

Revista Mexicana de
**INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

Ir a contenido

2023.3

VOLUMEN XXVIII NÚM. 98

julio-septiembre



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

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

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

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

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

Editora: Elsa Naccarella / naccarella@gmail.com

Edición y formación tipográfica: Guadalupe Espinosa

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

Revista Mexicana de Investigación Educativa, revista trimestral, junio de 2023.
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, JULIO-SEPTIEMBRE, 2023, VOLUMEN 28, NÚMERO 98
ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

EDITORIAL

- 30 años de trayecto del COMIE:
reflexiones del presente para el futuro 699-701
Guadalupe Olivier Téllez

INVESTIGACIÓN

- Decir palabras al revés: juego de palabras y adquisición
del lenguaje en niñas(os) preescolares brasileños 703-728
Silvanne Ribeiro-Velázquez y Ana Teberosky
- (Re)construcción dialógica de los planos de la convivencia escolar
y del concepto de comunidad educativa 729-753
Jonathan Andrades-Moya
- Una aproximación sociocultural
y situada a la planificación docente 755-779
Anna Ginesta Fontserè y Teresa Mauri Majós
- Validación psicométrica de un cuestionario
para medir la autorregulación del aprendizaje
en estudiantes de educación superior 781-807
César Augusto Cardaña Ojeda
- La desigualdad de oportunidades educativas en México:
el efecto de los ingresos, la educación y la ocupación del hogar de origen 809-836
Emilio Ernesto Blanco Bosco
- Educación en confinamiento en Colombia:
una mirada a las relaciones familia-escuela en tiempos de pandemia 837-862
Diana Gómez-Navas y María del Pilar Marín-Rivas
- Recursos de intervención para trabajar las habilidades sociales
con adolescentes: revisión sistemática cualitativa 863-886
Alba González Moreno y María del Mar Molero Jurado

Experiencias educativas transformadoras
que desarrollan pedagogía dialógica Enlazando Mundos en Chile 887-912
*Donatila Ferrada, Gianina Dávila Balcarce, Blanca Astorga Lineros,
Cecilia Bastías-Díaz y Miguel Del Pino*

Los estilos de dirección de tesis: diferencias según género,
área de conocimiento y etapa en la tesis doctoral 913-935
*Lorena Fernández Fastuca, Javier Sánchez-Rosas,
Luis Rojas-Torres y Hilda Difabio de Anglat*

Estudiantes transnacionales y educación en emergencia:
la desigualdad educativa como un *continuum* en la movilidad
Estados Unidos-Oaxaca, México 937-963
Marta Rodríguez-Cruz

Autorregulación del aprendizaje, motivación y competencias digitales
en educación a distancia: una revisión sistemática 965-986
*Cecilia Pinto Santuber, Mario Bravo Molina, Rodrigo Ortiz Salgado,
Daniel Jiménez Gallegos y Tarik Faouzi Nadim*

RESEÑA

El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible, de Pilar Abós-Olivares,
Roser Boix Tomás, Laura Domingo-Peñañiel, Juan Lorenzo Lacruz
y Pascual Rubio Terrado 987-998
Núria Carrete-Marín

Información para autores 999

TABLE OF CONTENTS

RMIE, JULY-SEPTEMBER, 2023, VOLUME 28, NUMBER 98

ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

EDITORIAL

- 30 years of the journey of the COMIE:
reflections of the present for the future 699-701
Guadalupe Olivier Téllez

RESEARCH

- Saying Words Backwards: Word Games
and Language Acquisition among Brazilian Preschoolers 703-728
Silvanne Ribeiro-Velázquez & Ana Teberosky
- Dialogic (Re)construction of Planes of School Interaction
and the Concept of Educational Community 729-753
Jonathan Andrades-Moya
- A Sociocultural Situated Approach
to Teacher Planning 755-779
Anna Ginesta Fontserè & Teresa Mauri Majós
- Psychometric Validation of a Questionnaire
to Measure the Self-Regulation of Learning in Higher Education 781-807
César Augusto Cardeña Ojeda
- Unequal Educational Opportunities in Mexico:
The Effect of Income, Education,
and Occupation in the Family of Origin 809-836
Emilio Ernesto Blanco Bosco
- Education during Lockdown in Colombia:
A View of Family/School Relationships During the Pandemic 837-862
Diana Gómez-Navas & María del Pilar Marín-Rivas
- Intervention Resources for Working
with Adolescents' Social Skills:
A Qualitative Systematic Review 863-886
Alba González Moreno & María del Mar Molero Jurado

<p>Transformative Educational Experiences that Develop Dialogic Pedagogy: Enlazando Mundos in Chile <i>Donatila Ferrada, Gianina Dávila Balcarce, Blanca Astorga Lineros, Cecilia Bastías-Díaz & Miguel Del Pino</i></p>	887-912
<p>Styles of Thesis Supervision: Differences by Gender, Areas of Knowledge and Stage of the Doctoral Dissertation <i>Lorena Fernández Fastuca, Javier Sánchez-Rosas, Luis Rojas-Torres & Hilda Difabio de Anglat</i></p>	913-935
<p>Transnational Students and Education in an Emergency Situation. Educational Inequality as a Continuum in Mobility between the United States and Oaxaca, Mexico <i>Marta Rodríguez-Cruz</i></p>	937-963
<p>Self-regulated Learning, Motivation, and Digital Competencies in Distance Education: A Systematic Review <i>Cecilia Pinto Santuber, Mario Bravo Molina, Rodrigo Ortiz Salgado, Daniel Jiménez Gallegos & Tarik Faouzi Nadim</i></p>	965-986
BOOK REVIEW	
<p><i>El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible</i>, by Pilar Abós-Olivares, Roser Boix Tomás, Laura Domingo-Peñafiel, Juan Lorenzo Lacruz y Pascual Rubio Terrado <i>Núria Carrete-Marín</i></p>	987-998
<p><i>Information for authors</i></p>	999

30 AÑOS DE TRAYECTO DEL COMIE

Reflexiones del presente para el futuro

GUADALUPE OLIVIER TÉLLEZ

El 20 de septiembre se cumplen 30 años de la firma del acta constitutiva del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). En una visión retrospectiva, vale la pena mirar su consolidación como resultado del trabajo de las personas asociadas y la colaboración permanente de quienes han apoyado las actividades que le son inherentes: los estados del conocimiento, los congresos, los espacios de formación, los foros y, desde luego, la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE). El COMIE también se ha constituido por el conjunto de confluencias con actores institucionales, autoridades educativas, comunidades, estudiantes de posgrado y otras asociaciones nacionales e internacionales con las que se ha logrado interlocución a lo largo de su trayectoria. Al mismo tiempo, ha alcanzado un importante afianzamiento como referente de la investigación educativa del país.

El COMIE, en realidad, comienza su gestación en la década de los ochenta del siglo pasado. Puede decirse que el primer Congreso de Investigación Educativa que se realizó en 1981, a raíz del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa del aún llamado Conacyt, fue el preámbulo del encuentro armónico de personalidades dedicadas a la investigación del tema educativo del país. Esto implicó la reunión de un cuerpo relevante de personas investigadoras respaldadas por instituciones muy importantes de la investigación educativa. En este marco, es necesario decir, hubo un respaldo gubernamental que promovió el encuentro. Este es un antecedente que no

Guadalupe Olivier Téllez: Presidenta del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2022-2023.

puede soslayarse, pues sentó las bases de lo que una década después sería la emisión del II Congreso de Investigación Educativa, que en 1991 fue impulsado por la Red Mexicana de Investigación Educativa (REDMEX) y 51 prestigiosas instituciones mexicanas.

Reflexionar sobre el COMIE desde el año 2023, es recorrerlo también desde una noción de cambio, mirarlo desde el mundo en constante transformación en estos 30 años. Los problemas educativos se han diversificado, con la permanencia de algunos y la emergencia de otros. Reformas, contingencias, conflictos y protestas. Inercias y también incertidumbres han sido objeto de discusión y propuestas. ¿Cómo se entiende hoy el papel de la investigación educativa?, ¿cómo han dialogado las distintas generaciones de personas investigadoras desde instituciones y referentes tan variados?, estas generaciones representan hoy en día una membresía de cerca de 700 que, dentro de su heterogeneidad, nos vincula un propósito común siempre en pro de la educación mexicana.

La configuración de nuestra organización, definida en seis regiones, a lo largo del tiempo ha sido marcada por contextos que ponen en juego la continuidad del proyecto que le dio origen frente a los cambios incessantes, a veces radicales o contradictorios, del hecho educativo. Cada dos años las nuevas directivas realizan un esfuerzo inédito, siempre honorario y comprometido, para sostener, restaurar y sacar adelante procesos que permitan mantenernos como un espacio sugerente del tema educativo, tal como lo ha sido hasta hoy, la organización más sólida del país que aglutina la investigación educativa más amplia del país.

El COMIE, como puede distinguirse a lo largo del tiempo, pretende mantener un diálogo propositivo en materia de políticas para la educación, asunto inédito en el momento de su surgimiento a principios de los ochenta del siglo XX. Y también es necesario resaltar que su expansión ha dado lugar a otras organizaciones que estudian lo educativo con sus especificidades y grandes valías. El Consejo sigue sosteniendo una gran variedad de temáticas y subtemáticas que se han incrementado y complejizado pues justamente dialoga con una sociedad en movimiento constante. Por ende, la organización se distingue por la amplitud y multidimensionalidad de lo que se discute en sus tres ámbitos de actuación ya señalados con anterioridad: los congresos, los estados del conocimiento y los foros temáticos.

Hoy día vivimos disyuntivas, nuevos horizontes y contradicciones propias de toda sociedad viva y por lo tanto cambiante, debo insistir. La era postpandémica, a pesar de los múltiples escritos recientes, dejó una marca que todavía requiere ser analizada para aprender a caminar y descubrir problemas educativos nuevos, muchos de ellos no explorados que nos marcan los tránsitos hacia una forma distinta de mirar a la educación. Esto también implica pensar formas renovadas de dialogar horizontalmente entre las distintas generaciones que se interesan por hacer investigación educativa. Aceptar que reinventarse es necesario, es fundamental y que mirar hacia adelante es también reconocernos en lo que nos dio origen e identificar los puntos de inflexión que puedan fortalecer el trabajo que se cimentó en 1993.

Frente a estas reflexiones es importante mencionar que el número 99 de la RMIE estará dedicado al aniversario 30 del Consejo, en él se encontrarán espacios que inviten a analizar y prospectar, de igual forma, una vida que esperamos aun sea muy larga para el COMIE. Ubicar sus posibilidades y motivos de transformación hacia una visión de avanzada, siempre presente en el quehacer educativo en continua colaboración. En este marco, la RMIE necesariamente cambiará de era, con una nueva dirección, hacia el camino de una forma renovada de insertarse en la comunicación, distribución y acceso al conocimiento. La RMIE será, como hasta ahora, un pilar fundamental del COMIE.

DECIR PALABRAS AL REVÉS

Juego de palabras y adquisición del lenguaje en niñas(os) preescolares brasileños

SILVANNE RIBEIRO-VELÁZQUEZ / ANA TEBEROSKY

Resumen:

Este artículo analiza las respuestas de preescolares brasileños cuando se les propuso una situación de juego con palabras. La situación implicaba, de forma implícita, una respuesta metalingüística en la consideración de aspectos formales (morfológicos y/o fonológicos). Consistió en pedirles que dijeran "el revés" de algunas palabras. La investigación tomó como referencia un estudio previo de Blanche-Benveniste y Ferreiro realizado en español. La metodología consistió en un análisis cuantitativo y cualitativo de las justificaciones de las y los niños; también se estableció una relación de las respuestas con su nivel de escritura. Los resultados mostraron que las y los preescolares prestaron atención a aspectos tanto semánticos como formales; incluso algunos llegaron a interesarse en aspectos metalingüísticos. También se constató una relación entre nivel de escritura y conocimiento metalingüístico.

Abstract:

This article analyzes the responses of Brazilian preschoolers when presented with a word game. The situation implied, implicitly, a metalinguistic response in the consideration of formal aspects (morphological and/or phonological). The game consisted of asking the children to say some words "backwards." As a reference, the research used a previous study that Blanche-Benveniste and Ferreiro carried out in Spanish. The methodology consisted of a quantitative and qualitative analysis of the children's justifications; it also established a relationship between their responses and their writing level. The results showed that the preschoolers paid attention to semantic as well as formal aspects; some even became interested in metalinguistic aspects. A relationship was found between the writing level and metalinguistic knowledge.

Palabras clave: educación preescolar; desarrollo del lenguaje; lenguaje oral, escritura; metalingüística.

Keywords: preschool education; language development; oral language; writing; metalinguistics.

Silvanne Ribeiro-Velázquez: profesora-doctora de la Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Educação, Departamento I. Salvador, Bahía, Brasil. CE: silvanneribeiro@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-9778-7721> (autora de correspondencia).

Ana Teberosky: catedrática de la Universidad de Barcelona, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Barcelona, España. <https://orcid.org/0000-0001-7753-7031>

Introducción

La adquisición del lenguaje oral y escrito y la relación de ambos en el aprendizaje lingüístico y metalingüístico en la infancia son muy discutidos en la literatura, específicamente en lo que se refiere al aprendizaje inicial de la escritura. En la actualidad, esa relación está presente en numerosos debates sobre el aprendizaje de las y los niños en edad preescolar que asisten a la Educación Infantil. En una reflexión acerca del papel de la escuela y su lugar de promotora de experiencias con el lenguaje, hay que tener en cuenta los deseos y los derechos infantiles, incluso relacionados con el aprendizaje de la escritura, en prácticas que consideren las especificidades de las y los niños pequeños.

Al inicio del desarrollo del lenguaje oral las y los niños aumentan su léxico, ampliando progresivamente su vocabulario inicial. En ese proceso prestan atención al significado de las palabras que escuchan y producen. En una etapa posterior prestarán también atención a los aspectos formales del lenguaje: fonológico, morfológico y sintáctico (Ribeiro y Teberosky, 2010).

