Emoticons_in_relational_writing_practices_on_WhatsApp_pdf) (consultado: 12 de noviembre de 2020).

- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Rueda, Rocío (2012). “Formas de presentación de *sí* en Facebook: esbozos de una poética y estética dialógica”, *Nexus comunicación*, núm. 12, pp. 202-215. <https://doi.org/10.25100/nc.v1i12.780>
- Sadin, Éric (2017). *La humanidad aumentada: la administración digital del mundo*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.
- Semán, Pablo (2007). “Retrato de un lector de Paulo Cohelo”, en A. Grimson (comp.), *Publicación Cultura y Neoliberalismo*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; pp. 137-150. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100919075437/8Semana.pdf> (consultado: 5 de agosto de 2020).
- Sennett, Richard (1983). *La autoridad*, Madrid: Alianza Editorial.
- Skliar, Carlos (2017). “Un análisis sobre educación, tiempo y lenguaje”, *Nodal. Noticias de América Latina y el caribe*, 15 de diciembre de 2017. Disponible en: <https://www.nodal.am/2017/12/analisis-educacion-tiempo-lenguaje-carlos-skliar/> (consultado: 13 de marzo de 2020).
- Turkle, Sherry (2017). *En defensa de la conversación. El poder de la conversación en la era digital*, Barcelona: Ático de los Libros.
- Van Dijck, José (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

**Artículo recibido:** 25 de enero de 2021

**Dictaminado:** 3 de febrero de 2021

**Segunda versión:** 28 de marzo de 2022

**Aceptado:** 4 de abril de 2022

# LA AUTOEFICACIA Y EL INVOLUCRAMIENTO PARENTALES ESCOLARES DURANTE EL CONFINAMIENTO POR LA COVID-19

CLAUDIA ELENA VELÁZQUEZ OLMEDO / PATRICIA PALOS ANDRADE

## Resumen:

El objetivo general de esta investigación fue conocer la relación entre el involucramiento parental escolar en casa (IPE-C) y la autoeficacia parental escolar (AP-E) durante el confinamiento por la COVID-19. Participaron 349 madres de alumnas(os) de escuelas primarias, públicas y privadas, que respondieron las escalas construidas para este estudio. Los resultados mostraron una relación positiva moderada entre IPE-C y AP-E y la mayoría de las participantes obtuvo puntajes altos en ambos aspectos; asimismo, madres con mayor escolaridad (licenciatura/posgrado) puntuaron más alto tanto en el involucramiento como en la autoeficacia parentales; aquellas con expectativas altas de rendimiento escolar de sus hijas(os), presentaron mayor AP-E comparadas con el grupo con expectativas bajas a regulares, y madres con hijas(os) de 9 a 12 años presentaron menor IPE-C comparadas con el grupo de 6 a 8 años.

## Abstract:

The general objective of this research was to discover the relationship between parents' involvement in home schooling and their self-efficacy during the COVID-19 lockdown. The participants—349 mothers of students in public and private elementary schools—responded to scales constructed for the study. The results show a moderate positive relation between involvement in home schooling and self-efficacy and most of the respondents obtained high scores in both aspects. In addition, mothers with higher educational levels (undergraduate/graduate studies) scored higher in both involvement and self-efficacy. Those with higher expectations for their child's/children's academic achievement had higher self-efficacy compared with the groups of mothers with low to average expectations. Mothers of children aged nine to twelve had lower involvement in home schooling compared with the mothers of children aged six to eight.

**Palabras clave:** papel de la madre; educación básica; estudiantes; COVID-19.

**Keywords:** role of mother; elementary education; students; COVID-19.

---

Claudia Elena Velázquez Olmedo: candidata a doctora por la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Av. Universidad 3004, Ciudad Universitaria, 04510, Ciudad de México, México. CE: medeagnes@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-7845-8300> (autora de correspondencia).

Patricia Palos Andrade: profesora titular C de tiempo completo en la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, Ciudad de México, México. CE: p.andradepalos@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-0072-1169>

## Introducción

La reciente pandemia de COVID-19 provocó, a nivel mundial, la interrupción de los procesos de enseñanza en el aula en todos los niveles escolares durante cerca de un año. Según la Unesco (2020), las escuelas de 191 países cancelaron las clases presenciales, por lo que más de 1,500 millones de estudiantes fueron afectados.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) suspendió las clases en todos los niveles educativos a partir del 23 de marzo de 2020 (SEP, 2020) y consideró la modalidad de educación a distancia, por medio de la transmisión del programa *Aprende en casa* en televisión abierta para los niveles básicos. Desde esa fecha hasta el momento de redactar este trabajo, es decir poco más un año después, el regreso a clases presenciales en todo el país no ha sido posible. Esta situación ha generado cambios en la dinámica enseñanza-aprendizaje en la que los padres y madres desempeñan un papel determinante en la continuidad de la educación de sus hijas e hijos.<sup>1</sup>

La participación de los padres durante la vida escolar de sus hijos se ha estudiado durante muchos años y especialmente en el caso de la educación primaria (Lara y Saracostti, 2019; Rodríguez, Piñeiro, Gómez-Taibo, Regueiro, *et al.*, 2017; Rosario, Mourão, Baldaque, Nunes, *et al.*, 2009). A este tipo de participación se le ha denominado involucramiento parental escolar (IPE), el cual se refiere a la interacción de los padres con las escuelas y con sus hijos para promover el éxito educativo (Hill y Taylor, 2004). Existen varias investigaciones que señalan que esta participación incide en el rendimiento académico de los estudiantes (Atoum, Al-jarrah y Al Shalalfeh, 2019; Dufur, Parcel y Troutman, 2013; Kim y Hill, 2015; Wong, Ho, Wong, Tung *et al.*, 2018).

En una revisión sistemática de 75 publicaciones acerca del IPE durante 2003 a 2017, Boonk, Gijsselaers, Ritzen y Brand-Gruwel (2018) reportan que se correlaciona con el rendimiento escolar en alumnos de educación básica y media, y es la lectura en casa, las expectativas de los padres hacia el rendimiento escolar, la comunicación entre padres e hijos con respecto a la escuela y el apoyo de los padres para el aprendizaje las prácticas que correlacionan en mayor medida

Existe una diversidad de conceptualizaciones del IPE, por ejemplo, Grolnick y Slowiaczek (1994) lo definen como la dedicación de recursos de los padres hacia los hijos según un dominio específico (actividades académicas)



micas, sociales y/o deportivas) y reconocen dentro de su conceptualización el involucramiento general de los padres (refiriéndose al desarrollo general del niño) y el involucramiento parental escolar (todo lo relacionado a la educación escolar del infante). McNeal Jr. (1999) lo define a partir del capital social (Coleman, 1988) en cuanto a la forma (tipo de involucramiento), normas de obligación y reciprocidad, y recursos que los padres designan en tareas relacionadas con sus hijos. Para Wong *et al.* (2018), se trata del grado en que los padres están interesados en las actividades escolares de sus hijos, tienen conocimientos sobre ellos y están dispuestos a tomar un rol activo en el día a día de sus actividades.

Por su parte, Wang y Sheikh-Khalil (2014) definen el IPE como la asistencia a eventos y voluntariado escolares (participación basada en la escuela), provisión de estructura y recursos para la tarea y tiempo después de la escuela (participación en el hogar), e incluyen prácticas como comunicar las expectativas educativas de los padres hacia sus hijos y hacer preparativos y planes para su futuro escolar (socialización académica). Castro, Expósito-Casas, López-Martín, Lizasoain *et al.* (2015) lo definen como la participación de los padres en una amplia gama de cuestiones, como sus expectativas sobre el futuro académico de sus hijos, el control sobre las tareas, la medida en que se involucran en ayudarles a aprender o hacer las tareas y la frecuencia con la que están físicamente presentes en la escuela.

Otra propuesta considera el IPE como la suma de actividades que los padres realizan con sus hijos en un contexto de aprendizaje; por ejemplo, asistir a ceremonias escolares, ayudarles con las tareas escolares, participar en juntas de padres y otras actividades que mejoran la educación (Freund, Schaedel, Azaiza, Boehm *et al.*, 2018).

La técnica de recopilación de datos para medir este constructo ha sido igualmente diversa, mediante entrevistas u observaciones (Kim, 2018; McNeal Jr., 1999; Nurhayati, 2021) e instrumentos estandarizados y confiables. Por ejemplo, el *Parental School Interaction Questionnaire* considera tres componentes de involucramiento parental: *a*) involucramiento escolar, *b*) involucramiento cognitivo y *c*) involucramiento personal (Grolnick y Slowiaczek, 1994; Grolnick, 2015); el *Family Involvement Questionnaire* (González-Pienda y Núñez, 1994), el cual adaptaron Rodríguez *et al.* (2017) tiene tres dimensiones: *a*) interés en el progreso del niño, *b*) ayuda en las tareas académicas y *c*) expectativas parentales.

El *Home-based Involvement and School-based Involvement Questionnaire* (Wang y Sheikh-Khalil, 2014), reformulado por Wong *et al.* (2018), incluye las siguientes dimensiones: el IPE en la escuela y el IPE en casa; es decir, si mantienen contacto con la escuela y si pasan tiempo en actividades educativas con sus hijos fuera de la escuela.

La escala basada en el modelo propuesto por Hoover-Dempsey y Sandler (2005), utilizada por Lara y Saracostti (2019), se compone de cinco subescalas: *a*) actividades de involucramiento parental en casa (únicamente para madres), *b*) actividades de involucramiento parental en la escuela, *c*) invitación por parte de sus hijos a involucrarse, *d*) invitación por parte los profesores de sus hijos a involucrarse y *d*) invitación por parte de miembros de la escuela a involucrarse.

Para comprender mejor el IPE, uno de los modelos con frecuencia reportado en la literatura (Echeverría-Castro, Sandoval-Domínguez, Sotelo-Castillo, Barrera-Hernández *et al.*, 2020; Kigobe, Ghesquière, Ng'Umbi y Van Leeuwen, 2019; Whitaker, 2019) es el propuesto por Hoover-Dempsey y Sandler (1997), quienes consideran el involucramiento parental escolar en cinco niveles:

El primer nivel consta de factores que influyen en la decisión inicial de los padres a participar en la educación, los cuales incluyen las creencias motivacionales a partir de la construcción del rol parental y la sensación de autoeficacia para ayudar a sus hijos a alcanzar el logro escolar, así como la invitación ya sea de terceros a involucrarse, personal por parte del profesor de su hijo(a) o bien, una invitación directa por parte de su hijo.

El segundo nivel considera elementos importantes del contexto de vida de los padres que fomentan su participación. El tercero incluye los mecanismos utilizados por los padres (el refuerzo, el modelado y la instrucción) durante las actividades de participación. El cuarto nivel consta de dos factores que moderan y median el efecto de la participación de los padres en los resultados de los estudiantes (edad del niño y el ajuste entre las acciones de los padres y las expectativas de la escuela). El quinto y último son los resultados académicos del niño.

Los autores probaron su modelo con una muestra de 2,151 padres y madres de estudiantes de primarias y secundarias. Los resultados mostraron que la motivación de los padres, su construcción del rol parental, el sentido de autoeficacia parental y sus percepciones sobre las invitaciones generales

a la participación de la escuela y el niño (primer nivel) predicen significativamente su involucramiento (IPE), especialmente en casa. Además, la participación de los padres (segundo nivel) se relaciona positivamente con los resultados académicos inmediatos de los hijos (quinto nivel). También encontraron que las percepciones de los estudiantes sobre la participación de los padres (tercer nivel) mediaron la influencia del involucramiento parental en los resultados académicos de sus hijos, particularmente la participación en el hogar, misma que se relaciona positivamente con los resultados académicos (cuarto nivel) de sus hijos, sobre todo la autoeficacia académica y el uso de estrategias de autorregulación de los estudiantes (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005).

Como se observa, uno de los factores del primer nivel del modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (1997) incluye la autoeficacia parental, entendida como la capacidad percibida por los padres para ayudar a sus hijos a alcanzar el logro escolar. Este concepto tiene como base la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997), que se refiere a las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para manejar situaciones futuras; estas creencias influyen en el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar de las personas. Además, la autoeficacia determinará la cantidad de esfuerzo que una persona invertirá en una tarea y en la perseverancia frente a las dificultades, la cual, de acuerdo con Glidewell y Livert (1992), es específica de la situación y variable según la tarea y el contexto. Una definición más reciente, con base en una revisión crítica de la literatura hecha por Montigny y Lacharité (2005), hace referencia a las creencias o juicios que un padre tiene sobre sus capacidades para organizar y ejecutar un conjunto de tareas relacionadas con la crianza de un hijo.

Algunos de los instrumentos utilizados para medir la autoeficacia parental relacionada con la educación de los hijos han sido las escalas breves; por ejemplo, Hoover-Dempsey y Sandler (2005) construyeron la de autoeficacia de los padres para ayudar al niño a tener éxito en la escuela, conformada por siete reactivos que miden las creencias de los padres sobre su capacidad personal para marcar una diferencia en los resultados educativos de los niños a través de su participación, por ejemplo, “No sé cómo ayudar a mi hijo a aprender”. Freund *et al.* (2018) miden la autoeficacia de los padres para ayudar al niño a tener éxito en la escuela por medio de seis

reactivos presentados como afirmaciones, por ejemplo: “Sé cómo ayudar a mi hijo a que le vaya bien en la escuela”. Sandoval Domínguez, Echeverría Castro y Valdés Cuervo (2017) evalúan las creencias de autoeficacia de los padres para ayudar a sus hijos a través de cinco reactivos. Por su parte, Yosef, Hasmalena y Sucipto (2020) desarrollaron la escala de autoeficacia parental (SEDO), que mide la autoeficacia de los padres en la crianza de los hijos en temas relacionados con su educación escolar (12 reactivos) y ayudar a los niños a aprender en casa (15 reactivos). Recientemente, Liu y Leighton (2021) midieron las creencias de los padres sobre su capacidad para ayudar en la educación infantil de sus hijos con base en cinco reactivos, por ejemplo: “Me siento bien por mis esfuerzos por ayudar a mi hijo a aprender”.

Diversos autores han aportado evidencia empírica del modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (2005) en sistemas educativos y contextos culturales diferentes. Ejemplo de ello es el trabajo realizado por Freund *et al.* (2018), en el cual participaron padres judíos y árabes de estudiantes de Israel, los autores encontraron que la autoeficacia parental tiene efectos directos débiles en el involucramiento de los padres. En contraste, Yosef, Hasmalena y Sucipto (2020), en una muestra de padres de Indonesia, y Reininger y Santana (2017), en un trabajo con padres chilenos, encontraron que aquellos que tienen un nivel alto de autoeficacia parental escolar (AP-E) se involucran más en las actividades escolares de sus hijos. También, Bates (2019) menciona que los padres que presentan una autoeficacia vulnerable son quienes reportan un bajo nivel educativo.

Los resultados en cuanto a la relación entre AP-E e involucramiento parental escolar en casa (IPE-C) no son consistentes; por ejemplo, Gubbins y Otero (2018) reportaron que la relación entre autoeficacia parental en temas vinculados con la educación de sus hijos e involucramiento parental no es estadísticamente significativa. Los autores sugieren una hipótesis que puede explicar esta inconsistencia, la cual involucra la capacidad académica que los padres perciben en sus hijos y su propia experiencia escolar temprana.

En México, también se ha estudiado el primer nivel del modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (2005) para explicar la participación de los padres, considerando las variables construcción del rol, autoeficacia e invitaciones de los hijos. El estudio se llevó a cabo en escuelas públicas del estado de Sonora, los resultados revelaron que la autoeficacia parental tiene efectos directos e indirectos en la participación de los padres en casa,

a través de las invitaciones de los hijos (Sandoval Domínguez, Echeverría Castro y Valdés Cuervo, 2017).

Además, existe evidencia empírica que demuestra que la autoeficacia de los padres en relación con el desarrollo educativo de sus hijos tiene un efecto directo en el rendimiento escolar de estudiantes de primaria (Liu y Leighton, 2021; Wong *et al.*, 2018). Aunque, James, Duane y Dotterer (2019) reportan que esta incidencia entre el IPE basado en la escuela y el rendimiento académico se da en estudiantes estadounidenses y asiático-americanos, mientras que la relación de IPE basado en casa y el rendimiento académico únicamente se presentó en estudiantes estadounidenses. Los autores sugieren que esto se debe a diferencias en las creencias respecto de la educación.

Es así como la autoeficacia parental puede ser un signo de la posible intensidad de la participación de los padres en la educación de los niños, específicamente en ayudarles a aprender en casa. Asimismo, dicha autoeficacia ha sido una variable predictora del involucramiento parental escolar (Atoum, Al-jarrah y Al Shalalfeh, 2019; Erol Yusuf y Turhan, 2018; Dufur, Parcel y Troutman, 2013). Por ello, los padres que se consideran capaces de apoyar a sus hijos con las tareas escolares y el estudio lo harán con mayor frecuencia (Sandoval Domínguez, Echeverría Castro y Valdés Cuervo, 2017).

Como se puede apreciar, el involucramiento parental escolar es un constructo multidimensional que incluye una variedad de prácticas por parte de los padres, las cuales podrían agruparse en dos áreas: actividades de involucramiento parental tanto escolar en casa como en la escuela, tal como lo proponen Wong *et al.* (2018). Además, la autoeficacia parental es uno de los factores relacionados, en menor o mayor medida, con el involucramiento parental escolar en diversas culturas (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005; Lavenda, 2011; Sandoval Domínguez, Echeverría Castro y Valdés Cuervo, 2017) y este, a su vez, en el rendimiento académico de los estudiantes (Atoum, Al-jarrah y Al Shalalfeh, 2019; Boonk *et al.*, 2018; James, Duane y Dotterer (2019).

Recientemente, Panaoura (2021) estudió los cambios en el involucramiento parental escolar a inicios del ciclo escolar 2019-2020 y, posteriormente, durante la pandemia. La autora afirma que hubo cambios en este proceso, el involucramiento se incrementó en los padres de estudiantes de educación primaria, los cuales tenían la voluntad de apoyar el aprendi-

zaje de sus hijos, sin embargo, su percepción de autoeficacia parental fue baja. Asimismo, Thorell, Skoglund, Giménez de la Peña, Baeyens *et al.* (2021) estudiaron las experiencias de los padres respecto de la educación en el hogar de sus hijos durante la pandemia de COVID-19 en familias europeas, encontraron que los padres reportaron que esta modalidad era de mala calidad y no contaban con el apoyo suficiente de las escuelas, el contacto con los profesores era limitado –lo que los dejaba con la principal responsabilidad de gestionar la educación en casa–, y fueron mayores los niveles de estrés, preocupación, aislamiento social y conflictos domésticos. En menor medida, también se reportaron experiencias positivas en cuanto a la relación familiar y la convivencia.

Por lo anterior, y debido a que el cierre prolongado de escuelas y el confinamiento en casa también puede provocar efectos negativos en el desarrollo escolar de los niños (Cifuentes-Faura, 2020; Marques de Miranda, Da Silva Athanasio, Sena Oliveira y Simoes-e-Silva, 2020), la presente investigación tuvo como objetivo general conocer la relación entre involucramiento parental escolar (IPE-C) y la autoeficacia parental escolar (AP-E) durante la pandemia, y como objetivos específicos: *a)* desarrollar escalas válidas y confiables para medir el IPE-C y la AP-E durante el confinamiento, *b)* conocer el nivel de involucramiento parental escolar en casa (IPE-C) y la autoeficacia parental relacionada con la educación de sus hijos (AP-E) y *c)* comparar los puntajes de ambos constructos por escolaridad de la madre, expectativas del rendimiento escolar de sus hijos durante la pandemia, edad del menor y tipo de escuela (pública/privada).

Cabe señalar que con base en la revisión de la literatura y atendiendo a esta especificidad de la tarea y el contexto (Glidewell y Livert, 1992), en este trabajo se hace referencia a la autoeficacia parental hacia la educación escolar de los hijos (AP-E) como la percepción de la propia capacidad de los padres de apoyar a sus hijos en su desarrollo escolar durante el confinamiento y se estudia específicamente el involucramiento parental escolar en casa (IPE-C).

## **Método**

### **Diseño de investigación**

Se trata de un diseño no experimental transversal, la medición se realizó en un solo momento durante el último trimestre de 2020 y hasta el primero de 2021 con una muestra de madres mexicanas.

## Participantes

La muestra fue no probabilística, conformada por un total de 349 madres de estudiantes de primaria, con una edad de entre 23 y 55 años ( $M = 39$ ,  $DE = 6.3$ ). Sus niveles de escolaridad fueron los siguientes: 6.9% primaria, 10.9% secundaria, 22.3% bachillerato, 45.3% licenciatura y 14.6% posgrado. Con respecto a su ocupación, 76.8% tenía empleo al momento de la investigación (además del de casa) y 23.2% se dedicaban a las labores caseras. El promedio de edad de sus hijos era de 8.82 años ( $DE = 1.7$ ) y el 52.7% asistía a escuelas públicas y 47.3% a privadas. Se contó con el consentimiento informado de las madres, la aplicación fue anónima y la participación voluntaria.

## Instrumentos

Para medir el involucramiento de las madres en casa durante el confinamiento se construyó la escala breve de involucramiento parental escolar en casa (IPE-C), conformada por siete reactivos. Las opciones de respuesta fueron: 1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = a veces, 4 = casi siempre y 5 = siempre.

Para medir la autoeficacia parental se construyó la escala breve de autoeficacia parental en el desarrollo escolar de sus hijos (AP-E), la cual consta de cuatro reactivos con base en afirmaciones acerca de la percepción de autoeficacia para apoyar a sus hijos en determinada actividad, las opciones de respuesta fueron de 1 a 10.

Debido a que en el momento de la aplicación los estudiantes no contaban con evaluaciones oficiales (calificaciones) por parte de la escuela, se solicitó a las madres información sobre el promedio escolar de su hijo en el ciclo inmediato anterior, las opciones de respuesta fueron; 1 = calificaciones de 6 a 7; 2 = calificaciones de 7.1 a 8; 3 = calificaciones de 8.1 a 9; y 4 = calificaciones de 9.1 a 10. Además, para conocer las expectativas del rendimiento escolar, se les preguntó a las madres: “En las condiciones actuales, el rendimiento escolar de su hijo(a) o menor a su cuidado será: 1 = bajo, 2 = regular, 3 = alto o 4 = muy alto”.

## Procedimiento

El orden de los reactivos fue aleatorio y la aplicación fue en línea por medio de Google Forms a padres de estudiantes de primaria de la Ciudad de México en el primer trimestre del año 2021. El cuestionario fue anónimo. Como lo indica la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los

Particulares en su artículo 8, se incluyó una sección referente a la investigación en donde se solicitó a los participantes su consentimiento informado; de acuerdo con su artículo 12, se explicitó el uso exclusivo de los datos con fines estadísticos para esta investigación y, con base en su artículo 9, no se solicitaron datos personales sensibles que permitan a los participantes ser identificados (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2010).

Con el fin de contar con instrumentos breves que midieran específicamente el IPE-C y la AP-E, se llevó a cabo la revisión de la literatura con respecto a instrumentos que han abordado estos constructos y se probó el ajuste psicométrico de ambas escalas en una muestra de 223 madres de estudiantes de primaria, de 24 a 54 años ( $M = 37.52$ ,  $DE = 5.9$ ).

Para la escala de involucramiento parental escolar en casa, se redactaron 18 reactivos referentes a supervisión directa, apoyo en las tareas, apoyo emocional y reglas en el hogar. Cabe destacar que, a pesar de que los instrumentos reportados para estudiantes de primaria no consideran el apoyo emocional, mismo que sí es considerado en adolescentes (Gaxiola Barrios y Frías Armenta, 2016; Toor, 2018), se incluyó en la escala, ya que la situación de confinamiento ha sido un factor que ha generado estrés, ansiedad y depresión en los infantes (Cifuentes-Faura, 2020; Marques de Miranda, *et al.*, 2020).