Con respecto al lenguaje escrito, a partir de la propuesta presente en la obra *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (Ferreiro y Teberosky, 1997), surge una postura que revela la importancia de comprender el pensamiento de las y los niños pequeños a través de sus hipótesis evolutivas sobre las relaciones entre oralidad y escritura. Así, una propuesta que defendemos es que la capacidad de reflexión sobre el lenguaje oral se incrementa a medida en que avanzan en su aprendizaje de la escritura (Ferreiro, 2002). También, para Gombert (1990), la reflexión sobre lo oral comienza alrededor de los cuatro años. Prueba de ello es la observación de que las y los niños son capaces de corregir los errores gramaticales de sus interlocutores. Este hecho parece ser un indicio de que prestan atención a las regularidades lingüísticas, lo que Gombert (2003) denomina de “epilingüístico” o conocimiento inicialmente implícito sobre la lengua. Existen evidencias en diferentes idiomas de que estas habilidades se desarrollan de manera espontánea. Sin embargo, la literatura en general apela más a la habilidad “metalingüística”, que se relaciona con hacer del lenguaje un objeto de reflexión explícita cuando se asocia con el aprendizaje de la escritura y la lectura.

La perspectiva adoptada en este trabajo se inscribe en una línea de desarrollo constructivista (Ferreiro y Teberosky, 1997; Ferreiro, 2013). De

acuerdo con ella, entendemos que el lenguaje escrito es una construcción debida a una confluencia de factores sociales y culturales. Decimos que es una construcción porque implica el aprendizaje de recursos nuevos (los aspectos gráficos de representación del lenguaje), a la vez que requiere la reorganización de elementos lingüísticos ya adquiridos (Tomasello, 2021). En este sentido, cuando se trata de niñas y niños pequeños, las diversas formas de interacción social y las prácticas mediadas por personas adultas son fundamentales para el desarrollo de ese proceso. Por otra parte, el aprendizaje del lenguaje escrito influye sobre el desarrollo oral, puesto que no es una mera transcripción de la oralidad (Lara, 2002).

Sobre el aprendizaje del lenguaje oral, algunos estudios, como el de Feldman, Dale, Campbell, Colborn *et al.* (2005) señalan, por un lado, que los aspectos formales, principalmente morfológicos y sintácticos, ocupan un lugar secundario en las y los niños pequeños. En cambio, otras posiciones, como las de Clark (2004, 2010) y Owens (2003), dan importancia a la presencia de estos aspectos. Parecen contundentes los datos de los estudios de Clark (2004, 2010, 2015) que muestran que quienes asisten a Educación Infantil prestan cierta atención a la estructura interna de las palabras, analizan algunos aspectos de la morfología y fonología de su lengua y desarrollan conocimientos metalingüísticos. En esta investigación buscamos profundizar en estos temas, además de indagar la relación de ese conocimiento metalingüístico y la adquisición de la escritura alfabética.

Defendemos, por tanto, como Clark (2010, 2015), que significado y forma no se disocian. La autora apoya una integración de factores (significado y forma) y/o diferentes niveles de análisis del lenguaje en la creación de palabras en el desarrollo del lenguaje infantil. Afirma que las y los niños aprenden, desde temprana edad, que su léxico puede ser utilizado con gran creatividad, tanto en las formas como en los significados, y que este conocimiento desempeña un papel importante en la apropiación del lenguaje oral. Clark (2010) también señala que ellos crean palabras a partir de otras ya adquiridas, produciendo nuevas formas y significados que pueden pertenecer a su lengua materna o simplemente inventarse. En la misma dirección, argumentamos aquí que las y los preescolares también prestan atención a diferentes aspectos lingüísticos, integrando distintos niveles o subsistemas en la adquisición del lenguaje. Además, elaboran interesantes hipótesis en este camino, realizan reflexiones metalingüísticas,

inventando y recreando palabras con gran creatividad y entusiasmo, conservando, además, varias estructuras de su lengua materna en las nuevas formas producidas.

Desde el punto de vista del aprendizaje infantil, los estudios específicos sobre el desarrollo fonológico coinciden en que existen apropiaciones relacionadas con el aspecto sonoro de la lengua desde edades muy tempranas, como es el caso de la segmentación silábica y rítmica (Morais, 2019). En una perspectiva evolutiva se iría adquiriendo habilidad como la conciencia fonémica a medida que afinan sus análisis y sus conocimientos del sistema alfabético (Stanovich, 1992).

Menos numerosas son las investigaciones sobre el desarrollo morfológico en relación con la capacidad de realizar reflexiones morfológicas sobre palabras y frases. En una de las investigaciones pioneras sobre la morfología del inglés, Berko Gleason (1958) utilizó un método de interacción controlado para inducir respuestas y demostró que las y los niños de cuatro a siete años, en general, añadían flexiones al final de verbos o sustantivos de forma adecuada y coherente a estos sufijos. En una determinada parte de la situación de contexto con pseudopalabras, partiendo de un dibujo, las y los participantes debían completar una oración con la forma del plural. También con respecto a otros aspectos morfológicos, cuando se les pidió completar oraciones con formas verbales en pasado, con posesivos, diminutivos, de composición o de derivación de palabras en adjetivos (comparativos y superlativos), hicieron uso de una morfología normativa, sin agregar segmentos que no estaban permitidos en el idioma inglés. Berko Gleason (1958) atestigua que las y los niños hacen uso de una morfología convencional, argumentando que no sería por una vía mnemotécnica simple, ya que en ese estudio se utilizaron palabras inexistentes en el idioma. Concluye que desde una edad temprana prestan atención a la morfología. Esto revela caminos interesantes sobre cómo ellos piensan sobre estos aspectos lingüísticos.

Desde una perspectiva distinta sobre el desarrollo de los aspectos morfológicos, Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988) realizaron un estudio con niñas y niños mexicanos de cuatro a cinco años, con el objetivo de investigar la adquisición de la morfología. La investigación consistió en solicitar la creación de nuevas formas a partir de palabras existentes en la lengua, cuya consigna era “decir al revés” algunas palabras. Como se trataba de una consigna amplia y sin más indicaciones, las autoras no es-

peraban ninguna respuesta concreta. Sin embargo, los resultados fueron sorprendentes. Las respuestas apuntaban a tres grandes grupos, que las investigadoras categorizaron como respuestas: semánticas, formales y con uso de la negación. Las autoras señalaron que las dos últimas respuestas fueron considerablemente más numerosas que las semánticas.

Inspiradas en la propuesta de Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988), propusimos este estudio para verificar si hay una consideración de aspectos formales en el desarrollo lingüístico y metalingüístico de niñas y niños pequeños de lengua portuguesa. Para ello, utilizamos una situación experimental semejante y la relacionamos con los niveles de conocimiento de lo escrito.

Tratándose de edades tempranas, la elección de utilizar un contexto de juego se justifica porque la situación de jugar con las palabras parece ser muy adecuada para favorecer reflexiones sobre el lenguaje, además de ejercer atracción entre las y los niños. Diversas investigaciones coinciden en que la función de los juegos de lenguaje tiene un sesgo, en principio, de diversión y entretenimiento, pero las consecuencias de todo lo que representan inciden directamente en el aprendizaje (Domínguez, Nasini y Teberosky, 2013). Cook (2000) sostiene que, muchas veces, cuando las y los niños juegan con el lenguaje, posiblemente también lo hacen con sus aspectos estructurales. Estas situaciones de juego se convierten, por tanto, en contextos apropiados que favorecen reflexiones metalingüísticas. En resumen, consideramos que es oportuno presentar este tipo de situaciones en diferentes experiencias con la lengua, sin pretensiones de sustitución o comparación con el juego libre, expresión primordial de las y los niños pequeños.

Numerosas investigaciones postulan la primacía de los principios semánticos en la apropiación del lenguaje oral y existen datos en diferentes lenguas que así lo confirman. En este sentido, los estudios clásicos señalan que la llamada “teoría de base semántica” (Slobin, 1973) refleja la noción de que primero se establecen los aspectos conceptuales. Sin embargo, muchas investigaciones sostienen que ello no significa la exclusión de los principios formales en su desarrollo inicial.

Por ejemplo, Karmiloff-Smith (1987, 1992), partiendo de una hipótesis de articulación de la integración de diferentes componentes y dominios, argumenta que las y los niños pequeños, en su proceso de aprendizaje del lenguaje oral, consideran tanto los aspectos lingüísticos del significado

como los de la forma que escuchan de su entorno. Otros estudios indican que alrededor de los tres años ya son sensibles a los aspectos formales del lenguaje. Brown (1973), en una investigación pionera, afirmaba que, a partir de esa edad, prestan atención a la información formal que les llega cuando se presentan partes del discurso en un contexto sintáctico. Pinker (1984), al mencionar las implicaciones de la hipótesis del *bootstrapping semántico*,¹ señala que no hay ausencia de categorías formales en los niveles iniciales de desarrollo del lenguaje, y que estas categorías no estarían únicamente definidas y guiadas por principios semánticos, aunque estos últimos se priorizan al inicio de la apropiación lingüística. Los estudios en esta dirección argumentan que las y los niños adquieren palabras y pronto comienzan a agruparlas y almacenarlas. Si bien el presente estudio no se suscribe a la línea innatista como la de Pinker, creemos que, además del significado de las palabras, los aspectos formales desempeñan un papel importante en esta organización.

Los estudios sobre el desarrollo del léxico avalan la afirmación anterior. Partiendo de una hipótesis denominada *bootstrapping sintáctico*, Gleitman (1993) afirma que las y los niños utilizan el conocimiento implícito de la gramática de su lengua para ampliar considerablemente su léxico. En este sentido, la autora argumenta que existen datos que indican que las categorías gramaticales se almacenarían juntas. Por ejemplo, palabras terminadas en -ar (verbos), en -mente (adverbios), etcétera, se agruparían en el léxico mental. Otros enfoques afirman que los morfemas que constituyen las palabras pueden servir como entradas léxicas. Por lo tanto, las palabras también podrían almacenarse en sus unidades mínimas significativas (por la raíz, por afijos, etc.), como señalan Reeves, Hirsh-Pasek y Golinkoff (1998). De hecho, este tipo de organización en el léxico mental por grupos de morfemas o por aspectos fonológicos es un indicador considerable de que las y los niños son sensibles a los aspectos formales del lenguaje que escuchan, adquieren y se apropian. Este uso de aspectos formales en el léxico mental serviría para un uso coherente de los recursos cognitivos y un procesamiento más rápido de las palabras, además de ayudar en la fluidez del lenguaje, lo que favorece, por ejemplo, la socialización y las interacciones de las y los niños pequeños.

En estudios sobre el desarrollo léxico y gramatical, algunos estudios han encontrado una relación significativa entre determinadas estructuras gramaticales y el crecimiento léxico (Bates y Goodman, 1997). Según

Clark (1993, 2010), las y los niños también aprenden convenciones de las reglas de su lengua y las utilizan para crear nuevas palabras y que, con el avance de la edad, especialmente a través de experiencias de entornos socioculturales, las producciones no normativas decaen y se ajustan a las formas convencionales del lenguaje. Por lo tanto, para prestar atención a estas reglas, las y los niños pequeños probablemente deberían estar atentos a los aspectos formales y no solo al significado de las palabras.

Más escasas son las investigaciones sobre la apropiación de la morfología en edades tempranas de las lenguas romances. Contrariamente a la teoría semántica, que postula que son las características semánticas las que establecen y conducen al uso del género lingüístico, Pérez-Pereira y Singer (1984) afirman que las y los niños pequeños prestan atención a tales elementos morfológicos. En su investigación sobre el desarrollo del género en español, con participantes de 3 a 6 años, los autores utilizaron pruebas similares a las utilizadas por Berko Gleason (1958), pero agregaron palabras reales del idioma y utilizaron aumentativos/diminutivos, gerundios y el pasado de formas verbales. Los resultados mostraron que la mayoría usaba una morfología normativa al utilizar diferentes morfemas. El uso morfémico no convencional residía en palabras como los verbos irregulares, lo cual era de esperar, según Pérez-Pereira y Singer (1984). En general, el resultado de utilizar una morfología normativa fue superior a los resultados encontrados en niñas y niños americanos en el clásico estudio de Berko Gleason (1958). Estos datos sugieren que, para investigaciones específicas sobre aspectos formales del lenguaje, la estructura y las características de una determinada lengua desempeñan un papel incisivo a la hora de comprobar hipótesis sobre el tema.

En un estudio experimental sobre la adquisición de la morfología del portugués de Brasil, Ferrari-Neto y Lima (2016) encontraron que desde temprana edad (3 a 5 años) existe la capacidad de corregir errores gramaticales en el habla adulta. A partir de tareas de comprensión, los autores concluyeron que las y los niños son sensibles a la mayoría de las formas morfológicas canónicas del portugués, referente a la morfología flexional, apuntando irregularidades en los enunciados.

Volviendo al estudio de referencia e inspirador de la presente investigación, Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988) encontraron numerosas respuestas formales cuando las y los niños jugaban “el revés”. Por ejemplo, un número significativo de participantes utilizó la alternancia vocálica aun

cuando dio lugar a una palabra inexistente en castellano, respondiendo, por ejemplo, *toro/tora*, *mariposa/mariposo* o con sufijos como *alto/altón* u otra serie de palabras inventadas como *mariposero*, *ayer* para ayer, etc. En ítems con características bipolares que probablemente permitirían una respuesta semántica, como día y luna, muchos niños y niñas continuaron con el cambio de género, produciendo palabras inexistentes como *dío* y *luno*, en lugar de noche y sol. Cuando se les preguntó qué significaban esas palabras, no supieron explicar, pero hicieron uso de los cambios de género con el uso normativo de la morfología, a pesar de tener la opción semántica a su alcance.

Las respuestas negativas se concentraron masivamente en los verbos, como en *entrar/no entrar*. En este caso, Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988) interpretaron este procedimiento como un indicador de que las y los niños tienen una buena organización léxica y diferenciación de categorías de palabras. Otro hallazgo –que parece corroborar la hipótesis de que, desde edades muy tempranas, prestan atención a algunos aspectos formales– residió en las explicaciones de las respuestas con palabras que no existen en castellano. La mayoría de las y los participantes dieron poca explicación semántica, pero parecían tenerla a su alcance. Las justificaciones se limitaban a “no sé qué es” o “no me acuerdo”.