El análisis factorial confirmatorio que mostró mejores índices de ajuste tiene una estructura unidimensional conformada por siete reactivos. La confiabilidad de la escala fue de  $\alpha = 0.84$  y  $\omega = 0.88$ , los índices de ajuste fueron  $\chi^2$  (gl) = 26.5 (12),  $CMIN/DF = 2.21$ ,  $GFI = 0.96$ ,  $CFI = 0.97$ ,  $TLI = 0.95$ ,  $SRMR = 0.03$  y  $RMSEA = 0.07$  ( $IC = 0.03 - 0.10$ ).

La escala de autoeficacia parental en el desarrollo escolar de sus hijos, de acuerdo con el análisis factorial confirmatorio, se conformó por cuatro reactivos que hacen referencia a la percepción de la capacidad de los padres para participar en la educación de los niños de primaria durante el confinamiento (Glidewell y Livert, 1992; Hoover-Dempsey y Sandler, 2005; Wong *et al.*, 2018). La confiabilidad de la escala fue de  $\alpha = 0.82$  y  $\omega = 0.88$ , los índices de ajuste de la escala AP-E fueron:  $\chi^2$  (gl) = 1.16 (1),  $CMIN/DF = 1.16$ ,  $GFI = 0.99$ ,  $CFI = 0.99$ ,  $TLI = 0.99$ ,  $SRMR = 0.03$  y  $RMSEA = 0.02$  ( $IC = 0.07 - 0.11$ ).

Una vez recopilados los datos, se realizaron análisis descriptivos para conocer las características de la muestra y el nivel de IPE-C y AP-E de las madres y uno de correlación de Pearson para conocer la relación entre la



AP-E y el IPE-C. Se utilizó la *t* de Student para conocer las diferencias en involucramiento parental escolar y autoeficacia parental relacionada con la educación de sus hijos por: escolaridad de la madre, expectativas del rendimiento escolar en hijos, edad del menor y tipo de escuela.

## Resultados

Las madres que participaron en este estudio presentaron puntuaciones altas en las escalas IPE-C ( $M = 4.5$ ;  $DE = .42$ ) y AP-E ( $M = 8.7$ ;  $DE = 1.3$ ). La relación entre la autoeficacia parental hacia la educación de sus hijos y el involucramiento parental escolar en casa durante la pandemia fue positiva y moderada ( $r = .57$ ,  $p < 0,01$ ) (Dancey y Reidy, 2006).

Respecto de las diferencias por escolaridad de la madres, expectativas de rendimiento escolar, edad del hijo y tipo de escuela a la que asiste, los resultados fueron los siguientes: *a*) las madres con estudios de licenciatura y posgrado puntúan más alto en IPE-C y AP-E en comparación con aquellas con nivel de bachillerato o menores; *b*) las madres que tienen expectativas altas acerca del rendimiento escolar de sus hijos también presentan mayores puntuaciones de autoeficacia parental hacia la educación escolar de sus hijos en comparación con las que tienen expectativas bajas; *c*) las que tienen hijos menores de ocho años se involucran más en su educación en comparación con las que tienen hijos mayores de esa edad, y *d*) aquellas cuyos hijos están inscritos en escuelas privadas se involucran más en la educación de sus hijos en comparación con las que sus hijos asisten a escuelas públicas (tabla 1).

## Discusión

En relación con el objetivo general, la relación entre el IPE-C y la AP-E, los resultados mostraron que la autoeficacia parental de las madres hacia la educación de sus hijos se relaciona moderada y positivamente con el involucramiento en casa, lo que apoya los resultados de otros autores (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005; Reininger y Santana, 2017; Yosef, Hasmalena y Sucipto, 2020), por lo que se confirma que las madres que perciben mayor capacidad para ayudar a sus hijos a alcanzar el logro escolar llevarán a cabo más prácticas de involucramiento escolar en casa. Esta relación es importante sobre todo en la situación de confinamiento, que implicó mayor involucramiento de parte de los padres y, por lo tanto, la capacidad que ellos perciban para apoyar a sus hijos en el desarrollo escolar influirá en las prácticas que adopten.

TABLA 1

*Diferencias en los niveles de IPE-C y AP-E*

	N	AP-E		t	IPE-C		t
		M	DE		M	DE	
Escolaridad de la madre				-3.24*			-2.58*
Bachillerato o menos	140	8.52	1.27		4.50	0.45	
Licenciatura/posgrado	209	8.97	1.30		4.62	0.39	
Expectativas de rendimiento escolar				-2.07*			-1.37
Bajo a regular	129	8.60	1.41		4.54	0.44	
Alto a muy alto	220	8.90	1.22		4.60	0.40	
Edad del niño(a)				1.4			4.34*
6 a 8 años	153	8.90	1.35		4.68	0.36	
9 a 12 años	196	8.70	1.26		4.49	0.44	
Tipo de escuela				-1.50			2.55*
Pública	184	8.69	1.23		4.52	0.44	
Privada	165	8.90	1.37		4.64	0.38	

\*Significancia:  $\leq .05$ .

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al primer objetivo específico, que se refiere a la construcción de las escalas, la contribución de estos instrumentos respecto de otros cuestionarios radica en: *a*) las características de especificidad de dominio del involucramiento parental escolar en casa, de acuerdo con Grolnick y Slowiaczek (1994), y en relación con la autoeficacia parental de las madres hacia la educación de sus hijos, de acuerdo con Glidewell y Livert (1992), la cual es específica de la situación y variable según la tarea y el contexto, y *b*) son instrumentos breves con buenos índices de validez y confiabilidad que pueden ser aplicados en América Latina, ya que compartimos características institucionales y sociales en términos educativos (Brunner y Ganga-Contreras, 2017; Cetrángolo, Curcio y Calligaro, 2017; INEE-IIPE-Unesco, 2018).

El segundo objetivo específico fue conocer el nivel de involucramiento parental escolar en casa y la autoeficacia parental relacionada con la educación de los hijos durante la pandemia. Los resultados mostraron que las madres están altamente implicadas en las actividades escolares de sus hijos y se perciben altamente capaces de apoyarlos durante la situación de confinamiento, estos datos coinciden con los reportados por Panaoura (2021), quien encontró que el involucramiento escolar de los padres incrementó durante la pandemia.

Con respecto al tercer objetivo específico, en relación con las diferencias en el nivel de IPE-C, en efecto, se encontraron diferencias por nivel de escolaridad de las madres, edad del hijo y tipo de escuela a la que asiste. A mayor nivel de escolaridad de ellas, se incrementa su participación en la educación de sus hijos; además, a medida que aumenta la edad de los estudiantes, el nivel de involucramiento parental disminuye, lo que confirma los resultados de otros estudios (Erol Yusuf y Turhan, 2018; Gubbins y Otero, 2018; James, Rudy y Dotterer, 2019). Esto último, probablemente, se debió a las diferencias en los niveles de desarrollo, los estudiantes de mayor edad cuentan con habilidades y experiencia escolar que se vieron reflejadas en una menor necesidad de involucramiento por parte de las madres. No obstante, contradicen los resultados de Atoum, Al-jarrah y Al Shalalfeh (2019), quienes no encontraron diferencias significativas ni por escolaridad de los padres ni por edad de los hijos.

En cuanto a las diferencias en IPE-C por tipo de escuela, las madres cuyos hijos asisten a centros públicos reportaron que participan en menor medida en la educación de sus hijos que aquellas cuyos hijos estudian en colegios privados, lo que coincide con los resultados de Gubbins y Otero (2018).

Cabe mencionar que no hubo diferencias en el IPE-C entre las madres que tenían altas y muy altas expectativas acerca del rendimiento escolar de sus hijos y quienes tenían de regulares a bajas, es probable que, ante la situación de confinamiento, ellas asumieran la necesidad de involucrarse más en las actividades de sus hijos independientemente de sus expectativas.

En relación con las diferencias encontradas en los niveles de AP-E, las madres con estudios de licenciatura o posgrado mostraron puntajes más altos, lo cual confirma lo reportado por Bates (2019). También se encontraron diferencias por nivel de expectativas acerca del rendimiento escolar de sus hijos, las madres que presentaron expectativas de altas a muy altas puntuaron más alto en AP-E, estos resultados concuerdan con los reportados por Yosef, Hasmalena y Sucipto (2020) y Liu y Leighton (2021).

En resumen, el presente trabajo proporcionó evidencia en el contexto de la pandemia por la COVID-19 respecto de la relación de la autoeficacia y el involucramiento parentales escolares, dos constructos relevantes que pudieron acentuarse por la contingencia sanitaria mundial (cambios en la atmósfera y el clima de las actividades de aprendizaje desde el aula hasta el hogar, aumento de estrés, disponibilidad de horarios entre el trabajo y la escuela, por mencionar algunos). Aunque parece lógico suponer que los padres se involucrarían más en las actividades de sus hijos dadas las condiciones de confinamiento, también es importante considerar qué factores contribuirían a que ese nivel de participación se incrementara.

Asimismo, es necesario que estos resultados se corroboren en futuros estudios con muestras más amplias, en donde se analicen también las experiencias que tuvieron los padres ante el reto que implicó la educación a distancia, así como la importancia que dan las madres a la educación de sus hijos aun y cuando se presenten adversidades y el estrés que enfrentaron, ya que son variables que se relacionan con los niveles de involucramiento parental escolar (Hoover-Dempsey y Sandler, 1997, 2005; Thorell *et al.*, 2021).

### Agradecimiento

La becaria Claudia Elena Velázquez Olmedo, con número 308424 y Currículum Vitae Único 594107, agradece al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología el apoyo brindado.

### Nota

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

### Referencias

- Aroum, Adnan; Al-jarrah, Abdelnaser y Al Shalalfeh, Mohammad (2019). "Parental involvement and school engagement among Jordanian high- primary school students", *Open Science Journal of Psychology*, vol. 6, núm. 2, pp. 17-23. Disponible en: <https://www.researchgate.net/topic/Educational-Policy/publications>
- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*, Nueva York: Freeman.
- Bates, Gemma (2019): "What impact does the child development assessment process have on parental self-efficacy?", *Advances in Mental Health*, vol. 18, núm. 1, junio, pp. 27-38. <https://doi.org/10.1080/18387357.2019.1633936>
- Boonk, Lisa; Gijsselaers, Hieronymus J. M.; Ritzen, Henk y Brand-Gruwel, Saskia (2018). "A review of the relationship between parental involvement indicators and

- academic achievement”, *Education Research Review*, vol. 24, pp. 10-30. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Brunner, José Joaquín y Ganga-Contreras, Francisco (2017). “Vulnerabilidad educacional en América Latina: Una aproximación desde la sociología de la educación con foco en la educación temprana”, *Opción*, vol. 33, núm. 84, pp. 12-37.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2010). *Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares*, *Diario Oficial de la Federación*, 5 de julio, Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPDPPP.pdf>
- Castro, María; Expósito-Casas, Eva; López-Martín, Esther; Lizasoain, Luis; Navarro, Enrique y Gaviria, José Luis (2015). “Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis”, *Educational Research Review*, vol. 14, núm. 1, pp. 33-46.
- Cetrángolo, Oscar; Curcio, Javier y Calligaro, Florencia (2017). *Evolución reciente del sector educativo en la región de América Latina y el Caribe: los casos de Chile, Colombia y México*, Santiago, Chile: Naciones Unidas-Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Cifuentes-Faura, Javier (2020). “Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19: el papel del gobierno, profesores y padres”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3, pp. 1-12.
- Coleman James, Samuel (1988). “Social capital in the creation of human capital”, *American Journal of Sociology*, University of Chicago, vol. 94, pp. S95-S120.
- Dancey, Christin y Reidy, John (2006). *Statistics without mathematics to psychology: using SPSS for Windows*, Porto Alegre: Artmed.
- Dufur, Mikaela; Parcel, Toby L. y Troutman, Kelly P. (2013). “Does capital at home matter more than capital at school? Social capital effects on academic achievement”, *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 31, pp. 1-21. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rssm.2012.08.002>
- Echeverría-Castro, Sonia Beatriz; Sandoval-Domínguez, Ricardo; Sotelo-Castillo, Mirsha Alicia; Barrera-Hernández, Laura Fernanda y Ramos-Estrada, Dora Yolanda (2020). “Beliefs about parent participation in school activities in rural and urban areas: Validation of a scale in Mexico”, *Frontiers in Psychology*, vol. 11, pp. 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00639>
- Erol Yusuf, Celal y Turhan, Muhammed (2018). “The relationship between parental involvement to education of students and student’s engagement to school”, *International Online Journal of Educational Sciences*, vol. 10, núm. 5, pp. 260-281.
- Freund, Anat; Schaedel, Bruria; Azaiza, Faisal; Boehm, Amnon y Lazarowitz Hertz, Rachel (2018). “Parental involvement among Jewish and Arab parents: Patterns and contextual predictors”, *Children and Youth Services Review*, vol. 85, pp. 194-201. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.12.018>
- Gaxiola Barrios, Melanie Itsel y Frías Armenta, Martha (2016). “Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato”, *Revista Colombiana de Psicología*, vol. 25, núm. 1, pp. 63-82. <https://doi.org/10.15446/rp.v25n1.46921>
- Glidewell, John y Livert, David (1992). “Confidence in the practice of clinical psychology”, *Professional Psychology: Research and Practice*, vol. 32, núm. 5, pp. 362-368. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.23.5.362>