Estas investigaciones contribuyen a la comprensión de los procesos infantiles de apropiación de la morfología y fonología de una determinada lengua. Comúnmente, es posible percibir que el estudio de la fonética y de la fonología son más numerosos y privilegiados en lingüística y psicolingüística, precediendo así a las investigaciones acerca de los aspectos morfológicos. Especialmente en psicolingüística ocurre algo similar, como señalan Derwing y Baker (cit. en Blanche-Benveniste y Ferreiro, 1988:155-156): “El estudio de la morfología ha estado poco representado en la literatura sobre adquisición del lenguaje, cuyo foco de atención sigue estando dedicado a cuestiones de sintaxis (oraciones) y semántica (léxicos)”.

En definitiva, por un lado, creemos que la relación entre los aspectos formales y semántico/lexical en el desarrollo lingüístico de las y los niños pequeños sigue un sesgo de integración. De esta forma, apoyamos la orientación que postula que el léxico ya está en proceso de adquisición en la edad preescolar, pero no excluye la consideración de lo formal. En este sentido, no estamos de acuerdo en que exista una exclusividad de aspectos

semánticos, ni una separación de ambos aspectos en la adquisición del lenguaje. Existen considerables indicios de que las y los niños pequeños tienen repertorios de aspectos morfológicos y fonológicos y utilizan este conocimiento como estrategia tanto en la formación y reconocimiento de palabras como en la apropiación del lenguaje en general.

Por otro lado, creemos que la habilidad metalingüística, que es la capacidad de reflexionar, analizar y pensar el lenguaje en sus diferentes aspectos, se incrementa a medida que las y los niños evolucionan en sus hipótesis sobre las interrelaciones entre la oralidad y la escritura. En conclusión, la presente investigación consideró las interacciones entre la oralidad y la escritura en niñas y niños pequeños de idioma materno portugués, los aspectos formales del lenguaje (fonológico, morfológico y léxico), además de un contexto de jugar con palabras que puedan favorecer reflexiones metalingüísticas.

Metodología

Participantes y consideraciones éticas

Para esta investigación fueron entrevistados 40 niñas y niños de dos escuelas de Educación Infantil de una gran ciudad brasileña. Correspondían al preescolar, que dividimos en: preescolar I (4 años) y preescolar II (5 y 6 años), con un promedio de edad de 5 años y 2 meses (17 niños y 23 niñas). Las entrevistas se realizaron en las escuelas, con una duración aproximada de 30 minutos. El tipo de diseño fue experimental con una muestra de carácter intencional. Se destaca que fueron seguidas todas las recomendaciones éticas que orientan investigaciones con humanos, en particular con la niñez, con el consentimiento de quienes participaron y, además, en el caso de la población infantil, de sus responsables legales. Guardamos la confidencialidad, utilizando seudónimos en este estudio.

Las entrevistas se realizaron en las escuelas, en un lugar tranquilo y reservado. Como se trataba de niñas y niños pequeños, consideramos la importancia de crear algún vínculo con ellos. Así, la investigadora fue presentada a los grupos por la maestra y participó de la dinámica de la rutina escolar durante dos semanas consecutivas. Una vez realizado este procedimiento, la docente informó al grupo que la investigadora realizaría un juego y preguntó a quién le gustaría participar. Todos los niños y niñas que participaron se ofrecieron como voluntarios y no hubo requisitos previos para la selección.

Instrumento y procedimiento

El diseño metodológico consistió inicialmente en una tarea previa de nivel de escritura. En esta tarea se utilizó el instrumento creado por Ferreiro y Teberosky (1997) y se solicitó a cada participante que escribiera cuatro palabras del mismo campo semántico y una oración. Posteriormente, se pidió a cada niña(o) que leyera en voz alta lo que había escrito y que señalara con el dedo su producción. Los niveles de escritura se analizaron siguiendo los estudios de Ferreiro y Teberosky (1997) y se dividieron en cinco grupos que corresponden a formas de conceptualizar la escritura y su relación con la oralidad, a saber: *a*) presilábico, *b*) silábico estricto sin valor sonoro, *c*) silábico estricto con valor sonoro, *d*) silábico alfabético y *e*) alfabético. En función del desempeño de las y los participantes con respecto a la correspondencia grafema/fonema, decidimos agrupar los cinco niveles en tres grupos: 1) presilábico y silábico sin valor sonoro convencional (sin ningún tipo de correspondencia fonográfica o con algún procedimiento, pero sin valor sonoro convencional); 2) silábico estricto con valor sonoro y silábico alfabético (con nivel de correspondencia silábica, pero con valor sonoro convencional) y 3) alfabético (con correspondencia alfabética exhaustiva).

Una vez realizada la tarea previa de nivel de escritura, comenzamos la entrevista. Teniendo en cuenta el tamaño y las características de la muestra, se utilizaron pruebas estadísticas no paramétricas. A continuación, explicaremos los procedimientos de entrevista utilizados.

Comenzamos dando la siguiente orientación: ¡Ahora hagamos un juego realmente genial!/*Agora vamos fazer um jogo muito legal!* ¿Te gusta jugar?/*Você gosta de jogar?* Voy a decir algunos nombres y me dirás algo que sea el revés de lo que estoy diciendo, ¿qué te parece?/*Vou dizer alguns nomes e você me diz alguma coisa que pode ser o contrário do que eu estou lhe falando/ o que acha?* Si te digo *bien*, ¿cuál es el revés de bien?/*Se eu te digo "bem", qual o contrario de bem?*²

Aplicamos el mismo procedimiento con otras palabras que fueron: *mesa, guerra, sábado, cinco, nada, querer, desarmar, no, hoy, poco, entrar y hacer*. La elección de la mayoría de las palabras se basó en las utilizadas por Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988), ya que, como dijimos, también pretendemos investigar si las respuestas de las y los niños brasileños fueron similares a las de mexicanos.

A partir de las respuestas y explicaciones de las y los niños, creamos criterios de categorización con vistas a hacer luego el análisis estadístico. El resumen de estos criterios se encuentra en la tabla 1.

TABLA 1
Criterios de categorización de las respuestas encontradas

Trabajo morfológico	Flexión	Sustantivos	Adjetivo/ Adverbio	Verbos
		Plural y género	Plural y género	Paradigma verbal
	Derivación	Sufijos de aumentativo/ diminutivo Prefijos	Sufijos de aumentativo/ diminutivo	Opuestos (prefijos)
Trabajo fonológico	<ul style="list-style-type: none"> • Rima, proximidad fonológica - Segmentación - Intverción (de sílabas o fonemas) - Duplicación de sílabas o palabras 			
Trabajo de proximidad semántico/ lexical	<ul style="list-style-type: none"> • Temático - Propiedad - Negación 			
Otros	<ul style="list-style-type: none"> • Repetición; respuestas sin relación; no contesta o no sabe 			

Fuente: elaboración propia.

A continuación, presentamos los resultados cuantitativos y cualitativos del estudio.

Resultados

Debido al tamaño y características de la muestra, se utilizaron pruebas no paramétricas: H de Kruskal-Wallis, en la comparación de los tres grupos de niveles de escritura, y U de Mann-Whitney, para comparar los niveles de escritura *a posteriori*. Así, el análisis estadístico se desarrolló a partir de dos cuestiones teóricas: si el niño(a) realizó un trabajo predominantemente formal o si llevó a cabo un trabajo de proximidad semántico/lexical. Podemos ver los resultados con la primera pregunta, si realizaron predominantemente trabajo formal, en la tabla 2. Cabe precisar que el uso de

la palabra “predominantemente” reside en, como en esta investigación ha sido deliberado, el uso de palabras reales y no de pseudopalabras, no podemos decir que el niño(a) haya realizado plenamente un solo tipo de trabajo ya sea fonológico, morfológico o semántico/lexical. En ese sentido, sus declaraciones en las entrevistas fueron cruciales, mientras que el análisis de la totalidad del trabajo realizado en el conjunto de palabras presentadas también fue de suma importancia, para comprender sus pensamientos.

TABLA 2

*Análisis ¿Los niños realizaron un trabajo predominantemente formal?
Prueba de comparación teniendo en cuenta los niveles de escritura*

Modalidad	Grupos*	Media del Rango	Prueba H de Kruskal-Wallis		
			χ^2	g.l**	p
Oral	1 n=16	12.79	4.147	2	0.126
	2 n=10	19.67			
	3 n=14	22.69			

* Grupos de niveles de escritura: 1) presilábico y silábico sin valor sonoro convencional; 2) silábico estricto con valor sonoro convencional y silábico alfabético; 3) alfabético.

** Grados de libertad.

Fuente: elaboración propia.

La tabla 2 también muestra si se produjeron diferencias estadísticamente significativas con respecto al trabajo formal. Para realizar el análisis global se calcularon las medias, obteniendo una puntuación total para cada uno de los grupos de nivel de escritura. Si bien en las entrevistas se produjo una amplia variedad de respuestas formales, como *nada/adan*, *mesa/meso*, entre otras, es posible apreciar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos comparados ($\chi^2 = 4.147$; 2 g.l y $p = 0.126$). Por lo tanto, no se aplicó la prueba U de Mann-Whitney en los contrastes a

posteriori. No hubo diferencias en los procedimientos entre los tres grupos de niveles de escritura, lo que revela que las y los niños, independientemente del grupo de escritura en el que se encontraban, no realizaron un trabajo diferenciado con respecto a los aspectos formales.

La tabla 3 se refiere a la segunda pregunta del análisis estadístico. Encontramos que hubo diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 6.204$; 2 g.l. y $p = 0.045$). Con la prueba U de Mann-Whitney podemos ver estas diferencias entre los grupos 1 y 3 ($z = 2.458$ y $p = 0.017$). Estos resultados muestran que quienes participaron en los grupos 1 y 3 dieron respuestas diferentes con respecto a aspectos semánticos/lexicales. Observando la media del grupo 1, concluimos que las y los niños de este grupo consideran más estos aspectos que los del 3.

TABLA 3

*Análisis ¿Los niños realizaron un trabajo de proximidad semántico/lexical?
Prueba de comparación teniendo en cuenta los niveles de escritura*

Modalidad	Grupos*	Media del rango	Prueba H de Kruskal-Wallis			Contrastes <i>a posteriori</i> : U de Mann-Whitney		
			χ^2	g.l.**	p	Comparaciones***	z	p
Oral	1 n = 16	29.64	6.204	2	0.045	Grupos 1 y 2	1.317	0.234
	2 n = 10	21.58				Grupo 1 y 3	2.458	0.017
	3 n = 14	17.89						

* Grupos de niveles de escritura: 1) presilábico y silábico sin valor sonoro convencional; 2) silábico estricto con valor sonoro convencional y silábico alfabético; 3) alfabético.

** Grados de libertad.

*** Comparación de los grupos de niveles de escritura.

Valores significativos ($p \leq 0.05$) – Test Mann-Whitney.

Fuente: Elaboración propia.

Encontramos que el “juego del revés” dio lugar a dos grandes tipos de trabajo: 58.5% de respuestas predominantemente formales (morfológicas

y/o fonológicas) y 31.7% de aquellas con proximidad semántico/léxica (9.8% de las respuestas se ubicaron en la categoría “otros”). Sin embargo, para ampliar la comprensión del fenómeno estudiado y profundizar en las respuestas y en el pensamiento infantil, también consideramos los resultados cualitativos basados en el análisis de las justificaciones de las y los niños. A continuación, presentamos ejemplos de estas declaraciones, teniendo en cuenta los dos tipos principales de trabajo (formal y semántico/lexical). Destacamos que, cuando sea necesario para la comprensión del contexto de respuestas analizadas, la traducimos del portugués.

Las relaciones semánticas a menudo tuvieron lugar en palabras que permitían un polo opuesto. Así, destacamos el discurso de Juliana, una niña de 4 años y 4 meses, que nos dio este tipo de respuesta opuesta, que incluía una explicación binaria. Los discursos aquí resaltados presentaron tal organización semántica en todas las palabras, cuyas justificaciones se centraron en sus significados. Veamos un extracto de la entrevista de Juliana cuando se le preguntó “¿Dime el revés de bien?”

Juliana: *Mal.*

Investigadora: ¿Y por qué?

Juliana: El lobo bueno es buen chico y el lobo mal (malo) es el contrario de él, es muy malo!

Otro ejemplo es la explicación, guiada por el trabajo de proximidad léxica, que realiza un niño (5;2): “¿Di el revés de entrar?”:

Marcos: *No entrar.*

Investigadora: ¿Y por qué?

Marcos: Porque son diferentes, o se hace una cosa o no se hace...

En la misma dirección, destacamos ejemplos de justificaciones de quienes realizaron un trabajo con proximidad semántico/lexical de oposición o negación. Veamos las respuestas de Vicente (4;8) en relación con la pregunta: “¿El revés de poco?”:

Vicente: Mucho.

¿Y por qué?

Vicente: *Porque o tienes muchas cosas, juguetes, o pocas. Eso es el revés de las cosas...*

Seguimos ofreciendo otra palabra para el propio Vicente. Esta vez, siguió con respuestas semánticas, el mismo procedimiento atribuido al conjunto de palabras que se le presentó. Se centró en los aspectos significativos y, aun cuando dudaba de la justificación, no dio ninguna explicación dirigida a los aspectos formales del lenguaje. A pesar de los estímulos que no presentaban contraste léxico, Vicente así lo trató, como podemos observar:

Investigadora: Dime el revés de *cinco*...

Vicente: *cuatro*.

Investigadora: ¿Y por qué?

Vicente: Para ese no hay un revés así muy diferente, solamente puede ser el que te digo (cuatro) porque antes del cinco viene el cuatro.

En general, la negación fue poco utilizada en esta investigación, centrándose en los verbos *querer* (15%), *entrar* (12%) y *hacer* (13%), además de un solo caso para el adverbio *poco*. Aunque controlar la categoría gramatical no fue nuestro objetivo, notamos que las y los niños, en muchas ocasiones, mostraban cierta sensibilidad a las categorías gramaticales. Este fue el caso de la negación en los verbos en infinitivo y la alternancia vocálica en los sustantivos.

A continuación, destacamos las respuestas dirigidas a los aspectos formales del lenguaje. Este fue el caso de Rodrigo (5;9), quien mostró atención a la estructura morfofonológica de la palabra *poco* y enfatizó la diferencia entre las sílabas finales para justificar. A la pregunta “¿el revés de poco?”, respondió:

Rodrigo: Poca.

Investigadora: ¿Y por qué?

Rodrigo: Porque poco tiene el final con “coooooo” y poca con “caaaaa”, una es el revés de la otra ¿me entiendes? Tienen letras diferentes coooo y caaaaa (alargando las vocales).

En la respuesta de Lucía (5;4) se evidenció un caso similar, pero con una palabra inexistente en el idioma. Ella respondió con un término inventado y demostró conocimientos sobre el idioma al producir la alternancia vocálica, creando una nueva palabra, al mismo tiempo que afirmó su inexistencia, enfatizando la diferencia del fonema final como marca del revés.

Investigadora: Dime el revés de *mesa*.

Lucía: *meso*.

Investigadora: ¿Y por qué?

Lucía: Eso no existe, pero el revés de las cosas se hace así, oooooo y aaaaaa.

Destacamos que justificaciones similares a las ofrecidas en los ejemplos anteriores fueron dadas por la mayoría de las y los participantes que utilizaron la alternancia vocálica en palabras existentes o inexistentes en portugués. Cuando esta alternancia dio paso a una palabra inexistente, no supieron explicar sus respuestas, limitándose a justificaciones como “esto no existe, pero el revés se forma así”. También se observó el uso de un trabajo formal centrado en el verbo “desarmar”. Estas respuestas fueron analizadas con cuidado, con el fin de identificar el trabajo realizado en la respuesta “armar”, ya que también podría ser semántica. Las respuestas morfológicas se categorizaron según el contexto y el análisis de las justificaciones como se explicó anteriormente. Si las y los niños justificaban sus respuestas con explicaciones semánticas, era evidente la atención a aspectos de proximidad lexical. No obstante, justificaciones como las de Marina (5;6) nos ayudaron a entender el trabajo realizado. En este caso, la niña se centró en los aspectos formales al justificar su respuesta con una segmentación silábica, lo que nos dio pista significativa para la comprensión del trabajo que estaba realizando.

Investigadora: ¿El revés de desarmar?

Marina: *Armar*.

Investigadora: ¿Y por qué?,

Marina: No lo sé. Pero los nombres para que sean revés tenemos de cambiar el orden de las letras: ar-mar es diferente de de-sar-mar (segmentando la palabra en sílaba muy pausadamente).

En cambio, justificar las respuestas con una segmentación silábica o proximidad fonológica nos ofreció información para la comprensión de otro tipo de procedimiento:

Investigadora: ¿El revés de guerra?

Marina: *Tierra*. (*Terra* en portugués)

Investigadora: ¿Y por qué?,...

Marina: Mira, *gueRRA* (enfaticando el final) y “*teRRA*”. ¿*Has visto? Se parecen, el revés tiene que ser parecido...*

Investigadora: ¿Y el revés de “no”?

Son – también se parecen No/son (en portugués *Não/São*, y la niña destacó el “*ão*”). Riman ¿ves?

Sin embargo, otras(os) participantes dieron respuestas con palabras inexistentes. Este fue el caso de Pedro (5;3) quien al ser preguntado por el revés de “querer” respondió:

Pedro: **Serer*. (palabra inexistente)

Investigadora: ¿Y por qué?,

Pedro: *Porque el final se parece, pero eso no existe.*

Como decíamos anteriormente, este tipo de trabajo se distribuyó entre todas las palabras, siendo mayoritario en los adverbios (hoy, no y poco). Por último, destacamos el trabajo con segmentación e inversión de sílabas o fonemas. La creación de nuevas formas con proximidad fonológica resultó ingeniosa y dio lugar a palabras inventadas como: *ploco*, *aopoco*, *chouco*, *mougo*, para la palabra *poco*, por ejemplo. Un análisis individual más refinado de las respuestas de tipo formal reveló que se relacionaban con niños que ya estaban en el nivel alfabético. Este fue el caso de Júlia (6;1), que, a pesar de estar en el preescolar, se ubicaba en nivel alfabético. Ella nos respondió acerca del revés de la palabra “no”:

Júlia: Oãn (en portugués “no” es “*não*”) –Dijo lentamente y con gran esfuerzo, manteniendo la nasalización de la palabra, característica de este morfema portugués.

¿El revés de hoy? (en portugués *hoje*)

Júlia: *ejoh*, ¡pero pon la h al final porque la h es muda!

Destacamos que esta niña reveló un trabajo con un alto incremento de análisis en todas las palabras presentadas. Las respuestas con el intento de inversión de fonemas, como las realizadas por Júlia, se relacionaron con las y los niños de nivel alfabético.

Discusión

Nuestra primera preocupación se dirigió a qué tipo de respuestas darían los niños en una situación de decir el revés de palabras con una consigna amplia, “di el revés de...”. En este sentido, el juego dio lugar a dos grandes tipos de respuestas: 1) proximidad semántica/lexical y 2) respuestas formales (fonológicas y/o morfológicas). Al analizar los resultados, podemos decir que las respuestas semánticas/lexicales fueron:

- 1) Respuestas opuestas binarias o de contraste: *no/sí, mucho/poco; nada/todo*, etc.
- 2) Respuesta tipo serie (relacionada con el conocimiento del mundo), como los días de la semana: *sábado/domingo*, los números *cinco/cuatro*, etcétera, que fueron tratados como opuestos.
- 3) Respuestas con relaciones de asociación temática léxica, de tipo categorico, como *mesa/sofá*, o, en menor medida, respuestas de asociación de propiedad, como *mesa/marrón* (la justificación de estas respuestas era semántica, por ejemplo: “la mesa del aula es marrón”).
- 4) Respuesta con negación: por ejemplo, *quiero/no quiero, entra/no entra*, etc.
- 5) Respuestas con relaciones de sinónimos: por ejemplo, *hoy/ahora, nada/poco, quiero/me gusta, guerra/pelea*, etc.

El considerable porcentaje de trabajo semántico/lexical (31.7% del total de las respuestas) nos llevó a otra pregunta: ¿Qué tipo de respuestas estarían dando las y los niños que se decantaron por este tipo de trabajo? El análisis de los resultados reveló que se destacaron las respuestas de contraste polar (no/sí), incluida la negación (entrar/no entrar). En cambio, las respuestas con relaciones de asociación temática léxica, de tipo categorial (como mesa/sofá) o de propiedad (sábado/obra) fueron minoritarias. De hecho, la consigna exigía una situación contraria y así fue interpretada por la mayoría de quienes participaron. También podemos decir que las respuestas semánticas presentaron organización léxica y categorial: los antónimos se concentraron en las palabras que permitían tal opuesto y la negación en los verbos. Así, nuestros datos corroboran lo que defiende Clark (1993), cuando afirma que el complejo proceso de apropiación de palabras se construye en principios generalistas, y uno de estos principios se refiere a los contrastes léxicos. Según la autora, muchas palabras se adquieren a partir de estos patrones de contrastes, por ejemplo: *salir/entrar, abrir/cerrar*,

adentro/afuera, entre otros; y la mayoría de los niños que respondieron con este tipo de trabajo nos lo revelaron.

Como hemos visto, las respuestas con proximidad semántico/lexical se atribuyeron a participantes que mostraban cierta organización semántica. Fue posible apreciar tal organización en respuestas con pares semánticos cercanos o binarios, como, por ejemplo, *todo/nada*, *poco/mucho* o incluso no tan cercanos, como es el caso de *sábado/juego*, pero presentes en el lenguaje cotidiano. También consideramos como trabajo de proximidad lexical las respuestas con negación como, por ejemplo, *ser/no ser*, considerando las explicaciones de las y los niños que nos encaminaron a una comprensión centrada en las funciones significativas y comunicativas del lenguaje. En cuanto a la negación, Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988) afirman que puede considerarse tanto un procedimiento semántico como formal. Sin embargo, en su estudio, las autoras apuntan a la negación como un procedimiento formal, ya que las y los niños la centraron en los verbos, lo que parecía ser un indicador de las diferencias gramaticales, según las investigadoras.

Como podemos ver en los resultados presentados el trabajo formal fue predominante. Al analizar las respuestas formales individualmente, podemos decir que se concentraron en dos campos, a saber:

- 1) Respuestas fonológicas, las cuales se dividieron en:
 - 1.1) segmentación de sílabas o morfemas (por ejemplo, *gue* para *guerra*, o *ar* para *entrar*);
 - 1.2) intento de inversión de sílabas o fonemas (por ejemplo, *same* para *mesa* o *dobasa* para *sábado*);
 - 1.3) palabra con proximidad fonológica –p. ej. *são* (son) para *não* (no)– o alguna palabra con tal proximidad, pero inexistente en la lengua –p. ej. *lão* para *não* (no)– y
- 2) Respuestas morfológicas, que se dividieron en:
 - 2.1) Palabras reales o inexistentes en la lengua con uso de la alternancia vocálica -a, -o (por ejemplo, **guerro* para *guerra*);
 - 2.2) Palabras reales o inexistentes en el idioma con sufijo o prefijo (ej. *guerrero* o **guerrerario* para *guerra*).

En general, para la codificación de las respuestas encontradas, se tomó como base la clasificación de respuestas formales y semánticas del estudio

de Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988). De manera similar, consideramos como respuestas predominantemente formales aquellas que hacían uso de una morfología en palabras ya sea reales o inventadas, pero que, de alguna manera, seguían las normas lingüísticas, como es el caso de *guerro* o *guerraria* para la palabra *guerra*, además de las justificaciones de las y los niños. De hecho, quienes recurrieron a respuestas de este tipo se salieron de toda explicación comunicativa, enfatizaron la alternancia vocálica y destacaron las sílabas finales o los fonemas como justificación de lo contrario.

Recordemos aquí que las respuestas fonológicas también fueron consideradas como formales. Según Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988), tales respuestas parecen producirse y crearse al margen de cualquier búsqueda significativa e inexplicable centrada en aspectos semánticos. En este estudio encontramos una cantidad de palabras inexistentes en el idioma, un ejemplo de este tipo de respuesta fue **lão* (palabra inexistente) para *não* (no). Estas respuestas representaron el 29.7% del total de 58.5% del trabajo formal encontrado. Es un dato revelador que nos ofrece pistas importantes de que las y los niños pequeños piensan sobre los aspectos sonoros de las palabras, además de presentar conocimientos sobre la estructura de su lenguaje al mantenerlas en las nuevas formas creadas, por ejemplo, *-ão*, *-ar*, *-ol-a*, que forman parte de la estructura del portugués. Estas palabras inventadas conservaron la estructura fonológica de la palabra estímulo, las reglas morfológicas del idioma, así como el acento y el patrón gramatical. En la mayoría de los verbos inventados, por ejemplo, si el estímulo tenía un verbo en infinitivo, la palabra inventada mantenía una estructura similar, por ejemplo, **querir* para el verbo querer.

Como hemos visto, las respuestas con segmentación o inversión de sílabas/fonemas también se consideraron trabajo fonológico, dado que explicaban el enfoque en aspectos fonológicos y se relacionaban con infantes que tenían un nivel de escritura más avanzado. En este sentido, podemos decir que quienes se encontraban en el nivel alfabético dieron respuestas más formales, a mayor nivel de conceptualización de la escritura surgieron más reflexiones de tipo metalingüístico. De esta manera, los resultados corroboran estudios que sustentan que los aspectos metalingüísticos intervienen en el aprendizaje de la escritura, pero desde una perspectiva recíproca, considerando también la influencia del aprendizaje de la escritura en el conocimiento metalingüístico (Morais, 2015).

Para profundizar en el análisis de los resultados, podemos presentar el siguiente resumen del tipo de trabajo realizado por las y los niños:

- Relación semántica de oposición: centrada en palabras que pueden ser polares (no/sí, poco/mucho) y en secuencias (cinco, sábado), a menudo entendidos como contrastes léxicos.
- Negación: se usaba en los verbos (querer/entrar), lo que daba lugar a una respuesta de relación semántica de oposición.
- Recurso a la morfología: fue mayor en el verbo con prefijo (desarmar) y en los sustantivos; esta respuesta morfológica consistió en la alternancia *-o/-a*, aun cuando dio lugar a una palabra inventada, además de la conjugación, las respuestas con derivación fueron menos importantes y no hubo ejemplos de uso del plural.
- Inversiones de segmento: distribuidas entre todas las palabras.
- Proximidades fonológicas: estuvieron distribuidas entre todas las palabras, pero disminuían cuando había claras opciones semánticas o morfológicas.

Señalamos también que, en algunas de las respuestas, encontramos cierta tendencia hacia un determinado tipo de trabajo. Aunque no era el objetivo inicial, una pregunta que surgió nos guió a buscar explicaciones en la naturaleza de las palabras. Además de los niveles de escritura, ¿estarían sus propiedades categoriales –verbo *versus* sustantivo, como afirman Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988)– o las semánticas (opción de opuestos) y/o morfológicas (opción de cambio de género) guiando la selección de la respuesta? Como no se controló la variable categoría gramatical, no podemos responder con contundencia a esta pregunta. Sin embargo, a partir de un análisis más detallado de las respuestas, por palabra individual, es posible afirmar qué aspectos, como la estructura y categoría de las palabras, influyeron en el tipo de trabajo realizado. Por ejemplo, el uso de “*não*” (no) fue predominante en los verbos en infinitivo, y las alternancias vocálicas fueron apreciadas en los sustantivos, incluso cuando dio lugar a una palabra inexistente en el idioma.