- González-Pianda, Julio Antonio y Núñez, José Carlos (1994). *Cuestionario para la evaluación de la implicación de la familia en el proceso de escolarización de los hijos*, Oviedo: Universidad de Oviedo-Departamento de Psicología.
- Grolnick, Wendy (2015). “Mothers’ motivation for involvement in their children’s schooling: Mechanisms and outcomes”, *Motivation and Emotion*, vol. 39, núm. 1, pp. 63-73. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9423-4>
- Grolnick, Wendy y Slowiaczek, María (1994). “Parent’s involvement in children’s schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model”, *Child Development*, vol. 65, pp. 237-252. <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Gubbins, Verónica y Otero, Gabriel (2018). “Determinants of parental involvement in primary school: evidence from Chile”, *Educational Review*, vol. 72, núm. 2, pp. 137-156.
- Hill, Nancy y Taylor, Lorraine (2004). “Parental school involvement and children’s academic achievement: Pragmatics and issues”, *Current Directions in Psychological Science*, vol. 13, núm. 4, pp. 161-164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Hoover-Dempsey, Kathleen y Sandler, Howard (1997). “Why do parents become involved in their children’s education?”, *Review of Educational Research*, vol. 67, núm. 1, pp. 3-42. Disponible en: <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/u.osu.edu/dist/8/41057/files/2017/10/Hoover-Dempsey-and-Sandler-1997-1rggst8.pdf>
- Hoover-Dempsey, Kathleen y Sandler, Howard (2005). *Final performance report for OERI Grant# R305T010673: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*, Institute of Educational Sciences, Washington, D.C.: Institute of Education Sciences-U.S. Department of Education, United States. Disponible en: <https://ir.vanderbilt.edu/xmlui/bitstream/handle/1803/7595/OERIESfinalreport032205.pdf?sequence=1>
- INEE-IIPE-Unesco (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/LaPolíticaEducativaRegional.pdf> (consultado: 13 de junio de 2021).
- James, Anthony; Duane, Rudy y Dotterer, Aryn (2019). “Longitudinal examination of relations between school-and home-based parent involvement and GPA across ethnic groups”, *Journal of Child and Family Studies*, vol. 28, núm. 11, pp. 3000-3010. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01475-9>
- Kigobe, Janeth; Ghesquière, Pol; Ng’Umbi, Michael y Van Leeuwen, Karla (2019). “Parental involvement in educational activities in Tanzania: understanding motivational factors”, *Educational Studies*, vol. 45, núm. 5, pp. 613-632. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1509780>
- Kim, Sung won (2018). “Parental involvement in developing countries: A meta-synthesis of qualitative research”, *International Journal of Educational Development*, vol. 60, pp. 149-156. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.07.006>
- Kim, Sung won y Hill, Nancy (2015). “Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students’ academic achievement”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 107, núm. 4, pp.1-16. <https://doi.org/10.1037/edu0000023>

- Lara, Lura y Saracostti, Mahia (2019). "Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile", *Frontiers in Psychology*, vol. 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01464>
- Lavenda, Osnat (2011). "Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel", *Children and Youth Services Review*, vol. 33, núm. 6, pp. 927-935.
- Liu, Ye y Leighton, Jacqueline (2021). "Parental self-efficacy in helping children succeed in school favors math achievement", *Frontiers in Education*, vol. 6, pp. 82- 97. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.657722>
- Marques de Miranda, Debora; Da Silva Athanasio, Bruno; Sena Oliveira, Ana Cecília y Simoes-e-Silva, Ana Cristina (2020). "How is COVID-19 pandemic impacting mental health of children and adolescents?", *International Journal of Disaster Risk Reduction*, vol. 51, pp. 1-8.
- McNeal Jr, Ralph (1999). "Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out", *Social Forces*, vol. 78, núm. 1, pp. 117-144.
- Montigny, Francine y Lacharité, Carl (2005). "Perceived parental efficacy: Concept analysis", *Journal of Advanced Nursing*, vol. 49, núm. 4, pp. 387-396. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03302.x>
- Nurhayati, Sri (2021). "Parental involvement in early childhood education for family empowerment in the digital age", *Empowerment: Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Luar Sekolah*, vol. 10, núm. 1, pp. 54-62.
- Panaoura, Rita (2021). "Parental involvement in children's mathematics learning before and during the period of the COVID-19", *Social Education Research*, vol. 2, núm. 1, pp. 65-74. <https://doi.org/10.37256/ser.212021547>
- Reininger, Taly y Santana López, Alejandra (2017). "Parental involvement in municipal schools in Chile: Why do parents choose to get involved?", *School Psychology International*, vol. 38, núm. 4, pp. 363-379. <https://doi.org/10.1177/0143034317695378>
- Rodríguez, Susana; Piñeiro, Isabel; Gómez-Taibo, M<sup>a</sup> Luisa; Regueiro, Bibiana; Estévez, Iris y Valle, Antonio (2017). "An explanatory model of maths achievement: Perceived parental involvement and academic motivation", *Psicothema*, vol. 29, núm. 2, pp. 184-190. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.32>
- Rosario, Pedro; Mourão, Rosa; Baldaque, Margarida; Nunes, Tânia; Nuñez, José; Gonzalez-Pienda, Julio; Cerezo, Rebeca y Valle, Antonio (2009). "Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 14, núm. 2, pp. 179-192.
- Sandoval Domínguez, Ricardo; Echeverría Castro, Sonia Beatriz y Valdés Cuervo, Ángel Alberto (2017). "Participación de los padres en la educación: una prueba del modelo de Hoover-Dempsey y Sandler", *Perspectiva Educativa*, vol. 56, vol. 2, pp. 139-153. Disponible en: <http://perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/495>
- SEP (2020). "ACUERDO número 09/04/20 por el que se amplía el periodo suspensivo del 23 de marzo al 30 de mayo del año en curso y se modifica el diverso número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo

Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública”, *Diario Oficial de la Federación*, 30 de abril de 2020. Disponible en: [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5592554&fecha=30/04/2020#:~:text=%2D%20Se%20suspenden%20las%20clases%20del,superior%20y%20superior%20dependientes%20de](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5592554&fecha=30/04/2020#:~:text=%2D%20Se%20suspenden%20las%20clases%20del,superior%20y%20superior%20dependientes%20de) (consultado: 13 de junio de 2021).

- Thorell, Lisa; Skoglund, Charlotte; Giménez de la Peña, Almudena; Baeyens, Dieter; Fuermaier, Anselm; Groom, Madeleine; Mammarella, Irene; Van der Oord, Saskia; Van den Hoofdakker, Barbara; Luman, Marjolein; De Miranda Marques, Débora; Siu, Angela; Steinmayr, Ricarda; Idrees, Iman; Soares, Lorryne Stephane; Sörlin, Matilda; Luque, Juan Luis; Moscardino, Ughetta; Roch, Maja; Crisci, Giulia y Christiansen, Hanna (2021). “Parental experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic: Differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions”, *European Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 31, núm. 4, pp. 649-661. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01706-1>
- Toor Kamalpreet, Kau (2018). “Parent-child relationship and students’ academic achievement: a study of secondary school students”, *Journal of Educational Studies Trends and Practices*, vol. 8, núm. 1, pp. 38-56. <https://doi.org/10.52634/mier/2018/v8/i1/1418>
- Unesco (2020). *COVID-19 impact on education*, Unesco (sitio web). Disponible en: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (consultado: 27 de mayo de 2021).
- Wang, Ming-Te y Sheikh-Khalil, Salam (2014). “Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school?”, *Child Development*, vol. 85, núm. 2, pp. 610-625. <https://doi.org/10.1111/cdev.12153>
- Whitaker, Manya (2019). “The Hoover-Dempsey and sandler model of the parent involvement process”, en S. Sheldon y T. Turner-Vorbeck (eds.), *The Wiley handbook of family, school, and community relationships in education*, Nueva Jersey: John Wiley y Sons, pp. 419-443.
- Wong, Rosa Sze Man; Ho, Frederick Ka Wing; Wong, Wilfred Hing Sang; Tung, Keith Tsz Suen; et al. (2018). “Parental involvement in primary school education: Its relationship with children’s academic performance and psychosocial competence through engaging children with school”, *Journal of Child and Family Studies*, vol. 27, núm. 5, pp. 1544-1555. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-1011-2>
- Yosef, Yosef; Hasmalena, Hasmalena y Sucipto, Sigit Dwi (2020). “Parental self-efficacy in educating elementary school children”, *International Conference on Elementary Education*, vol. 2, núm. 1, pp. 977-985.

**Artículo recibido:** 14 de junio de 2021

**Dictaminado:** 4 de octubre de 2021

**Segunda versión:** 17 de febrero de 2022

**Aceptado:** 8 de abril de 2022



Navarro, Federico (2021) (ed.) *Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes*, Santiago, Chile: Universidad de Chile

## **ESCRITURA E INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD**

*Herramientas para docentes*

MARÍA LUCÍA MOLINA

El problema de la enseñanza de la escritura es especialmente relevante y actual en las instituciones de nivel superior de nuestro continente. En las últimas décadas, en Latinoamérica ha surgido y se ha ido consolidando un campo de estudios ligado a la investigación y la enseñanza de las prácticas letradas en las instituciones educativas de nivel superior (Carlino, 2003, 2013; Castro Azuara, 2013; Motta Roth, Pretto, Scherer, Schmidt *et al.*, 2016; López Bonilla, 2017; Navarro, 2016, 2018). Este campo comenzó a tomar forma a partir de la progresiva ampliación y masificación del acceso a la educación universitaria: ante la llegada de estudiantes provenientes de sectores históricamente excluidos de la universidad, surgió la necesidad de contar con iniciativas institucionales ligadas a la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad académicas, con investigaciones que abordaran estas temáticas, y con espacios formativos y recursos pedagógicos para estudiantes y docentes.<sup>1</sup> En este marco, el manual *Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes*, editado por Federico Navarro, resulta una importante contribución para equipos docentes de todas las disciplinas preocupados por la enseñanza de las prácticas de escritura en sus aulas.

Se trata de un manual destinado a docentes de nivel superior, en el que se brindan herramientas para enseñar a escribir en la universidad desde

---

María Lucía Molina: profesora de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Letras y de la Universidad de General Sarmiento, Instituto de Desarrollo Humano, Área Prácticas de lectura, escritura y oralidad académicas y profesionales. Puan 480 (1406), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CE: mlmolina@filo.uba.ar, mlmolina@campus.ungs.edu.ar

una perspectiva que busca favorecer la inclusión. La obra está compuesta por cuatro capítulos, más una presentación, un prefacio y un posfacio, que abordan cuestiones centrales para promover la enseñanza de la escritura. Las preguntas a las que responden las contribuciones son transversales a los diversos campos disciplinares y a los distintos espacios formativos del nivel superior, y suelen ser formuladas por los equipos docentes a la hora de pensar en la incorporación de la escritura en las asignaturas: desde cómo diseñar tareas de producción escrita hasta cómo trabajar con fuentes, desde cómo incorporar escrituras diversas hasta cómo orientar la producción de estudiantes de posgrado, desde cómo guiar la escritura de tesis hasta cómo explicitar los aspectos implícitos de las prácticas escritas.