El análisis cualitativo también reveló que las y los niños que presentaban un nivel más elemental de escritura tendían a dar respuestas dirigidas a los aspectos semántico/lexicales, hecho que nos ofrece indicios sobre la relación entre el conocimiento metalingüístico y el aprendizaje de la

escritura. En la misma dirección entre nivel de escritura y metalinguaje, vimos que un trabajo formal, más elaborado, fue realizado por quienes presentaban un nivel más avanzado de conceptualización de la escritura, pues ya se encontraban en un nivel alfabético. Si bien entendemos que la Educación Infantil no debe tener la función de realizar un trabajo sistemático con la escritura con el objetivo de preparación a la etapa escolar posterior, encontramos algunos niños(as) que ya se encontraban en el nivel alfabético al finalizar el preescolar, período en el que se realizaron las entrevistas. En el análisis cualitativo, hallamos que las respuestas más analíticas, como el trabajo de inversión de sílabas y fonemas, solamente las proporcionaron quienes se encontraban en un nivel alfabético. Esto nos lleva a afirmar que también hay una influencia de la escritura sobre el conocimiento metalingüístico, aunque este conocimiento pueda ser epilingüístico, como afirma Gombert (2003).

Conclusiones

El enfoque principal de este estudio fue la adquisición del lenguaje oral y su relación con la escritura infantil. Más específicamente, verificamos la consideración de aspectos formales (morfológicos y/o fonológicos) en el desarrollo lingüístico y metalingüístico de las y los niños pequeños. En un segundo momento, también analizamos la relación entre las respuestas proporcionadas y el conocimiento metalingüístico en una situación de decir el revés de algunas palabras. Cabe señalar que, a pesar de que la situación era una tarea de producción y con poca orientación para su ejecución, quienes participaron recurrieron a la realización de dos grandes tipos de trabajo: el predominantemente formal y el de proximidad semántico/lexical, lo que corrobora los hallazgos de la investigación previa. Así, encontramos que el trabajo formal es muy diversificado. Incluso en el caso de las y los niños pequeños, algunos interpretaron la consigna como una elaborada tarea de inversión de sílabas y/o fonemas; otros utilizaron la segmentación o la proximidad fonológica que culminaron en ingeniosas palabras inventadas, respetando la estructura fonológica y morfológica de la lengua portuguesa. En general, las y los entrevistados demostraron que es posible jugar con el lenguaje y que son capaces de dar diferentes respuestas a una misma palabra con gran creatividad y diversificación de procedimientos lingüísticos. Para un estímulo como *mesa*, por ejemplo, vimos respuestas como *mesa*, *meso*, *sa*, *sofá*, *silla*, *cama*, *mesas*, *same* (inversión de sílabas), entre otras.

El grupo que dio respuestas formales demostró conocimiento y control de algunas reglas morfológicas y fonológicas de su lengua: la alternancia vocálica fue bien utilizada y, en su mayoría, las formas verbales y adjetivales eran formas canónicas. Sin embargo, las y los niños parecen tener poco control sobre las justificaciones de las formas inventadas, ya que se alejaron de cualquier explicación significativa. La riqueza de respuestas e información en las entrevistas individuales, así como el análisis cualitativo, revelaron que, muchos de ellos fueron capaces de guiar el juego en una línea metalingüística interesante.

Los resultados cuantitativos atestiguan que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de niveles de escritura con respecto al trabajo formal. Sin embargo, a partir de un análisis cualitativo más detallado concluimos, por un lado, que la gran diversidad del trabajo formal (inversión de sílabas o fonemas, segmentación, proximidad fonológica, trabajo morfológico, entre otros) puede haber influido en estos resultados. Por otra parte, el análisis cualitativo también mostró que las respuestas más elaboradas, como inversiones de sílabas o fonemas, las daban quienes ya tenían un nivel alfabético. Esto indica una relación entre el conocimiento metalingüístico y el nivel de conceptualización de la escritura. En ese sentido, la investigación corrobora estudios que apuntan a la presencia de la reflexión metalingüística desde la edad preescolar, aunque en diferentes niveles y trabajos, en una perspectiva de reciprocidad entre conocimiento metalingüístico y desarrollo de la escritura.

La decisión deliberada de utilizar palabras reales y no pseudopalabras nos puso frente al gran desafío de comprender las respuestas de las y los niños y su relación con el tipo de trabajo que parecían realizar. De esta forma, la categorización a ciegas de las respuestas por parte de jueces y, principalmente, las explicaciones ofrecidas por las y los participantes, nos dieron pistas fundamentales para entender el tipo de trabajo realizado sobre la palabra. Aun así, somos conscientes de que, debido al uso de palabras reales en la investigación, no es posible afirmar que, al realizar un determinado tipo de trabajo, las y los niños neutralizaron los demás componentes del análisis del lenguaje –y la mayoría probablemente no lo hicieron–. Sin embargo, al momento de dar sus respuestas, también nos ofrecieron pistas valiosas y significativas sobre los aspectos formales de las palabras.

Por último, destacamos que no pretendemos afirmar que la función de la escuela de Educación Infantil sea enseñar sistemáticamente a leer y escribir,

al margen de las especificidades de la etapa escolar. Pero, defendemos que deben ocurrir experiencias amplias y ricas con la lectura y la escritura, incluyendo propuestas que utilizan juegos de lenguaje que facilitan las reflexiones metalingüísticas sobre la palabra de manera intencional. Eso no debe implicar una reducción curricular del trabajo con otros dominios (oral, artístico, corporal, entre otros) necesarios para las y los niños pequeños. Sin embargo, creemos que la presencia de diferentes situaciones que brinden espacios de reflexión sobre el lenguaje en la cotidianidad de la Educación Infantil puede constituir experiencias importantes dentro de los diversos usos socioculturales de la escritura.

Notas

¹ El término *bootstrapping* se utiliza en una hipótesis teórica que traduce la idea de apalancamiento para indicar el efecto que una determinada información en el proceso de adquisición del lenguaje puede favorecer a otra información, proveniente de otro dominio. Por

ejemplo, la información semántica puede soportar construcciones sintácticas y viceversa. Tal información puede almacenarse, pero se activa en ciertas situaciones del desarrollo del lenguaje.

² En portugués el juego del revés fue traducido como “*jogo do contrário*”.

Referencias

- Bates, Elizabeth y Goodman, Judith (1997). “On the inseparability of grammar and the lexicon: evidence from acquisition, aphasia and real-time processing”, *Language and Cognitive Processes*, vol. 12, núm. 5-6, pp. 507-584. <https://doi.org/10.1080/016909697386628>
- Berko Gleason, Jean (1958). “The child’s learning of English morphology”, *Word*, vol. 14, núms. 2-3, pp. 150-177. <http://dx.doi.org/10.1080/00437956.1958.11659661>
- Blanche-Benveniste, Clair y Ferreiro, Emilia (1988). “Peut-on dire des mots a l’envers? Une réponse morphologique des enfants de quatre et cinq ans”, *Archives de Psychologie*, vol. 56, pp. 155-184.
- Brown, Roger (1973). *A first language: the early stages*, Cambridge: Harvard University Press.
- Clark, Eve (1993). *The lexicon in acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, Eve (2004). “How language acquisition builds on cognitive development”, *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 8, núm. 10, pp. 472-478. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.08.012>
- Clark, Eve (2010). *First language acquisition*, 2. ed., Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, Eve (2015). “The acquisition of derivation”, en R. Liever y R. Stekauer (cords.), *The Oxford handbook of derivational morphology*, Londres: Oxford University Press, pp. 424-439.
- Cook, Guy (2000). *Language play, language learn*, Oxford: Oxford University Press.
- Domínguez, Paola; Nasini, Stefano y Teberosky, Ana (2013). “Juegos de lenguaje y aprendizaje del lenguaje escrito”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 36, núm. 4, pp. 501-515. <https://doi.org/10.1174/021037013808200276>

- Feldman, Heidi M.; Dale, Philip S.; Campbell, Thomas F.; Colborn, D. Kathleen; Kurs-Lasky, Marcia; Rockette, Howard E. y Paradis, Jack L. (2005), "Concurrent and predictive validity of parent reports of child language at ages 2 and 3 years", *Child Development*, vol. 76, núm. 4, pp. 856-68. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00882.x>
- Ferreiro, Emilia (2002). "Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística", en E. Ferreiro (ed.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona: Gedisa, pp. 151-172.
- Ferreiro, Emilia (2013). *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*, col. Seleção de Textos de Pesquisa, São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1997). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI Editores.
- Ferrari-Neto, José y Lima, Marcus André Ferraz de (2016). "Aquisição da morfologia flexional verbal em português brasileiro – Um estudo com dados de compreensão", *ProLíngua*, 10, núm 1, pp. 106-120.
- Gleitman, Lila (1993). "The structural sources of verb meanings", en P. Bloom (coord.), *Language acquisition: Core readings*. Cambridge: MIT Press, pp. 174-221.
- Gombert, Jean-Émile (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris: PUF.
- Gombert, Jean-Émile (2003). "Atividades metalingüística e aquisição da leitura", en M.R. Maluf (coord.), *Metalingüagem e aquisição da escrita*, São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 19-63.
- Karmiloff-Smith, Annette (1987). "Some recent issues in the study of language acquisition", en J. Lyons (coord.), *New horizons in Linguistics 2*, Harmondsworth: Penguin Books, pp. 367-386.
- Karmiloff-Smith, Annette (1992). *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*, Cambridge: The MIT Press.
- Lara, Fernando Luis (2002). "La escritura como tradición y como instrumento de reflexión", en E. Ferreiro (coord.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona: Gedisa, pp. 53-61.
- Morais, Artur Gomes (2015). "O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras", *Revista Brasileira de Alfabetização*, vol. 1, núm. 1, pp. 59-76.
- Morais, Artur Gomes de (2019). *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*, Belo Horizonte: Autêntica.
- Owens, Robert E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*, Madrid: Pearson Educación.
- Pérez-Pereira, Miguel y Singer, Dolores (1984). "Adquisición de morfemas del español", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 7, núms. 27-28, pp. 205-221. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1984.10822051>
- Pinker, Steve (1984). "The semantic bootstrapping hypothesis", en B. C. Lust y C. Foley (coords.), *First language acquisition: the essential readings*, Oxford: Black Well Publishing, pp. 396-422.
- Reeves, Lauretta M.; Hirsh-Pasek, Kathryn y Golinkoff, Roberta (1998). "Words and meaning: from primitives to complex organization", en J. Berko Gleason y N. Bernstein Ratner (coords.), *Psycholinguistics*, 2ª ed, Fort Worth: Harcourt College Publishers, pp. 157-226.

- Ribeiro, Silvanne y Teberosky, Ana (2010). “Sensibilidad a aspectos sonoros de las palabras y su relación con el aprendizaje de la escritura”, *Psicología Educativa*, Madrid, vol. 16, núm. 2, pp. 135-146.
- Slobin, Dan Isaac (1973). “Cognitive prerequisites for the development of grammar”, en C. Ferguson y D. Slobin (coords.), *Studies of child language development*, Nueva York: Holt, Rhinehart & Winston, pp. 175-211.
- Stanovich, Keith E. (1992). “Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition”, en P. Gough; L. Ehri y R. Treiman (coords.), *Reading Acquisition*, Hillsdale: Erlbaum, pp. 65-106.
- Tomasello, Michael (2021). *Lo que nos hace humanos. Una teoría de la ontogenia*, Ávila: Dr. Buk.

Artículo recibido: 26 de octubre de 2022

Dictaminado: 6 de marzo de 2023

Segunda versión: 13 de marzo de 2023

Aceptado: 14 de marzo de 2023

(RE)CONSTRUCCIÓN DIALÓGICA DE LOS PLANOS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y DEL CONCEPTO DE COMUNIDAD EDUCATIVA

JONATHAN ANDRADES-MOYA

Resumen:

El objetivo de este trabajo es caracterizar los elementos y componentes de la convivencia escolar que contribuyen a la construcción del concepto de comunidad educativa desde los saberes que portan las personas integrantes de una comunidad de investigación. El proceso se desarrolló junto con un grupo denominado Comunidad de Investigación, a través de la metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che*, utilizando procedimientos de generación, análisis y validación de conocimientos colectivos, denominados diálogo colectivo y *Az kintun* (del mapuce: “mirar de acuerdo con la intención de buscar o encontrar algo junto con otros”). Entre los principales hallazgos se identificaron y caracterizaron cinco planos asociados a la convivencia escolar: comunitario, formativo, político-administrativo, normativo y praxis de la convivencia escolar.

Abstract:

The objective of this study is to characterize the elements and components of school interaction that contribute to constructing the concept of educational community, based on the knowledge held by members of a research community. The process was carried out with a group called "Research Community," through dialogic methodology-*kishu kimkelay ta che* and procedures of generation, analysis, and validation of collective knowledge, known as collective dialog and *Az kintun* (from Mapuche: “looking with the intent of seeking or finding something along with others”). The main findings include the identification and characterization of five planes associated with scholastic interaction: community, formative, political/administrative, normative, and praxis of school interaction.

Palabras clave: clima escolar; comunidad escolar; investigación participativa; participación de la comunidad.

Keywords: school climate; school community; participative research; community research.

Jonathan Andrades-Moya: profesor de la Universidad Católica del Maule, Departamento de Investigación en Docencia Universitaria. Talca, Región del Maule, Chile. CE: jandradesmoya@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-5371-9412>

Introducción

La convivencia escolar (CE) es un fenómeno educativo que ha tomado relevancia, dada su relación con la prevención y el abordaje de situaciones conflictivas, que afectan las dinámicas propias de un contexto escolar. Tales dinámicas se evidencian en las acciones y relaciones que llevan a cabo las personas de manera intencionada, involuntaria o no premeditada.

En la literatura se señala, que la CE es un fenómeno que producen los miembros de las comunidades educativas (Monge-López y Gómez-Hernández, 2021) y que, debido a las múltiples interacciones e interrelaciones que se desarrollan, la transforman en un tema de estudio complejo. Por tal motivo, suele indicarse que es multidimensional (Còrdoba, Del Rey, Casas y Ortega, 2016; Ortiz-Padilla, Barros-Moncada, Ariza-Ortiz y Rubio Castro, 2018), multidisciplinar (Del Rey, Casas y Ortega, 2017), que requiere un enfoque global (Tirado y Conde, 2015), que aporta desde lo multicultural (Garcés, 2020) y que se preocupa por diversos aspectos, desde lo socioafectivo (Monge-López y Gómez-Hernández, 2021) hasta la formación ciudadana (Loubiès, Tocornal y Vásquez, 2020).