Los capítulos del libro fueron elaborados por un equipo de investigadores de la Universidad de Chile, provenientes de distintas disciplinas (Filosofía, Letras, Antropología, Psicología, Enseñanza de lenguas) y con formación específica en estudios de la escritura. La constitución multidisciplinaria del equipo y su amplia experiencia en docencia, en investigación y en gestión de iniciativas institucionales ligadas a la escritura enriquecen la mirada situada sobre las prácticas que se despliega a lo largo de los capítulos. Además, el prefacio y el posfacio están a cargo de dos referentes internacionales, con amplia trayectoria, que han realizado contribuciones fundamentales al campo de los estudios de la escritura y su enseñanza: Theresa Lillis, lingüista británica que desde hace más de tres décadas investiga la escritura académica y profesional (entre numerosas publicaciones, véanse, Lillis, 2001, 2013, 2019) y Daniel Cassany, lingüista catalán especializado en escritura (por ejemplo, Cassany, 1995; Cassany y Morales, 2009; Morales, Perdomo, Cassany e Izarra, 2020). Asimismo, el editor y autor de la presentación, Federico Navarro, lingüista argentino radicado en Chile, aporta al volumen su vasto recorrido como docente e investigador sobre la escritura en el nivel superior, plasmado en numerosas publicaciones (Navarro, 2014, 2016, 2018).

Son varios los puntos destacables de este libro para enseñar a escribir en las aulas universitarias. En primer lugar, como su título lo indica, el manual resalta por establecer un posicionamiento político claro y explícito en torno a la enseñanza de la escritura, basado en la inclusión. En concordancia con la perspectiva crítica y el hincapié en la inclusión, rasgos característicos del campo latinoamericano de los estudios sobre las prácticas letradas (Navarro, 2016), en la lectura se hace evidente que la preocupación

por la equidad y la atención a las voces de todos los participantes de las comunidades académicas atraviesan las contribuciones de este volumen. A lo largo del libro, las propuestas didácticas se fundamentan en una visión que busca favorecer la justicia, la diversidad y la participación. Además, la mirada inclusiva también se refleja en el uso del lenguaje inclusivo de género y en la política de acceso abierto de la publicación.

En consonancia con la perspectiva política, resulta particularmente importante destacar que se trata de un material destinado a docentes. Como indica el mismo Navarro en la presentación, esta decisión se vincula con uno de los cambios que se fue dando en el campo de los estudios de escritura en nuestro continente: si en los inicios el foco estaba puesto en los estudiantes que ingresaban a la universidad, considerados como portadores de déficits o carencias que arrastraban de los niveles educativos previos, el eje fue desplazándose hacia las responsabilidades de docentes e instituciones en la enseñanza de la escritura académica. En síntesis, se pasó de una mirada que responsabilizaba a los estudiantes por no escribir de la manera requerida en la universidad a una mirada que comenzó a subrayar la necesidad de la enseñanza explícita y de que docentes e instituciones se hicieran cargo de ella (Carlino, 2013). Ante las preguntas de dónde, cómo y quiénes deben enseñar a escribir en la universidad (Carlino, 2006), el presente libro brinda herramientas a los docentes para encargarse de enseñar escritura en las aulas de todas las materias.

De hecho, el manual no está destinado solamente a especialistas en escritura, sino a todos los docentes que quieran incluirla en las asignaturas de diferentes carreras, lo que se condice con el uso de un lenguaje claro y accesible para lectores de distintas áreas, sin por ello perder de vista la fundamentación teórica. El volumen se destaca por desarrollar una propuesta de escritura a través del currículum (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin *et al.*, 2016), que tiene en cuenta las diferencias disciplinares y presenta propuestas adaptables a distintas asignaturas. En este sentido, establece un diálogo y se complementa con otros volúmenes de autores latinoamericanos, de publicación reciente y acceso abierto, destinados a docentes disciplinares, que abordan la enseñanza de las prácticas letradas en las asignaturas (por ejemplo, Ramírez Osorio y López Gil, 2018; Natale y Stagnaro, 2018). Así, el manual se constituye en una herramienta para promover la alfabetización disciplinar, uno de los retos de las instituciones universitarias de nuestro continente (López Bonilla, 2017).

Además, como su título lo indica, otro aporte apreciable del libro es que provee herramientas y estrategias concretas que verdaderamente pueden usarse en el aula. Las herramientas exhibidas son múltiples y abordan distintos aspectos de la planificación y puesta en práctica de propuestas pedagógicas: incluyen actividades concretas para llevar al aula; guías para diseñar actividades; estrategias didácticas para implementar; fragmentos de lectura de bibliografía especializada para fundamentar conceptualmente las propuestas; narrativas de experiencias pedagógicas para favorecer la reflexión; bibliografía sugerida para profundizar los temas de cada capítulo, y glosarios para acercar los términos técnicos a lectores de diferentes disciplinas. Las actividades propuestas no constituyen ejercicios descontextualizados, sino que siempre se presentan detallando objetivos, destinatarios, áreas, duración y descripción de la secuencia e incluyen recomendaciones para llevarlos a cabo. En suma, se trata de una verdadera “caja de herramientas” para pensar, planificar y poner en práctica tareas de escritura en el aula.

Finalmente, otro rasgo destacable del libro es que parte de una visión de la enseñanza de la escritura académica que no se centra en uno o unos pocos aspectos de la escritura, sino que busca una mirada densa y compleja sobre esta práctica. En todos los casos, la práctica de la escritura se explora en sus aspectos sociales y discursivos: se examina el sentido social de las prácticas escritas, los procesos de producción y circulación y el trabajo con recursos discursivos. Si otros manuales sobre el tema se centran solo en algunos aspectos de la escritura académica (por ejemplo, las convenciones normativas, la descripción de formatos, los aspectos léxicos y gramaticales de la producción textual), en este caso la mirada es más amplia e integradora. Como indican Cassany y Morales (2009), la escritura en la universidad trasciende la comunicación: permite elaborar conocimientos, construir las identidades de escritores y lectores y ejercer el poder. Así lo señala también el propio Navarro en otro texto (Navarro, 2018), donde identifica y caracteriza cinco funciones de la escritura académica: epistémica, vinculada con el aprendizaje y la producción de conocimiento; retórica, ligada a los géneros y las formas de comunicación de las disciplinas; habilitante, referida a la evaluación y acreditación; crítica, relacionada con la posibilidad de cuestionar y transformar las prácticas académicas; y expresiva, que alude al desarrollo de una voz propia y a la expresión de la propia identidad. Si bien existen manuales y recursos pedagógicos que permiten abordar las

primeras funciones, es poco frecuente encontrar materiales que atiendan a las funciones crítica y expresiva de la escritura académica; el presente libro, especialmente en algunos de sus capítulos, brinda herramientas que permiten incorporarlas centralmente en el trabajo con la producción escrita en el aula.

En cuanto al recorrido del libro, este comienza con una presentación en la que Federico Navarro contextualiza e historiza la producción del volumen en el marco de su trayectoria como investigador, así como en relación con los avances del campo de la enseñanza de la escritura académica. De tal forma, recupera su experiencia previa en la producción de cuatro manuales de acceso abierto sobre prácticas letradas para el nivel superior en las últimas décadas (Navarro, 2014; Navarro y Aparicio, 2018; Navarro y Mari, 2018; Montes y Navarro, 2019). Federico Navarro destaca este nuevo trabajo como un paso superador frente a esas publicaciones previas, al incorporar no solo la preocupación por la integración de los estudiantes a las comunidades o culturas académicas y disciplinares sino también la problematización de las relaciones de poder al interior de esos campos y las condiciones para su cuestionamiento o transformación. Desde esa perspectiva, la elección del destinatario docente permite poner el foco en la enseñanza y en las responsabilidades institucionales, lo que resulta un aspecto actual y relevante del presente volumen.

A continuación de la presentación, el prefacio, “Principios para construir una pedagogía inclusiva de la escritura”, constituye un aporte imprescindible y en español de una de las referentes del área, Theresa Lillis, para pensar la escritura académica en relación con la inclusión. La autora se posiciona ante la llegada de nuevos estudiantes a las aulas universitarias, apuntando a la inclusión de estos nuevos ingresantes: el objetivo es permitir que accedan a las prácticas letradas académicas y que al mismo tiempo sean participantes activos con derecho a cuestionar y transformar la academia y sus prácticas. El capítulo provee herramientas clave para desarrollar una pedagogía inclusiva de la escritura en espacios disciplinares, con base en las experiencias de la autora en educación media y superior. Lillis propone una pedagogía con una orientación dialógica y heurística, con base en las teorías de la práctica social de la escritura desde una perspectiva crítica. Así, alienta el desarrollo y el uso de recursos útiles para visibilizar las convenciones frecuentemente opacas para los estudiantes y romper la práctica institucional del misterio (Lillis, 2001), y propone abrir el espacio para

indagar el significado de esas convenciones y ponerlas en discusión. Para fomentar la participación, la estrategia propuesta por Lillis se centra en el diálogo entre docentes y estudiantes sobre las producciones escritas (Lillis, 2006), que apunta a varios objetivos: explicitar convenciones implícitas de la escritura académica; visibilizar aspectos lingüísticos, discursivos y genéricos de las producciones; acompañar a los estudiantes para que se apropien de los modos de escribir y puedan constituirse como escritores; y dar lugar a sus cuestionamientos, preocupaciones, deseos. Este diálogo también se extiende a la producción escrita, dado que la autora plantea como estrategia la yuxtaposición, práctica que permite incluir una gama de discursos y voces en los formatos más tradicionales. Del mismo modo, Lillis apunta al desarrollo de recursos didácticos heurísticos, marcos no prescriptivos para identificar y resolver problemas.

Luego de la presentación y el prefacio, encontramos los cuatro capítulos que forman el núcleo del libro. Cada uno se titula con una pregunta que se va respondiendo en su desarrollo de forma práctica y con fundamentos teóricos explícitos. Al comienzo de cada capítulo, se utiliza como disparador una narración que presenta el tema y recupera puntos de vista de distintos participantes de la comunidad educativa (tanto docentes como estudiantes). Seguidamente se presentan los fundamentos teóricos y conceptuales vinculados con el tema del capítulo, incluyendo fragmentos bibliográficos. Acompañan las narrativas y las lecturas preguntas para interpelar la práctica docente. Asimismo, se desarrollan las herramientas que cada capítulo trabaja, incluyendo las propuestas de actividades concretas y detalladas. Al final, además de las conclusiones que recapitulan los puntos centrales, se presentan glosarios y recomendaciones de bibliografía, de gran utilidad especialmente para lectores no especialistas en escritura.

El capítulo 1, “¿Cómo incorporar escrituras diversas en el aula? Diálogos entre prácticas académicas y escrituras vernáculas para una didáctica más inclusiva”, a cargo de Paula González-Álvarez, representa una de las contribuciones más originales y novedosas del libro. La autora revisa algunas nociones teóricas clave que fundamentan la incorporación de escrituras diversas en el aula, como prácticas letradas y escrituras vernáculas, y recupera las nociones de agencia e identidad (Zavala, 2011) para construir una perspectiva crítica y diversa de la enseñanza de la escritura. Partiendo del supuesto de que la escritura forma parte de la identidad de quien la escribe, y subrayando la necesidad de conocer los intereses y las identidades

de los estudiantes, la autora propone estrategias concretas para introducir escrituras diversas en el aula: diversificar los textos que se solicitan en las asignaturas, incorporando géneros ocultos y producciones intermedias; enriquecer la bibliografía del curso con textos y autores que no suelen integrar el canon, y utilizar lenguaje inclusivo en los materiales didácticos. Al mismo tiempo, sugiere actividades para indagar sobre las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes en ámbitos no académicos, para así poder formular tareas significativas para ellos. Por último, la autora sostiene que una forma de incorporar escrituras diversas es mediante el desarrollo de tareas de escritura de divulgación, para lo cual propone una serie de actividades: la recreación de escrituras ficticias, la producción de textos multimodales y la promoción de la producción escrita en plataformas digitales. En suma, la originalidad del capítulo reside especialmente en incorporar aspectos de la escritura académica y su enseñanza que en general no son abordados en otros manuales, vinculados con las funciones crítica y expresiva (Navarro, 2018) y con una mirada sobre la inclusión de los estudiantes centrada en su participación en la academia.