En este sentido, la CE presenta una amplitud considerable, ya que depende de las prácticas y lineamientos a través de los cuales se desenvuelvan las personas que conforman una comunidad educativa. Inclusive, se ha posicionado como una problemática social, la cual puede conllevar a un cambio cultural (Garcés, 2020) de un determinado contexto.

Según lo expuesto, la dinámica con la que se desarrolle la CE causará un efecto en las características de una comunidad educativa y viceversa. Por tal motivo, se podría inferir que al realizar acciones que contribuyan al desarrollo de una comunidad educativa, se podría favorecer una óptima construcción de la CE y viceversa.

Esta interacción entre CE y comunidad educativa fue abordada en un proceso investigativo (enmarcado en la tesis doctoral del investigador que suscribe este artículo), que llevó a cabo un equipo de trabajo, constituido por agentes educativos de una escuela municipal de una comuna ubicada en la zona centro-sur de Chile y el investigador, autor de este artículo. El equipo, denominado Comunidad de Investigación, llevó a cabo una serie de diálogos en los que se detectaron situaciones complejas que afectaban el normal desarrollo socioeducativo de la institución. Entre los fenómenos discutidos se pueden mencionar los siguientes: *a*) problemas disciplinarios

por parte del estudiantado, *b*) desidia docente, *c*) disonancia comunicativa entre familia-escuela, *d*) modelos educativos y de crianza disímiles; *e*) pérdida del sentido de pertenencia y *f*) imagen difusa sobre su propia percepción de comunidad educativa.

En cuanto a este último punto, la Comunidad de Investigación (CDI) reconoció que no se concebía como una comunidad educativa sino, más bien, como un conjunto de personas que actuaba de manera individual. Además, indicó que esta falta de visión sobre comunidad educativa también afectaba en la convivencia escolar, ya que, al no concebirse como un colectivo unido, las personas actuaban de acuerdo con sus propios intereses, ignorando lo expuesto en el reglamento y normativa institucional de CE. Para la CDI, la convivencia escolar se consideraba como una acción horizontal y transversal. La problemática de ello, según la CDI, radica en que la transversalidad producía confusión. La razón yace en que la CE se comprendía como “una tarea de todos y todas”, pero, al mismo tiempo, ningún agente educativo trabajaba en ella.

Bajo esta problemática, se optó por llevar a cabo un proceso investigativo, a través de un método participativo y dialógico; específicamente, la denominada metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che*, que se destaca por desarrollar estudios en conjunto con las personas protagonistas de su realidad (Ferrada, Villena, Catriquir, Pozo *et al.*, 2014; Ferrada y Del Pino, 2018). Según Ferrada y Del Pino (2018), semánticamente, la metodología tiene como objetivo mostrar la construcción de conocimiento dada por la interacción cultural, la cual, en este caso, se refleja entre lo mapuce y lo chileno. El término *kishu kimkelay ta che* (proveniente del pueblo mapuce) significa que ninguna persona conoce y aprende por sí misma, sino en conjunto con otros y con base en su historicidad (Ferrada, 2017). De allí proviene la importancia de constituir un colectivo que desarrolle todas las fases de investigación.

Al igual que esta metodología, existen otras que consideran al colectivo, como la investigación-acción participativa (Rodríguez, Gil y García, 1999); esta se caracteriza por obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad social. Si bien ambas presentan ciertas similitudes, también difieren en distintos aspectos. Un ejemplo de ello es en el proceso analítico ya que, mientras la investigación-acción participativa se inclina por ámbitos cualitativos, la metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che*

opta por la racionalidad comunicativa y por categorías de transformación. Estas serán detalladas en el apartado metodológico del presente artículo.

La CDI fue constituida por estudiantes, docentes, asistentes de la educación, familia, equipo directivo y un investigador en etapa de tesis doctoral, sumando un total de 58 personas. Esta comunidad se caracterizó por su naturaleza heterogénea, lo que permitió una combinación de distintos saberes, entre otros: culturales, experienciales, teóricos, técnicos o científicos.

Desde esta interacción, se determinaron todos los aspectos del proceso investigativo, iniciando con la identificación de un problema a estudiar; continuando con la definición de procedimientos para recolectar, analizar y validar la data empírica y finalizando con una evaluación sobre la consecución de los objetivos, es decir, si el proceso investigativo logró cumplir con los propósitos de estudio. Esto último implica la toma de decisiones sobre reiniciar el proceso investigativo, darlo por finalizado o iniciar uno nuevo. Estas etapas se conocen como praxis investigativas (Ferrada, 2017) y se llevan a cabo desde aspectos dialógicos y comunicativos centrados en el logro de acuerdos.

El presente artículo da a conocer los resultados obtenidos en dicho proceso, por lo cual, retoma datos empíricos de la tesis doctoral asociada al investigador (miembro de la CDI), autor de este artículo. El presente trabajo reporta los datos construidos con la CDI en relación con el primer objetivo específico de dicho proceso investigativo, enmarcado en la tesis mencionada: caracterizar los elementos y componentes de la convivencia escolar que contribuyan a la construcción del concepto de comunidad educativa, desde los saberes que portan las personas integrantes de una comunidad de investigación. Para llevar a cabo este proceso, con la CDI se decidió co-construir los conocimientos, en una interacción entre los saberes teórico/experienciales y los teóricos/científicos.

Planos de la convivencia escolar

Como parte del intercambio de conocimientos, el investigador perteneciente a la CDI contribuyó con sus saberes en materias de convivencia escolar. El aporte teórico realizado por el autor devino de una búsqueda literaria efectuada en las bases de datos Scopus y SciELO. En esta revisión, Andrades-Moya (2022) identificó artículos que incluyeran en el título, resumen o palabras clave el concepto “convivencia escolar”, dando como resultado 107 artículos.

Los artículos fueron procesados en una matriz de contenido, a través de la cual el autor extrajo diversas categorías con similitudes entre ellas. Esto permitió agruparlas e identificar cinco planos asociados a la convivencia escolar, a saber: comunitario, formativo, político-administrativo, normativo y praxis de la convivencia escolar. La tabla 1 presenta un resumen obtenido de la data empírica de la tesis doctoral de Andrades-Moya (2022).

TABLA 1

Planos de la convivencia escolar

Plano	Características
Comunitario	Agrupar los elementos asociados al componente valórico y afectivo, los cuales caracterizan las interacciones e interrelaciones que llevan a cabo las personas de una comunidad educativa. En cuanto al componente valórico, los elementos como el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, los derechos y la colaboración se determinarán según los significados que le atribuyan las personas de un determinado contexto. Esto mismo ocurre con los elementos del componente afectivo, por ejemplo, los sentimientos, valoración/validación personal, sentido de pertenencia y la inteligencia emocional.
Formativo	Este plano agrupa al conjunto de elementos y componentes que se involucran en el proceso educativo, sobre todo, los conocimientos asociados a la CE. Según Andrades-Moya (2022), la información presente en la literatura permite dividir el plano en dos niveles: 1) dinámica escolar: se caracteriza por la interacción entre el contenido curricular, el conocimiento sobre CE, las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, el rendimiento académico y la calidad educativa y 2) formación profesional: la literatura reporta, mayormente, la formación docente, no obstante, el plano se enfoca en todas las personas que se desarrollen profesionalmente en un contexto educativo. En ambos casos, se considera la enseñanza y aprendizaje de conocimientos asociados a la CE. El plano formativo suele ser asumido de manera transversal, manifestando una dualidad de la cual se desprende un aspecto formal y otro informal. En cuanto al formal, se encuentran todos los elementos y componentes que son sometidos a una planificación y desarrollados de manera intencionada. El aspecto informal se caracteriza por no ser intencionado, abordando los elementos y componentes de la CE de manera inmediata, durante la ejecución de las interacciones e interrelaciones que llevan a cabo las personas de un contexto. El aspecto informal y el formal presentan una relación interactuante, ya que, en palabras de Andrades-Moya (2022:40), “el primero se puede evidenciar en las interacciones cotidianas e inmediatas que llevan a cabo las personas. El segundo, se da como resultado de la organización y reflexión del primero”.

(CONTINÚA)

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

Plano	Características
Político-administrativo	Según Andrades-Moya (2022:41), este plano agrupa “todos aquellos elementos y/ o componentes que se asocian a las orientaciones, directrices, documentos, acuerdos y gestión de la CE”. Se divide en un nivel macro, representado por los lineamientos, normativas, políticas públicas y/o leyes emanadas por organismos estatales, por ejemplo, Ministerio de Educación. Y por un nivel micro, caracterizado por la gestión institucional. En este nivel existe una preocupación por la planificación, elaboración, diseño, ejecución y evaluación de instrumentos, documentos, informes, manuales, códigos, reglamento o plan de convivencia escolar internos de un contexto escolar.
Normativo	Andrades-Moya (2022:44) señala que “este plano se asocia al conjunto de normas, reglas y sanciones que presenta una institución educativa”. La literatura suele recomendar la construcción colectiva de este plano para potenciar la legitimidad social y contribuir a las buenas prácticas de las personas. No obstante, un estudio realizado por Andrades-Moya (2021) demuestra que la construcción y aplicación del reglamento de CE es asimétrico, ya que pareciera ser elaborado y ejecutado casi exclusivamente hacia el estudiantado. En síntesis, el plano opta por la regulación de las interacciones e interrelaciones que llevan a cabo las personas de una comunidad educativa.
Praxis de la convivencia escolar	Este último plano emerge como un proceso metodológico que puede ser desarrollado por las personas de un contexto educativo, el cual se centra en la construcción de la CE. Por lo tanto, se caracteriza por fusionar la reflexión y la práctica, dando como resultado una praxis enfocada en la interpretación, comprensión, análisis y construcción de conocimientos que contribuyan a la transformación de fenómenos, prácticas, temáticas o situaciones que sean necesarias de transformar. Es decir, este plano se concibe como una metodología, que permite identificar situaciones y/o fenómenos problemáticos, que interfieran con el óptimo desarrollo del proceso socio-educativo. Además, también brinda las orientaciones para que las personas busquen los procedimientos y/o estrategias que permitan la resolución de la o las problemáticas.

Fuente: elaboración con base en Andrades-Moya (2022).

Los planos abordados en la tabla 1 abren las puertas hacia una exploración de elementos y componentes que permiten caracterizar tanto a la convivencia escolar como a la propia comunidad educativa. Tal acción fue realizada por la CDI, a través de un proceso investigativo guiado por la metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che*. Lo anterior con el fin de caracterizar los elementos y componentes de la CE, que contribuyan a la construcción del concepto de comunidad educativa desde los saberes que portan las personas integrantes de una comunidad de investigación.

Metodología

Como se ha mencionado el proceso se desarrolló a través de la metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che*, la cual se adscribe al paradigma participativo, caracterizado por la co-construcción de las investigaciones (Gayá Wicks y Reason, 2009; Guba y Lincoln, 2012). Según Ferrada (2017:177), esta metodología se constituye como “una forma de construir conocimientos desde la constitución de comunidades de investigación, las que deciden en conjunto qué, para qué y cómo investigar”. Se opta por una desjerarquización, dotando a cada persona de atributos investigativos. La metodología se inclina hacia procesos democráticos y por la transformación de la realidad. Para ello, en conjunto, las personas investigadoras dialogan, debaten, acuerdan, analizan y evalúan qué fenómenos, acciones o situaciones son necesarias de abordar, para llevar a cabo procedimientos que permitan generar saberes que favorezcan la consecución y transformación de la(s) problemática(s).

Para garantizar el aspecto participativo, el modelo dialógico propone la conformación de un equipo, en este caso denominado Comunidad de Investigación, cuyos integrantes son responsables de decidir, desarrollar y concretar todas las etapas del proceso investigativo. Para ello, Ferrada *et al.* (2014) y Ferrada (2017) proponen una serie de etapas, conocidas como *praxis investigativa*. A continuación, se realizará una descripción de cuatro procesos enmarcados en dicha práctica:

Conformación de la CDI

Según Ferrada (2017), esta comunidad corresponde a un conjunto de personas que asumen el rol de co-investigadores(as) quienes, idealmente, presentan diversas características como género, edad, escolaridad, cultura, entre otros. Además, se opta por la participación voluntaria, con el fin de evitar la coerción y la injerencia de roles de poder.

En el caso de este estudio, en septiembre del 2019, el investigador se dirigió hacia diversas escuelas municipales de la zona centro-sur de Chile, dando a conocer las características de la metodología. Como resultado, una de ellas accedió a participar, la cual ejerce el proceso educativo en los niveles preescolar, básico (primaria) y medio (secundaria). La escuela se caracteriza por presentar un índice de vulnerabilidad de 97% (Junta Nacional de Auxilios y Becas, 2019) y por su diversidad cultural, la que se representa por la interacción entre personas pertenecientes a diferen-

tes nacionalidades y contextos (urbanos y rurales). Posteriormente, se realizó una convocatoria abierta y voluntaria para conformar la CDI, la que, inicialmente, fue constituida por 12 personas: 2 estudiantes, 2 asistentes de la educación, 6 docentes, 1 representante del equipo directivo y el investigador en etapa de tesis doctoral, todas de diferente edad, escolaridad y género. Ulteriormente, con la CDI se acordó aumentar el número de integrantes para favorecer la riqueza en la construcción de conocimientos. En total, se contó con 58 personas: 26 estudiantes pertenecientes a la propia escuela que cursaban desde 7° básico a 4° medio; 11 representantes de familia y/o apoderados(as) de la institución; 12 docentes que impartían diversos cursos –matemática (1), lenguaje (1), religión (2), música (1), educación diferencial (2), educación general básica (3), preescolar (1), Historia (1)–; 6 profesionales asistentes de la educación (profesional técnico) que apoyan el quehacer docente de preescolar y básico; 2 representantes del equipo directivo (jefa de Unidad Técnico Pedagógica y encargado de Convivencia Escolar); y el investigador en cuestión. Sus características variaban en cuanto a edad, escolaridad, género, profesión y nacionalidad.