El capítulo 2, escrito por Pablo Lovera Falcón y Claudia Castro, responde a una pregunta que atraviesa todas las asignaturas y cursos del nivel superior: “¿Cómo diseñar tareas de escritura? Escribir y evaluar para aprender desde las disciplinas”. Los autores brindan herramientas y estrategias para enseñar y acompañar el proceso de producción escrita de los estudiantes de principio a fin: desde el diseño de las tareas y su formulación, hasta el acompañamiento del proceso de escritura y su evaluación. Los autores subrayan el carácter situado y procesual de la escritura en la educación superior. Desde este punto de vista, promueven la reflexión de los docentes acerca de los propósitos formativos de las tareas de escritura solicitadas en las asignaturas. Asimismo, brindan herramientas para formular tareas en relación con los géneros académicos y disciplinares, para guiar y acompañar el proceso de escritura y para construir instrumentos de evaluación de las tareas. El capítulo va recorriendo todos los pasos del diseño, desde la formulación de las tareas respecto de objetivos, la selección de los géneros, el acompañamiento del proceso de escritura desde la planificación a la revisión, y el diseño de rúbricas y pautas de cotejo para la evaluación. Este recorrido permite tener una mirada amplia, situada y significativa de las prácticas de escritura que se incorporan en las aulas, al mismo tiempo que resulta útil para ordenar y organizar el diseño concreto de tareas.

El capítulo 3, “¿Cómo dialogar críticamente con las fuentes? Herramientas de enseñanza y aprendizaje de la intertextualidad académica”, de Soledad Montes y Martín Álvarez, aborda un tema recurrente para la práctica de la enseñanza de la escritura: el trabajo con fuentes bibliográficas. Sin embargo, lo hace de una manera especialmente significativa y original, dado que trasciende las miradas normativistas o formalistas acerca de las pautas o formatos de cita, centrándose en una problemática más profunda y transversal: el desafío de la construcción de una voz propia que dialogue con las voces de las lecturas, teniendo en cuenta la perspectiva de los estudiantes, sus identidades, sus modos de integración y participación en las comunidades académicas. Desde este enfoque, los autores proponen estrategias docentes para acompañar a los estudiantes ante el desafío de la intertextualidad y de la construcción de una voz propia en diálogo con las fuentes, para que puedan incorporar citas de forma fluida, significativa y crítica en sus producciones y también desarrollar su propia identidad autoral. En el capítulo se abordan tres preguntas centrales a la hora de proponer tareas de escritura: cómo promover la lectura crítica de las fuentes, cómo promover un diálogo equilibrado entre la voz autoral y las fuentes, y cómo abordar el problema del plagio. Se destaca aquí el abordaje del problema del plagio, desde una perspectiva que permite evitar la mirada condenatoria y poner en el tapete la necesidad de explicitar, discutir y aprender en clase el manejo de las fuentes requerido en los cursos. En síntesis, los autores aportan herramientas para la incorporación de voces provenientes de fuentes académicas y la construcción de una voz propia en los trabajos estudiantiles, atendiendo a las funciones expresiva y crítica de la escritura académica (Navarro, 2018). También se rescata la incorporación de la mirada disciplinar, que echa luz sobre las diferencias entre campos o áreas en cuanto a los usos y sentidos específicos del diálogo con las fuentes.

El último de los capítulos, “¿Cómo acompañar la escritura de tesis y memorias de pregrado? Propuestas para retroalimentar en etapas de finalización de estudios”, de Fernanda Uribe Gajardo, parte de la reflexión sobre los desafíos de la escritura de tesis, género de finalización de estudios muy relevante para la formación estudiantil, que requiere la orientación docente para facilitar el acercamiento a las prácticas letradas expertas de las disciplinas. Resulta importante remarcar que el capítulo permite poner el foco en los tramos intermedios y avanzados de las carreras universitarias,



como parte de las estrategias institucionales de inclusión, que no terminan en el ingreso de los estudiantes, sino que continúan a lo largo de sus trayectorias. En concordancia con la perspectiva que busca favorecer la participación de los estudiantes, desplegada a lo largo del libro, la autora acentúa la importancia de encontrar un equilibrio entre la guía y la autogestión en la escritura para enseñar las características y expectativas ligadas al género y al mismo tiempo favorecer la agencia de los escritores. Desde esta perspectiva, y siguiendo la línea de explicitación de las prácticas que atraviesa todo el volumen, sostiene que es esencial que los docentes transparenten los criterios de la escritura aceptable de tesis en cada disciplina. El capítulo recorre algunas preguntas vinculadas con los inicios de la tesis: por ejemplo, cómo orientar la selección del tema, la formulación del problema y la búsqueda de un nicho a partir de la construcción del estado de la cuestión. Por último, subraya la importancia de ofrecer retroalimentación significativa en el proceso de escritura de la tesis.

Cierra el libro el posfacio de Daniel Cassany: “Claves y casos para formar doctoras. Sobre la tutorización de investigadoras jóvenes”. En este texto, el autor comparte generosamente los aprendizajes y reflexiones de 15 de años de experiencia en la formación doctoral. Ilumina de forma minuciosa todas las fases de este proceso de formación, que se van desarrollando en los diferentes apartados del capítulo: aceptar postulantes, negociar el planteo de la tesis, ayudar a formular preguntas de investigación, llamar la atención sobre los requerimientos éticos de la investigación, contribuir a la selección de herramientas y contextos apropiados para la recopilación de datos, orientar el análisis de datos, dar herramientas para la construcción del marco teórico o el estado de la cuestión, apoyar la redacción de la tesis, poner atención a los requerimientos técnicos y orientar las primeras publicaciones. Es un panorama amplio y detallado de los distintos aspectos que es importante considerar a la hora de emprender la tarea de dirigir estudiantes en el posgrado. La mirada etnográfica del capítulo, en el que se presentan distintas historias y casos de estudiantes, permite anclar las reflexiones en problemas reales y pensar la práctica en términos concretos. Resulta un aporte muy valioso para quien se inicia en la tarea de formación de tesis de posgrado la manera en que el autor comparte su experiencia y las prácticas que le han resultado productivas (por ejemplo, se incluyen en el capítulo preguntas para orientar a los doctorandos en el planteo de la tesis, pautas para evaluar las preguntas de investigación,

criterios para evaluar un marco teórico o el uso de bibliografía). En suma, Cassany recupera su propia experiencia –incluyendo problemas, desafíos, experiencias rescatables y aprendizajes– proveyendo verdaderas claves para la práctica de acompañar la formación de los estudiantes de posgrado.

En síntesis, el libro responde a las necesidades de docentes universitarios de todas las disciplinas, brindándoles herramientas y estrategias concretas y útiles para formular y guiar tareas de escritura académica significativas y favorecedoras de la inclusión. Desde este punto de vista, promueve el trabajo con los aspectos discursivos de la escritura, pero también permite abordar la construcción de conocimiento, la integración de los estudiantes a la academia y, finalmente, la posibilidad de participar activamente en ella, cuestionarla y transformarla. Así, brinda claves para fortalecer y enriquecer las prácticas docentes de enseñanza de la escritura en las aulas universitarias.

## Nota

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

## Referencias

- Bazerman, Charles; Little, Joseph; Bethel, Lisa; Chavkin, Teri; Fouquette, Daniel y Garufis, Janet (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*, Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Carlino, Paula (2003). “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”, *Educere*, vol. 6, núm. 20, pp. 409-420.
- Carlino, Paula (2006). “Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo”, *Signo y Seña*, núm. 16, pp. 71-117. <https://doi.org/10.34096/sys.n16.5707>
- Carlino, Paula (2013). “Alfabetización académica diez años después”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.
- Cassany, Daniel (1995). *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama.
- Cassany, Daniel y Morales, Oscar (2009). “Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos”, en Cassany, Daniel (comp.) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, Barcelona: Paidós; pp. 109-128.
- Castro Azuara, María Cristina (2013). “Alfabetización académica: leer y escribir en y para las disciplinas”, en M. C. María Cristina (coord.), *Alfabetización académica y comunicación de saberes: la lectura y la escritura en la universidad*, Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Lillis, Theresa (2001). *Student writing: access, regulation, desire*, Londres: Routledge.
- Lillis, Theresa (2006). “Moving towards an academic literacies pedagogy: Dialogues of participation”, en Ganobscik-Williams, Lisa (ed.), *Academic writing in Britain: Theories and practices of an emerging Field*, Basingstoke: Palgrave, pp. 30-45.

- Lillis, Theresa (2013). *The sociolinguistics of writing*, Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Lillis, Theresa (2019). “Academic literacies’: sustaining a critical space on writing in academia”, *Journal of Learning Development in Higher Education*, núm. 15, pp. 1-18. <https://doi.org/10.47408/jldhe.v0i15.565>
- López Bonilla, Guadalupe (2017). “Alfabetización y literacidad disciplinar: el acceso al conocimiento en las disciplinas académicas”, en E. Ramírez Leyva (coord.), *La enseñanza de la lectura en la universidad*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 29-42.
- Montes, Soledad y Navarro, Federico (eds.) (2019). *Hablar, persuadir, aprender: manual para la comunicación oral en contextos académicos*, Santiago: Universidad de Chile.
- Morales, Oscar; Perdomo, Bexi; Cassany, Daniel e Izarra, Élix (2020). “Estructura retórica de tesis y trabajos de grado en Odontología: un estudio en Hispanoamérica y España”, *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 25, núm. 2, pp.373-393. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a06>
- Motta Roth, Désirée; Pretto, Amanda; Scherer, Anelise; Schmidt, Ana Paula y Selbach, Helena (2016). “Letramentos académicos em comunidades de prática: culturas disciplinares”, *Letras*, vol. 26, núm. 52, pp. 111-134.
- Natale, Lucía y Stagnaro, Daniela (orgs.) (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*, Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, Federico (coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de Humanidades*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras.
- Navarro, Federico (2016). “El movimiento Escribir a través del currículum y la investigación y la enseñanza de la escritura en Latinoamérica”, en Ch. Bazerman, J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette y J. Garufis, *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*, Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, pp. 38-48.
- Navarro, Federico (2018). “Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior”, en M. Alves y V. Bortoluzzi (orgs.), *Formação de professores: ensino, linguagens e tecnologias*, Porto Alegre: Editora Fi, pp.13-49.
- Navarro, Federico y Aparicio, Gabriela (coords.) (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Navarro, Federico y Mari, Laura Andrea (coords.) (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad en economía y administración*, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Ramírez Osorio, Luz Stella y López Gil, Karen Shirley (2018). *Orientar la escritura a través del currículo en la universidad*, Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana.
- Zavala, Virginia (2011). “La escritura académica y la agencia de los sujetos”, *Cuadernos Comillas*, vol. 1, núm. 56, pp. 52-66.

**Reseña recibida:** 22 de junio de 2022

**Aceptada:** 22 de julio de 2022



---

## **INSTRUCTIVO PARA AUTORES**

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) es una publicación científica trimestral que publica resultados de investigación dentro del área de educación desde diferentes perspectivas teóricas, metodológicas, técnicas y empíricas con un alcance nacional e internacional. El presente Instructivo indica los requerimientos técnicos de formato para la presentación de originales y brinda información adicional, de utilidad para la postulación de contribuciones.

### **I. Idioma de publicación**

La RMIE solo acepta contribuciones en español.

### **II. Tipo de contribuciones que recibe la RMIE**

#### **Artículos de investigación**

El artículo es un reporte original de investigación que aporta a la discusión científica en el área educativa. Debe contar con un sustento teórico y metodológico que posibilite un avance en la comprensión del fenómeno en estudio.

#### **Reseñas críticas**

La reseña presenta una síntesis del contenido de libro reseñado, así como una valoración crítica del mismo ubicando su contribución a un campo de problemas y, preferentemente, su relación con otras obras relevantes del tema, de ahí que la inclusión de bibliografía adicional se considere adecuada. La RMIE privilegiará las reseñas de tipo crítico y analítico, por lo que no aceptará reseñas únicamente descriptivas.