Problematización situada

Este proceso corresponde a la definición de un problema a investigar, el que se identifica mediante diálogos y debates que se llevan a cabo con la CDI (Ferrada, 2017). En el caso de este estudio, en octubre de 2019, con esta comunidad se llevaron a cabo diversas discusiones en relación con sus dinámicas cotidianas. Entre ellas, se conversó sobre: *a*) problemas disciplinares y comunicacionales, *b*) falta de lineamientos comunes, *c*) toma de decisiones sectorizadas que provocaban divisiones en los estamentos educativos, *d*) disonancia entre estilos de enseñanza-aprendizaje y de crianza, entre otros.

Como fruto de los debates, se acordó que todo ello podría ser abordado a través de la CE, comprendiéndola como un trabajo transversal. De esta forma, se podría avanzar hacia la concepción de comunidad educativa, a edificar aspectos que potenciarían el sentido de pertenencia. No obstante, producto de los diálogos, se concluyó que no existía una conceptualización de comunidad educativa, lo que también afectaba en las nociones sobre CE. Es decir, para la CDI, la convivencia escolar es un proceso de construcción, el que se estaba realizando desde la individualidad. A razón de ello se optó

por reconstruir la CE, para transmutar las nociones individualistas, por características colectivas que buscaran la cohesión.

La CDI debatió que, para llevar a cabo una reconstrucción, era necesario realizar acciones fundamentadas desde un constructo teórico. Por tal motivo, se acordó en una primera instancia construir conocimientos que permitieran sentar las bases para reconstruir la CE. Es importante reiterar, que en este artículo se darán a conocer los resultados asociados al primer objetivo específico, explicitado en la introducción.

Procedimientos de construcción de conocimiento

La metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che* plantea una serie de procedimientos que permiten construir el conocimiento necesario para la consecución de los objetivos y, en efecto, para la transformación de la realidad deseada (Ferrada, 2017). Los procedimientos presentan diversas características y se utilizan para fines específicos, por lo tanto, se puede optar por uno o más de ellos. Entre los procedimientos que plantea esta metodología, y a modo de ejemplo, se darán a conocer solo tres: *a*) la conversación dialógica, caracterizada por la generación de conocimiento entre dos personas sobre un tema en común (Ferrada *et al.*, 2014), *b*) la percepción dialógica, que opta por presenciar los fenómenos a estudiar en conjunto con sus protagonistas (Ferrada *et al.*, 2014) y *c*) diálogos colectivos, enmarcados dentro de la construcción de saberes a través de la interacción colectiva (Ferrada *et al.*, 2014).

En el caso de esta investigación, con la CDI se optó por llevar a cabo diálogos colectivos, ya que este procedimiento contribuye a la construcción de conocimientos en conjunto con un grupo de personas. No obstante, dada la contingencia sanitaria por COVID-19, se realizó una adaptación del proceso. Originalmente, se realizarían convocatorias abiertas y diálogos masivos de manera presencial. Posteriormente, se decidió dividir la CDI en cuatro grupos y realizar encuentros en línea a través de la plataforma Zoom. A cada grupo se le designó una letra y la constitución de los grupos fue aleatoria (para privilegiar la heterogeneidad), a saber: CDIA, 13 personas; CDIB, 15 personas; CDIC, 15 personas; y CDID, 15 personas (el número de integrantes no fue intencional).

El objetivo del diálogo colectivo es construir una interpretación conjunta sobre un tema (Ferrada *et al.*, 2014), razón por la cual se decidió, con la CDI, realizar uno de estos diálogos con cada grupo de la comunidad, en

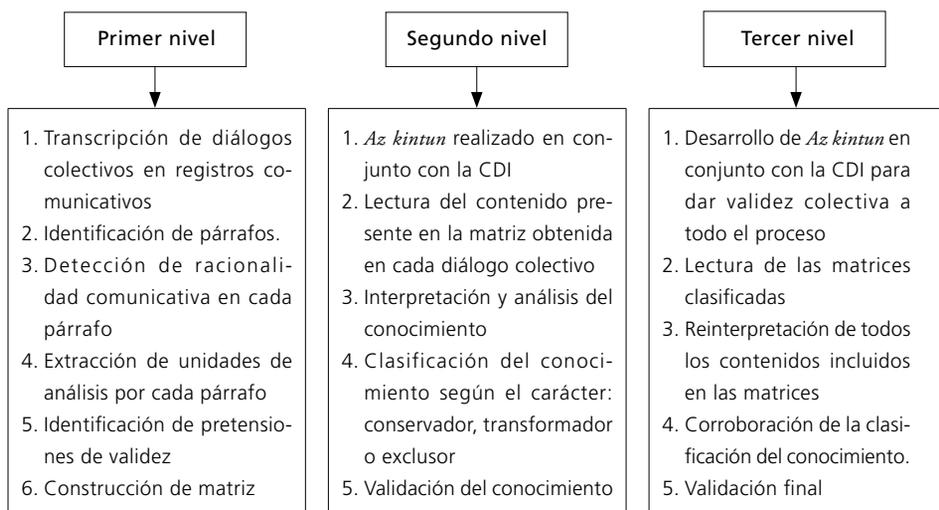
relación con la temática convivencia escolar y comunidad educativa. En total se realizaron cinco de estos ejercicios, ya que con CDIA se necesitaron dos instancias para concretar el primer objetivo específico, dada la profundidad que se alcanzó en la discusión. Los diálogos tuvieron una duración de una hora y se efectuaron entre agosto de 2020 y diciembre de 2021, a través de la plataforma Zoom.

Tratamiento del conocimiento

La metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che* opta por procesos colectivos, los cuales continúan durante el análisis y validación del conocimiento (Ferrada *et al.*, 2014). Esta praxis investigativa se realiza a través de un procedimiento denominado *Az kintun*, concepto proveniente del mapuce, que significa mirar con la intención de buscar algo junto con otros (Ferrada y Del Pino, 2018:10). Es decir, se realiza un análisis de la data empírica en conjunto con la CDI, por lo cual se requiere de la sistematización de los conocimientos construidos en los diálogos colectivos. Esta sistematización se efectúa a través de tres niveles de análisis y validación del conocimiento (figura 1).

FIGURA 1

Niveles de análisis y validación para el tratamiento de la data empírica



Fuente: Andrades-Moya (2022).

En la figura 1 se detallan las etapas que considera cada nivel de validación. Estos niveles se realizan en instancias diferentes, a través del siguiente recorrido: *a)* se transcribe la data empírica recopilada en cada diálogo colectivo, *b)* se separa la información y se agrupa en párrafos, los cuales corresponden al conjunto de ideas que emite una o varias personas en relación con una temática específica y *c)* se detecta la racionalidad comunicativa en cada párrafo, con el fin de identificar si estos pueden estar influidos, o no, por roles de poder o emitidos bajo coerción. La intención es optar por conocimientos que representen la subjetividad de las personas y que no sean emitidos por sujeción.

Para identificar la racionalidad comunicativa se recurre a planteamientos realizados por Jürgen Habermas, en relación con la teoría de la acción comunicativa. Para Habermas (1985), las personas se relacionan con base en la coordinación de sus acciones y en el logro de acuerdos, para lo cual dan a conocer sus perspectivas desde la realidad en que se posicionan. Si se considera que las personas, en conjunto, construyen los significados que le atribuyen a su realidad, entonces se puede inferir que, y según el mismo autor, los sujetos se interrelacionan y llevan a cabo procesos comunicativos enfocados en la racionalidad. Es decir, estas dan a conocer sus perspectivas sin injerencia de la coerción.

Habermas (1985) elabora una serie de argumentos desde los cuales se pueden obtener categorías instrumentales que posibilitan la identificación de párrafos con presencia de racionalidad comunicativa. Para ello, el autor propone que en una acción comunicativa las personas emitan sus enunciados, considerando un tipo de acto de habla que se enmarca en un tipo de mundo. De esta forma, los actos de habla constataivos hacen referencia al mundo objetivo; los regulativos, al mundo social; y los expresivos, al mundo subjetivo. En la misma sintonía, el mundo objetivo considera el estado de cosas, el social abarca el establecimiento de interrelaciones reconocidas como legítimas y el subjetivo se centra en la intimidad de la persona a la cual sólo él o ella tiene acceso (Ferrada, 2010). Ahora bien, los actos de habla traen consigo una manifestación que permite tanto su identificación como la posibilidad de someterlos a crítica.

Habermas (1985) expresa que las manifestaciones o pretensiones se conectan con un acto de habla. El acto de habla constataivo se manifiesta a través de la pretensión de validez del enunciado, lo cual significa que las personas expresan algo fidedigno en relación con el mundo objetivo

(colectivamente construido); el acto de habla regulativo se manifiesta a través de la pretensión de rectitud, la que hace referencia al plano normativo que regula las relaciones interpersonales. Este plano es construido por las mismas personas, por lo que goza de legitimidad colectiva; y el acto de habla expresivo se manifiesta por la pretensión de veracidad, es decir, representa la perspectiva de la persona (Habermas, 1985). Para finalizar, el autor propone que las personas emiten enunciados con racionalidad comunicativa cuando se evidencian simultáneamente los tres tipos de manifestaciones, los tres tipos de actos de habla y los tres tipos de mundo.

El proceso descrito anteriormente se lleva a cabo con cada párrafo identificado, con el fin de reconocer la racionalidad comunicativa. De esta forma, se opta por conocimientos susceptibles de crítica, los cuales evidencien la ausencia de coerción y, en efecto, puedan ser considerados para la construcción de conocimiento colectivo (figura 2). Los párrafos identificados, denominados comunicativos, se someten a una nueva etapa en la que se registran unidades de análisis (paso 4, nivel 1) y se añade cuál es la pretensión de validez detectada (paso 5, nivel 1). Además, se asocia(n) la(s) unidad(es) de análisis a una categoría (figura 2), la cual se comprende como un conjunto de unidades de análisis. Todo ello, se incorpora dentro de una matriz (paso 6, nivel 1), que se utilizará para clasificar, analizar y validar el conocimiento en el nivel 2 (ver figura 3).

En la figura 2 se aprecia un análisis del tercer párrafo (P3) emitido en el diálogo colectivo, por la octava persona del primer grupo (PPG8). El texto subrayado indica que se detecta la presencia de racionalidad comunicativa (RC). En paréntesis se añadieron las siglas de los actos de habla y tipo de mundos identificados. En cursivas se ingresó la pretensión de validez (PV). Y, en negritas, se agregaron las unidades de análisis (UA) extraídas del párrafo, las cuales se asocian a la categoría “características de la comunidad educativa”, identificada dentro de la perspectiva emitida por la persona.

Al avanzar al nivel 2, con la CDI se llevan a cabo *Az kintun*, con la finalidad de revisar y elaborar definiciones para cada unidad de análisis y categoría, obtenidas en el nivel 1 (figura 3). Tales definiciones se generan con base en el contenido presente en los párrafos comunicativos, los que pueden corresponder a una o más UA similares, detectadas en distintos párrafos. Junto a ello, se identifican aquellos elementos distintivos presentes en las definiciones de las UA, con el fin de construir conocimientos sobre convivencia escolar. Además, estas unidades son agrupadas en componentes, los que se encasillan dentro de

planos de la CE. Por ejemplo, en la figura 2, PPG8 habla sobre aspectos valóricos, entre los cuales, alude al respeto, por lo tanto, este se considera como un elemento y, a su vez, los valores como un componente.

FIGURA 2

Párrafo comunicativo analizado según el primer nivel

P3: PPG8: Hola, mi nombre es *. Bueno yo he estado escuchando atentamente todas sus opiniones sobre comunidad educativa. Estoy de acuerdo con todos ustedes. Y dentro, bueno, analizaba un poco, y lo que yo también siento es que, dentro de este contexto que tenemos ahora como pandemia, nos ha unido un poco ¿cierto? Dentro de las características que nosotros deberíamos tener como comunidad educativa es la unión. Entonces, este contexto sí nos ha unido. Porque hay casos que hay papás que todavía no están muy unidos. Pero la mayoría sí... trabaja en el objetivo que son los niños ¿cierto? Y toda la comunidad educativa trabaja a ese objetivo, que son los niños. Entonces, yo creo, la unión, el respeto, como decían ¿cierto?, la convivencia, son valores importantes para trabajar en una comunidad educativa ¿cierto? La lealtad también es importante. Esa es mi opinión, (AHC; AHR; ACE; MO; MS; MSu) (RC). UA: cohesionada. UA: centrada en valores. PV: reflexión sobre el trabajo cohesionado y el análisis del contexto, como una forma de crecimiento personal y grupal.

AHC: Acto de habla constativo, AHR: acto de habla regulativo; ACE: acto de habla expresivo; MO: mundo objetivo; MS: mundo social, MSu: mundo subjetivo; RC: racionalidad comunicativa; UA: unidad de análisis; PV: pretensión de validez.

Fuente: elaboración propia con base en los datos de la investigación.

FIGURA 3

Extracto de matriz de análisis analizada con base en nivel 1 y nivel 2

Categoría: características de la comunidad educativa		
Unidad de análisis	Definición	Carácter
Centrada en valores	La comunidad educativa lleva a cabo la enseñanza y práctica recíproca de valores, como el respeto, la empatía y la tolerancia. A través de estos, se pretende conocer y vincular a las personas que conforman dicha comunidad. Esta formación valórica es contextualizada. Es decir, se analizan las características sociales, culturales y personales, para adecuarlas a las necesidades, requerimientos o intereses de los agentes educativos.	Conservador

Fuente: elaboración propia con base en los datos de la investigación.

Posteriormente, con la CDI se procede a categorizar el conocimiento según la naturaleza del carácter que manifieste. De acuerdo con Ferrada (2010), todo conocimiento que se considere nuevo y que contribuya a la consecución de objetivo(s) será clasificado como transformador; todo conocimiento que ya posean las personas y que contribuya a la consecución de objetivo(s) será clasificado como conservador, y todo conocimiento nuevo o presente que dificulte el logro de objetivo(s) será clasificado como exclusor. La finalidad es optar por los conocimientos transformadores y conservadores, que contribuyan al proceso investigativo. En el caso de los exclusores, pueden ser sometidos a un nuevo proceso de investigación.