### **III. Postulación de originales**

Todo trabajo postulado deberá enviarse por correo electrónico a: revista@comie.org.mx.

---

Por la naturaleza de la RMIE, todos los trabajos deberán ser de carácter científico, inéditos, estar en consonancia con los ámbitos temáticos que publica la revista y presentarse en los formatos y con las características indicadas en este Instructivo (ver apartado IV).

El autor que realice el proceso de postulación será el que, dentro de la lista de autores, aparezca como “autor de correspondencia”, y es el responsable de la comunicación con el equipo editorial de la RMIE para la gestión de la contribución.

Los documentos requeridos para iniciar el proceso de postulación son: la carta de declaratoria de originalidad y el texto de la contribución.

*Carta de declaratoria de originalidad.* Documento en el que se presentan los siguientes datos: nombre(s) de autor (es), adscripción institucional, dirección, teléfono, correo electrónico, número ORCID, forma de participación y función en el desarrollo de la investigación, y firma autógrafa de cada uno de los autores. En dicha carta se expresa de forma clara y concisa que:

- a) La contribución postulada es inédita.
- b) Ninguna parte de su contenido ha sido previamente difundida en algún otro medio e idioma.
- c) El documento no está siendo postulado de forma simultánea a otra revista.
- d) Se contó con prácticas éticas científicas para el proceso de investigación y redacción del documento.
- e) La aceptación de la forma en cómo la revista realiza el dictamen editorial, el proceso de revisión por pares (dictamen científico), y la fecha señalada para la publicación de su contribución por parte del Comité Editorial.
- f) Todos los autores son responsables del contenido; el primer autor asume la responsabilidad intelectual de los resultados del proceso editorial; los autores son responsables de obtener los derechos de autor para reproducir material gráfico o fotográfico de terceros.
- g) Los autores asumen la responsabilidad si se detecta falsificación de datos o falta de autenticidad en la investigación, por lo que se comprometen también a no reutilizar trabajos ya publicados, total o parcialmente, para presentarlos en otra publicación.
- h) En caso de que se haya presentado conflicto de interés en el proceso de elaboración de la investigación o redacción del documento por

---

parte de los autores, indicar de forma clara los acuerdos a los que se llegó para la postulación de la contribución.

El formato de la carta de declaratoria de originalidad podrá descargarse en el sitio oficial de la revista ([www.rmie.mx](http://www.rmie.mx)).

*Texto de la contribución.* Todas las contribuciones tendrán que ser escritas en procesador de textos. Las indicaciones técnicas aparecen en el apartado IV de este Instructivo.

Si la contribución cuenta con los documentos y características especificados en este Instructivo, en un máximo de dos días hábiles, el autor recibirá el *comprobante de recepción*, e iniciará el proceso de revisión editorial y de revisión por pares, lo cual no implica un compromiso de la revista para su publicación. Al enviar su trabajo, los autores aceptan las normas editoriales de la RMIE.

Si la contribución es aceptada para su publicación (ver Criterios de evaluación), los autores deberán enviar las modificaciones solicitadas por los árbitros –si aplica– y la *carta de cesión de derechos patrimoniales* al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, en la que aceptan de forma expresa que la difusión de su contribución será en acceso abierto. El formato de la carta de cesión de derechos patrimoniales podrá descargarse en el sitio oficial de la revista ([www.rmie.mx](http://www.rmie.mx)).

El equipo editorial de la revista se reserva el derecho de hacer las modificaciones de estilo que juzgue pertinentes y asignar la fecha de publicación de la contribución.

La RMIE se reserva el derecho de retirar del sitio web de la revista cualquier colaboración arbitrada en que se detecte una condición demostrada de plagio académico. El retiro de artículos por esta causa será informado a los índices bibliométricos en los que participa RMIE.

#### **IV. Características técnicas de las contribuciones**

##### **a) Extensión**

Los *artículos de investigación* tendrán una extensión entre seis mil y nueve mil palabras máximo, incluyendo tablas, figuras y referencias bibliográficas. Una página estándar en tamaño carta debe incluir, en promedio, 350 palabras sin importar el tipo o tamaño de letra. Todos los artículos que sean postulados deberán contener las secciones indicadas en el apartado de Estructura de la contribución.

---

Las *reseñas críticas* tendrán una extensión máxima de cinco mil palabras.

#### b) Información de autoría

Tanto los artículos de investigación como las reseñas incluirán en la primera página la siguiente información:

- Título breve del trabajo, que refiera claramente el contenido.
- Autor(es), indicando de qué manera deberá(n) ser referido(s) en los índices bibliométricos.
- Institución y departamento de adscripción laboral. En el caso de estudiantes sin adscripción laboral, referir la institución donde realizan su posgrado.
- Dirección postal institucional.
- Teléfono.
- Dirección de correo electrónico.
- Registro ORCID.

Salvo la portada, el manuscrito no deberá contener ninguna información de identificación del (los) autor(es). Asegúrese de que el nombre del autor ha sido eliminado de la lista de Propiedades del documento.

#### c) Estructura de las contribuciones

El artículo de investigación tendrá la siguiente estructura:

- **Título:** extensión máxima de 15 palabras.
- **Resumen:** objetivo, método o estrategia de análisis y principales resultados, no debe contener fórmulas, citas ni bibliografía, máximo 130 palabras.
- **Palabras clave:** de tres a cinco palabras clave a partir del tesauro de iresie (<http://132.248.9.1:8991/iresie/VocabularioControlado.pdf>)
- **Texto de la contribución:** los artículos deberán presentar con claridad el tema, problema y objeto de estudio, la revisión de la literatura relevante, la metodología utilizada, los resultados y hallazgos de la investigación, así como las conclusiones o consideraciones finales.<sup>1</sup>



- 
- **Bibliografía:** deberá entregarse estandarizada bajo la norma Harvard, ver ejemplos abajo.

La reseña crítica incluirá:

- **Título:** extensión máxima de 15 palabras.
- **Contenido:** el (los) autores tendrá(n) que indicar la importancia de la obra para el campo del conocimiento, pertinencia y actualidad desde un enfoque crítico.
- **Bibliografía** adicional si es el caso.

#### d) Tablas y figuras

Las tablas y las figuras serán las estrictamente necesarias y deberán explicarse por sí solas (es decir, sin tener que recurrir al texto para su comprensión), siempre serán referidas dentro del texto y para su presentación deben tomarse en cuenta los criterios y el espacio de la revista. Deberán incluirse en el mismo archivo del texto.

Las tablas deberán presentarse en formato de texto. En el caso de las figuras, especialmente las gráficas, deberán incluirse, en la medida de lo posible, en formatos editables (por ejemplo, Excel).

Para el caso de las tablas y figuras que no sean propiedad de los autores, éstos serán responsables de contar con los permisos correspondientes para su reutilización.

#### e) Notas a pie de página

Las notas a pie de página deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, sólo servirán para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto y no para indicar las fuentes bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto de acuerdo con el siguiente ejemplo (Levy, 1993:12-14).

#### f) Siglas y acrónimos

Debe proporcionarse, al menos la primera vez, la equivalencia completa de las siglas empleadas en el texto, en la bibliografía, en las tablas y las figuras.

En el caso de los acrónimos, sólo irá la primera letra con mayúscula: Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), Organización de Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (Unesco), etc.

## g) Referencias bibliográficas

- Los autores deberán asegurarse de que las fuentes citadas en el texto y las notas concuerden con el listado de referencias final, el cual deberá ser en el formato que se indica en este Instructivo. Sólo se incluirán las fuentes que sustentan la investigación, no las empleadas para profundizar en el tema.
- En el caso de las referencias electrónicas es responsabilidad del autor que los enlaces estén activos y sean los correctos. Y, si aplicara, colocar el registro de identificador digital (DOI, por sus siglas en inglés).
- Para las citas en el texto se utilizará la forma entre paréntesis: apellido del autor (tal como esté consignado en las referencias: un solo apellido, ambos o, si es el caso, unidos con guion), año de edición y, en su caso, página(s) citada(s); por ejemplo: (López, 2017; López Sánchez, 2017; López-Sánchez, 2017). Si el autor es citado directamente en el texto, dentro de los paréntesis sólo se incluyen el año y las páginas.
- Cuando se trate de varios autores, en el texto se incluirán hasta tres de ellos y a partir del cuarto se agregará *et al.* En el apartado de referencias deberán estar incluidos todos los autores.
- Las referencias deberán presentarse en orden alfabético y cronológico de menor a mayor, de acuerdo con los siguientes ejemplos:

### **Artículos:**

Rueda Beltrán, Mario (2007). “La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la universidad”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 34, julio-septiembre, pp. 1021-1041.

### **Libros:**

Weiss, Eduardo (coord.) (2003). *El campo de la Investigación educativa*, colección La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 1, Ciudad de México: COMIE/CESU-UNAM.

### **Capítulos de libros:**

Chavoya-Peña, María Luisa; Cárdenas-Castillo, Cristina y Hernández Yánez, María Lorena (2003). “La investigación educativa en

---

la Universidad de Guadalajara. 1993-2001”, en E. Weiss (coord.), *El campo de la Investigación educativa*, col. La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 1, Ciudad de México: COMIE/CESU-UNAM, pp. 383-407.

**Ponencias:**

Parrino, María del Carmen (2010). “Deserción en el primer año universitario. Desafíos y logros”, ponencia presentada en el x Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, 8, 9 y 10 de diciembre.

**Documentos en línea:**

Rodríguez-Pineda, Diana Patricia y López y Mota, Ángel Daniel (2006). “¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n31/pdf/rmiev11n31scB02n06es.pdf> (consultado: 30 de junio de 2010).

**Asuntos editoriales, dirigirse a:**

Editora: Elsa Naccarella  
revista@comie.org.mx



---

## DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Ciudad, país, día, mes, año

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar  
Directora de la  
*Revista Mexicana de Investigación Educativa*  
Consejo Mexicano de Investigación Educativa

revista@comie.org.mx

T y F: +52 (55) 3089 2815 y +52 (55) 5336 5947

Dirección postal: General Prim 13,  
colonia Centro, 06010, Cuauhtémoc,  
Ciudad de México, México

PRESENTE

Por medio del presente documento, los que suscriben [*Nombre de autores*], en calidad de auto(res) exclusivo(s) del artículo/reseña crítica [*Título en español (Título en inglés)*], sometemos este trabajo para evaluación y publicación a la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* –editada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC–. Asimismo, declaramos bajo protesta de decir verdad, que:

- a) La contribución postulada es inédita.
- b) Que parte de su contenido no ha sido previamente difundido en algún otro medio e idioma.
- c) Que el documento no está siendo postulado de forma simultánea a otra revista.
- d) Para el proceso de investigación y redacción del documento, se contó con prácticas éticas científicas de investigación.

- 
- e) Aceptamos la forma en cómo la revista realiza el dictamen editorial, el proceso de revisión por pares (dictamen científico), y la fecha señalada para la publicación de su contribución por parte del Comité Editorial (ver Criterios de evaluación).
  - f) Todos los autores somos responsables del contenido; y el primer autor (nombre) asumo la responsabilidad intelectual de los resultados del proceso editorial; y los demás autores fuimos responsables de obtener los derechos de autor para reproducir material gráfico o fotográfico de terceros.
  - g) Asumimos la responsabilidad si se detecta falsificación de datos o falta de autenticidad en la investigación, por lo que nos comprometemos también a no reutilizar trabajos ya publicados, total o parcialmente, para presentarlos en otra publicación.
  - h) En caso de que se hayan presentado conflictos de intereses en el proceso de elaboración de la investigación o redacción del documento por parte de los autores, indicamos que los acuerdos fueron: XXXXXX.
  - i) Que el trabajo presentado contó con el financiamiento de (indicar instituciones o nombre del fondo).
  - j) La información recuperada de trabajos previos dentro del texto, fueron debidamente citados mediante citas textuales y paráfrasis mediante la norma Harvard. Por lo que en caso de que se presentara alguna impugnación, demanda o reclamación sobre la autoría de la presente contribución, asumimos la responsabilidad legal y económica de esta y, al mismo tiempo, excluimos de cualquier responsabilidad legal y económica al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC y al equipo editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
  - k) Reconocemos que, en caso de que nuestra contribución sea aceptada para publicación, será difundida por primera vez en la RMIE, la cual cuenta con una política de acceso abierto, y será difundida bajo la licencia Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial (CC BY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros copiar y redistribuir el contenido en cualquier formato, así como reutilizar la información de la revista, siempre que se reconozca la autoría de la información y se indique de forma explícita que fue publicada por primera vez en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

- 
- l) En caso de que sea aprobada nuestra contribución, respetamos la fecha designada por el Comité Editorial para la publicación del texto.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los \_\_\_\_\_ días, del mes de \_\_\_\_\_, del año \_\_\_\_\_, en la ciudad de \_\_\_\_\_, país.

ATENTAMENTE

---

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 1/AUTOR DE CORRESPONDENCIA]

ORCID ID:

Institución de adscripción:

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

---

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 2]

ORCID ID:

Institución de adscripción

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

---

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 3]

ORCID ID:

Institución de adscripción

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

**NOTA: TODOS** los autores deben firmar la presente carta y otorgar sus datos.





---

## CARTA DE CESIÓN DE DERECHOS

Ciudad, país, día, mes, año

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar  
Directora de la  
*Revista Mexicana de Investigación Educativa*  
Consejo Mexicano de Investigación Educativa

rrevista@comie.org.mx

T y F: +52 (55) 3089 2815 y +52 (55) 5336 5947

Dirección postal: General Prim 13,  
colonia Centro, 06010, Cuauhtémoc,  
Ciudad de México, México

PRESENTE

Con fundamento en lo dispuesto en los artículos 30, 31, 33, 123, 124, 125, 126, 127, 128 y demás aplicables de la Ley Federal del Derecho de Autor, los que suscriben, [*Nombre de autores*], en calidad de auto(res) exclusivo(s) del artículo/reseña crítica [*Título en español (Título en inglés)*], el cual fue postulado el día XX del mes XXX del año XXX, y que fue aprobado para su publicación el día XX del mes X del año XXX en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* –editada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC–, declaramos bajo protesta de decir verdad, que este trabajo:

1. Es original.
2. Para su realización, tanto en el proceso de investigación como en el de la redacción del documento, se contaron con prácticas éticas científicas.
3. Es inédito, por lo cual no ha sido postulado de forma simultánea a otras revistas y no ha sido difundido en otras plataformas y/o medios, ni en otro idioma.

4. Que las imágenes, gráficos y tablas dentro del documento son de nuestra autoría y, en caso de que sean de otros trabajos, contamos con los permisos necesarios para su reutilización.
5. La información recuperada de trabajos previos dentro del texto fue debidamente citada mediante citas textuales y paráfrasis con las indicaciones señaladas el Instructivo para autores de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Por lo que en caso de que se presentara alguna impugnación, demanda o reclamación sobre la autoría de la presente contribución, asumimos la responsabilidad legal y económica de esta y, al mismo tiempo, exoneramos de cualquier responsabilidad legal y económica al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC y al Equipo Editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
6. Asumimos toda responsabilidad legal y económica del contenido y opiniones incluidas en el trabajo publicado, así como de las consecuencias derivadas de la publicación del mismo.
7. Todos los autores participaron de forma activa en el proceso de elaboración del documento y se dan los créditos correspondientes.
8. Aceptamos los resultados derivados de la revisión editorial y de los árbitros, por lo que realizamos las modificaciones requeridas.
9. Aprobamos la totalidad del contenido y la versión editada por el equipo editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
10. Aprobamos la fecha designada para la publicación del texto.
11. Conocemos la política de acceso abierto de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y aceptamos que nuestro artículo se difunda bajo la licencia Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial (CC BY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros copiar y redistribuir el contenido en cualquier formato, así como reutilizar la información de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, siempre que se reconozca la autoría de la información y se indique de forma explícita que esta fue publicada por primera vez en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, asignando los vínculos correspondientes a la primera versión publicada del documento en esta publicación.
12. Que la publicación de nuestro artículo/reseña crítica en esta revista es sin fines de lucro, persiguiendo la difusión de conocimiento científico y cultural, por lo que no se genera ninguna regalía o remuneración económica por parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC.

---

De acuerdo con lo anterior, cedemos los derechos patrimoniales de nuestro trabajo –y todos los elementos incluidos en él– al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC, para llevar a cabo la primera publicación del documento en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, así como autorizamos al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC, la reproducción de este por tiempo indefinido en cualquier medio, formato, versión e idioma, así como en las bases de datos y colecciones en las que se encuentra indizada la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los \_\_\_\_ días, del mes de \_\_\_\_\_, del año \_\_\_\_\_, en la ciudad de \_\_\_\_\_, país.

#### ATENTAMENTE

Nombre completo: [AUTOR 1]

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_

Nacionalidad actual: \_\_\_\_\_

Pasaporte o RFC: \_\_\_\_\_

Domicilio: \_\_\_\_\_

Teléfonos oficina: \_\_\_\_\_ Teléfono celular: \_\_\_\_\_

Correo electrónico: \_\_\_\_\_

Firma autógrafa

Nombre completo: [AUTOR 2]

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_

Nacionalidad actual: \_\_\_\_\_

Pasaporte o RFC: \_\_\_\_\_

Domicilio: \_\_\_\_\_

Teléfonos oficina: \_\_\_\_\_ Teléfono celular: \_\_\_\_\_

Correo electrónico: \_\_\_\_\_

Firma autógrafa

**NOTA: TODOS** los autores deben firmar la presente carta y otorgar sus datos.



---

## CRITERIOS DE EVALUACIÓN

### Proceso para el dictamen de textos en RMIE

Los textos sometidos a dictamen para su posible publicación en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) son evaluados en tres fases:

- 1a) *Evaluación del equipo editorial y la dirección de la RMIE.* Comprende la verificación de formato (extensión, estructura y bibliografía), así como una apreciación general de pertinencia temática (si es una investigación educativa y/o de interés para la revista en este momento) y calidad de redacción, y una valoración global de la calidad científica del texto y su aporte al campo temático en que se inscribe. Los textos que no satisfacen alguno o varios de estos elementos pueden ser rechazados en esta etapa.
- 2a) *Evaluación del Comité editorial.* La dirección de RMIE distribuye los manuscritos enviados entre los integrantes del Comité Editorial, quienes los eligen según su interés o área de especialidad. La evaluación en esta fase puede aceptar o rechazar textos. En caso de aceptación, se solicita al evaluador la propuesta de posibles lectores para realizar el dictamen académico formal.
- 3a) *Dictamen académico doble-ciego.* Los textos aprobados en etapa anterior son enviados a dictaminadores pares académicos, quienes toman la decisión final sobre la publicación o no de los manuscritos enviados. Generalmente dos dictaminadores se encargan de esta tarea y en caso de discrepancia se solicita un tercer dictamen.

Las dos primeras etapas no constituyen una evaluación de fondo que deba ser argumentada con amplitud; ello corresponde a los dictaminadores. Las

---

evaluaciones del equipo editorial, la dirección de la revista y su Comité Editorial son un control de calidad, útil para seleccionar los trabajos que mejor se ajustan a las características, objetivos y perfil académico de la RMIE y, ya sea en la primera o en la segunda fase, siempre comprende la verificación de la originalidad del texto mediante software antiplagio.

La RMIE seguirá el mismo procedimiento para la distribución de manuscritos al Comité Editorial (incluirá al Consejo Editorial, si fuese necesario por el volumen de textos a dictaminar). En esa etapa se espera de los integrantes del Comité: *i*) una decisión (artículo no publicable o artículo para ser dictaminado), *ii*) la expresión de una razón principal en caso de rechazo, y *iii*) la sugerencia de dictaminadores académicos para los textos que superen los primeros filtros.

### **Criterios de calidad**

El criterio fundamental que orienta la selección de textos para ser dictaminados es su calidad académica. En este sentido, los trabajos propuestos a la RMIE implican un avance en la comprensión de los fenómenos estudiados; se ubican en los debates actuales de los temas analizados; incorporan una discusión conceptual; incluyen referencias a otras experiencias y estudios sobre el tema; valoran los resultados de otros estudios, y presentan una bibliografía pertinente y actualizada, como se precisa con más detalle en el siguiente punto (Criterios de contenido). Se consideran, además, los siguientes criterios:

- a) Pertinencia.* Los artículos de investigación para la RMIE deben abordar una problemática educativa específica, que puede corresponder a cualquier área o campo de la investigación en educación, así como a cualquier enfoque conceptual o metodológico de la misma. El contenido debe permitir identificar el área temática a la que corresponde la investigación. Se considera prioritaria la publicación de textos que contribuyan al avance del conocimiento en las disciplinas de la investigación educativa.
- b) Relevancia.* Se considera prioritaria la publicación de trabajos de investigación que analicen temas, condiciones y problemáticas educativas contemporáneas, y cuyos resultados contribuyan a su comprensión, a

---

la argumentación crítica fundada, e incluso al diseño de alternativas y soluciones.

- c) *Alcance*. Son aceptables estudios macro o micro, comparativos o de caso. También son aceptables evaluaciones y reportes analíticos de intervenciones y sistematización de experiencias, desarrollo de metodologías, instrumentos, técnicas o tecnologías, siempre y cuando incluyan datos originales sobre su aplicación. En el caso de instrumentos, es imprescindible señalar las fases para su construcción (o adaptación) así como los métodos de confiabilidad y validez utilizados, y los resultados obtenidos en cada fase.

### **Criterios de contenido**

Se espera que los artículos de investigación propuestos a la RMIE satisfagan requisitos básicos de la comunicación académica del género. Principalmente los siguientes:

- a) *Presentación del problema*. El texto debe hacer una presentación clara del problema u objeto de estudio, así como de los objetivos o preguntas de investigación, contexto, relevancia del estudio, entre otros elementos.
- b) *Revisión de la literatura relevante*. El texto debe incluir una revisión general o específica del “estado del arte” del conocimiento del tema de estudio, así como la referencia a los estudios relevantes sobre el mismo. Asimismo, el texto debe presentar y discutir los principales elementos conceptuales o teóricos que dan sustento al análisis del problema u objeto de estudio. La revisión de la literatura y el encuadre conceptual del texto puede estar incluido en la sección introductoria o bien en una sección específica.
- c) *Presentación de la metodología*. El texto debe describir con claridad, y de preferencia justificar, el procedimiento metodológico seguido en la investigación. Según la metodología empleada, se debe incluir la presentación de las técnicas, modelo(s), validez estadística de muestras, procedimientos e instrumentos para la recolección de datos, estructuras de códigos y categorización de datos, entre otras posibilidades.

---

d) *Presentación y análisis de resultados.* El texto debe incluir la presentación de los principales resultados y hallazgos de la investigación, así como el análisis de su significado en términos del marco conceptual correspondiente y del problema de investigación planteado.

e) *Conclusiones.* Los textos deben incluir una sección de conclusiones, que puede tener otra denominación, pero su contenido debe presentar respuestas a las preguntas o hipótesis de la investigación, así como las principales consecuencias teóricas y, en su caso, prácticas de los resultados.

### **Criterio de forma**

Los artículos de investigación presentados a la RMIE deben satisfacer los criterios de forma exigibles a un trabajo académico de alta calidad: redacción clara, coherencia argumental, uso adecuado de elementos gráficos (tablas y figuras), pertinencia y actualidad de las referencias bibliográfica, entre otros aspectos (ver Instructivo para autores).

### **Resultado de la evaluación**

El resultado de la dictaminación puede ser, según la guía de dictamen:

- 1 Aceptado (con modificaciones menores)
- 2 Condicionado a una revisión y nueva presentación en el siguiente mes a la recepción del dictamen
- 3 Rechazado

En caso de que los dictámenes no sean coincidentes la resolución será:

- 1 – 2 Valdrá 2 (se pedirá que se incorporen las modificaciones propuestas)
- 1 – 3 Se enviará a un tercer árbitro; al haber tres lectores y dos de ellos hayan dado un dictamen similar (según este criterio) se descartará el dictamen disidente
- 2 – 3 Valdrá 3

**Los dictámenes son inapelables.**