Para finalizar el análisis y validación, se efectúa un tercer nivel enfocado en la lectura y análisis del conocimiento tratado y, de esta forma, otorgar validez colectiva a la data empírica. En el caso de los resultados que presenta este artículo, se realizaron cuatro *Az kintun* para concretar el primer y segundo niveles de validación, y 15 más para llevar a cabo el tercer nivel, contando con la presencia promedio de 70% de las personas destinadas. Estas instancias se realizaron entre octubre de 2020 y diciembre de 2021.

Finalmente, esta matriz es sometida a una última clasificación, enfocada en la comparación entre las definiciones de las unidades de análisis y las características de los planos de la CE. A través de ello, se asocian los conocimientos sobre comunidad educativa, con aquellos relacionados con CE. Por ejemplo, la figura 3 indica que una comunidad educativa puede estar centrada en valores, como una forma de favorecer la conformación de una comunidad educativa. Por ende, estas características son contrastables con aquellas referidas al plano comunitario de la CE.

De esta forma, se consolida la matriz de resultados (ver más adelante tabla 2), la cual incluye la categoría y su respectiva definición. Además, se agrega la categorización del conocimiento (conservador, exclusor o transformador), junto con la clasificación en relación con los planos de la CE. Es necesario clarificar que estas acciones son realizadas en distintos momentos, pero en este artículo fueron ingresadas en la misma columna, con la finalidad de no sobrecargar visualmente la tabla respectiva.

Aspectos éticos

Dada la naturaleza participativa de la metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che*, fue necesario cumplir con una serie de requisitos éticos, entre los cuales destaca la aprobación del proceso investigativo por parte del

Comité de Ética Científico de la Universidad Católica del Maule, Chile, a través del acta número 110/2020. Como exigencia ética, se solicitó a las personas de la CDI que, en su calidad de co-investigadores/as, firmaran: *a*) carta de confidencialidad y anonimato; *b*) asentimientos informados para participantes menores de edad y el respectivo consentimiento informado por parte de su tutor(a) y/o apoderado(a); y *c*) consentimientos informados para participantes adultos. Junto a lo anterior, con la escuela se celebró una carta de participación con el fin de formalizar el proceso. Es necesario recalcar que se garantizó el anonimato, confidencialidad y voluntariedad durante toda la investigación.

Resultados

Como producto de las discusiones efectuadas en los diálogos colectivos, y los posteriores *Az kintun*, con la CDI se construyó una propuesta de definición sobre el concepto de comunidad educativa. Esta conceptualización fue expuesta en la tesis doctoral que aquí se reporta, razón por la cual, a continuación, se agrega dicha propuesta, con su respectiva cita. Es necesario clarificar que esta conceptualización emana de los datos empíricos respectivos a este proceso investigativo, y no proviene de una indagación previa.

[...] la comunidad educativa es un grupo unido y dinámico de personas (apoderadas, apoderados, familia, estudiantes, docentes, asistentes de la educación, equipo directivo, autoridades educativas locales, la red de apoyo y toda persona que desempeñe alguna función en la escuela) que, sintiéndose parte de esta, se relacionan, interaccionan y se conectan afectivamente entre sí, compartiendo ideas, valores y vínculos centrados en fines educativos comunes. En conjunto, y de manera recíproca, dialógica, constante, democrática, participativa y colaborativa, trabajan tanto por el logro de los fines educativos que se proponen como por el crecimiento humano mutuo y por el reconocimiento y bienestar de todas las personas (Andrades-Moya, 2022:172).

Esta conceptualización fue construida con base en una serie de saberes discutidos con la CDI, los cuales permitieron caracterizar elementos y componentes de la CE. Los resultados se presentan en una matriz (tabla 2), que incluye las categorías obtenidas de los párrafos comunicativos, la respectiva definición y la categorización del conocimiento según: *a*) el carácter (transformador, conservador y exclusor); y *b*) el plano de la CE al cual se asocia.

TABLA 2

*Elementos y componentes asociados a comunidad educativa
y a los planos de la convivencia escolar*

Categoría	Definición (conocimiento construido)	Carácter (Ca) Plano CE (P)
Componente valórico	La comunidad educativa acuerda, de manera conjunta, dialógica y según las características sociales, culturales e históricas de las personas que la integran, el o los valores que permita(n) reconstruir la CE y la identidad comunitaria. Estos son enfatizados, promovidos y practicados por las y los agentes educativos de manera significativa y cotidiana. Se opta por un proceso educativo en que familia y escuela colaboren activamente. Con estas acciones se puede tener claridad hacia dónde se dirige la comunidad y qué se desea obtener con su trabajo. Además, esto puede contribuir a que la comunidad sea reconocida y diferenciada de otras escuelas.	Ca: transformador P: comunitario
Trabajar como comunidad	El trabajar como comunidad implica que la CE considere el trabajo conjunto, dialógico, participativo, solidario, multidireccional y colaborativo, otorgando los espacios, tiempo y oportunidades necesarias para que todas las personas puedan aportar, opinar y ser parte de los acuerdos que se tomen en cuanto a: 1) los propósitos educativos que pretendan desarrollar y que direccionen el trabajo en equipo, 2) al proyecto educativo institucional: misión, visión y valores y 3) los diversos procesos administrativos, técnicos y pedagógicos. Esto puede fomentar el sentido de pertenencia y el desempeño efectivo de los roles o funciones que tengan las y los agentes educativos.	Ca: transformador P: comunitario y político-administrativo
Liderazgo democrático	La comunidad educativa es representada por personas abiertas al diálogo, receptivas al cambio y que favorecen el equilibrio entre relaciones verticales y horizontales. Además, buscan el mejoramiento de los procesos educativos de forma constante a través de estrategias participativas, colaborativas y democráticas, para así potenciar la construcción de la convivencia escolar y del sentido de identidad de sus integrantes.	Ca: conservador P: político-administrativo
Reconocimiento	La comunidad educativa se preocupa por construir dialógicamente la convivencia escolar desde el reconocimiento afectivo, cognitivo y social de las personas. Además, como una forma de conocer al otro, se procura flexibilizar el pensamiento adultocéntrico y comprender las diferentes formas de pensamiento, por ejemplo, del estudiantado.	Ca: transformador P: comunitario
Impacto social	Al reconstruir la CE en una comunidad educativa, se apela a un foco educativo multidireccional. Es decir, no solo se centra en la formación integral de sus integrantes, sino que también busca contribuir positivamente en la realidad social donde se encuentra inserta.	Ca: conservador P: formativo y comunitario

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

Categoría	Definición (conocimiento construido)	Carácter (Ca) Plano CE (P)
Foco educativo social	En la reconstrucción de la CE, las personas se preocupan activamente por la enseñanza, el aprendizaje y la construcción de conocimientos inclusivos, valóricos (como el respeto, la empatía y la tolerancia) y relacionados con los derechos humanos y la justicia. Favoreciendo así la convivencia escolar, desde la vinculación, la generación de relaciones, la praxis educativa y la comunicación constante entre las y los agentes que la conforman. Además, comparte y dirige sus acciones hacia fines comunes, usualmente educativos y centrados en el estudiantado. A través de esto, se pretende conocer y vincular a las personas que conforman dicha comunidad, de manera contextualizada. Es decir, se analizan las características sociales, culturales y personales, para adecuarlas a las necesidades, requerimientos o intereses de las y los agentes educativos.	Ca: transformador P: formativo
Comunicación	La reconstrucción de la CE y, en efecto, la comunidad educativa promueve el diálogo entre las y los agentes que la conforman, favoreciendo la convivencia escolar y la toma de decisiones sobre el proceso educativo. Al respecto, existe un interés en conocer las perspectivas, cosmovisiones y realidades de las personas para así decidir, de manera conjunta, los propósitos o metas comunes por las cuales trabajarán.	Ca: transformador P: comunitario y formativo
Crítica y reflexiva	Las personas que reconstruyen la CE y forman parte de la comunidad educativa, se preocupan por evaluar su actuar de manera constante. Llevando a cabo procesos reflexivos en que, conjuntamente, sometan a revisión su praxis y las normativas educativas. Es decir, considera los mandatos ministeriales, pero los adecúa según las características de su contexto. Todo esto, con el fin de enriquecer sus prácticas y conocimientos.	Ca: conservador P: praxis de la CE
Dinámica	La CE y la comunidad educativa presentan cambios en su estructura interna. Constantemente existen personas que ingresan o egresan, por lo que existe un flujo de intercambio y construcción de saberes y experiencias.	Ca: transformador P: formativo y Praxis de la CE
Participativa y valórica	En la reconstrucción de la CE es importante promover la participación de sus integrantes para lograr acuerdos sobre procesos educativos, la consecución de objetivos y la superación de las deficiencias que sean identificadas. A través de la comunicación libre y no coercitiva, se preocupan por el conocimiento del otro, con el fin de contribuir en su desarrollo personal, familiar y sociocultural. Este conocimiento permite que las personas se posicionen en el lugar del otro, se apoyen cuando lo requieran, generen lazos afectivos y construyan relaciones interpersonales basadas en lo socioemocional. Existe preocupación por el bienestar de las y los agentes educativos, que se manifiesta a través del apoyo y ayuda recíproca. Esto influye en la educación, ya que los procesos se desarrollan con base en la afectividad, el trato afable y la reciprocidad.	Ca: transformador P: político-administrativo y comunitario

(CONTINÚA)

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

Categoría	Definición (conocimiento construido)	Carácter (Ca) Plano CE (P)
Diálogo y acción	La reconstrucción de la CE se caracteriza por la existencia de un diálogo claro, fluido y guiado por el respeto y la aceptación de la opinión del otro. Este diálogo se utiliza como insumo en la toma de decisiones. Es decir, se favorece que las y los agentes educativos den a conocer sus ideas, opiniones, iniciativas o perspectivas, para, posteriormente, llegar a acuerdos sobre el o los propósitos, objetivos y/o acciones que se pueden llevar a cabo para poner en práctica lo dialogado. Dicho proceso es acompañado por la difusión, para privilegiar que todas las personas estén informadas.	Ca: transformador P: Praxis de la CE
Heteronormativo	En la comunidad educativa se observa cierta inclinación por la heteronormatividad. Es decir, mayor valoración de ideas o expresiones relacionadas con la heterosexualidad. Además, no se evidencia la consecución de acciones formativas sobre estas temáticas, por ejemplo, orientación sexual e identidad de género, lo cual impacta en la perspectiva de quienes no se ajustan a lo heteronormativo.	Ca: excluser P: político-administrativo y comunitario
Construir desde el crecimiento conjunto	Las personas contribuyen a la reconstrucción de la CE, desde la participación, el trabajo colaborativo y la receptividad al cambio. Estas características, se complementan con el planteamiento de críticas constructivas y la integralidad humana. Es decir, las personas aportan desde su área del conocimiento profesional y desde el capital afectivo, social y cultural.	Ca: transformador P: praxis de la CE
Construir desde el conocimiento contextual	Reconstruir la CE considerando la realidad contextual e histórica de sus integrantes, como una forma de adaptar las metodologías de comunicación y de relación entre las personas. Al analizar la realidad contextual e histórica, las y los agentes educativos pueden descubrir áreas ocultas que permitan aproximarse o unirse afectiva y relacionamente entre ellos. Los cambios positivos que se realicen son mantenidos durante el tiempo. Se considera el análisis del contexto como un potencial y/o herramienta para mejorar las debilidades o problemas que sean detectados y orientar la búsqueda de metas o fines comunes.	Ca: transformador P: praxis de la CE
Superación personal	Reconstruir la CE desde la autorreflexión e identificación de las debilidades y fortalezas que presenta como persona. Esto con el fin de buscar estrategias de mejoramiento enfocadas en la propia superación, la cual es considerada como una oportunidad para el cambio y el mejoramiento personal y profesional.	Ca: transformador P: formativo y praxis de la CE

Fuente: elaboración propia con base en Andrades-Moya (2022).

Los conocimientos expuestos permiten añadir una serie de características a los planos de la CE. Además, se aprecia una vinculación con perspectivas epistémica, gnoseológica y metodológica, lo que contribuye a desestructurar la visión

acabada sobre CE (Barraza y González, 2015) y plantearla como un proceso de construcción cotidiano y dinámico. Ahora bien, tal como se indicó en el apartado de metodología, como producto de los *Az kintun*, se analizaron las definiciones de las UA, permitiendo extraer elementos. Este proceso contribuyó a detectar componentes, los cuales conforman los planos de la CE (tabla 3).

TABLA 3

Elementos y componentes asociados a los planos de la convivencia escolar

Plano	Componente	Elemento
Comunitario	<ul style="list-style-type: none"> • Comunitario • Valórico • Afectivo • Cohesión comunitaria • Reconocimiento • Identidad • Bienestar • Círculo de ayuda • Inclusión 	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción e interrelación • Respeto, empatía, solidaridad y compromiso • Apoyo, confianza y ayuda • Diversidad, libertad de pensamiento y expresión • Validación y valorización • Trato afable, amistad, lazos afectivos, fraternidad, apego y gratitud • Socioemocional • Significados comunes • Participación y colaboración • Comunicación y diálogo • Colaboración • Praxis socioeducativa • Sentido de pertenencia • Acuerdos conjuntos • Fines educativos • Trabajar como comunidad • Justicia y derechos humanos • Flexibilidad y dinamismo • Salud mental, física y afectiva • Consciencia social e impacto social • Intersubjetividad
Formativo	<ul style="list-style-type: none"> • Foco educativo integral • Actualización • Labor formativa • Contextual • Objetivos educativos comunes • Reconocimiento • Programa de estudio 	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensiones humanas y áreas del conocimiento • Multidireccionalidad y participación • Desarrollo personal y colectivo • Compromiso y labor formativa sin desidia • Labor formativa holística • Diversificación de estrategias didácticas y del conocimiento • Humanización de la educación • Construcción de conocimiento • Participación, comunicación y diálogo • Dinámica y flexible • Superación personal y colectiva • Impacto social • Resiliencia • Reflexión crítica y autorreflexión • Creatividad • Conocimiento socio-histórico-cultural • Intersubjetividad

(CONTINÚA)

TABLA 3 / CONTINUACIÓN

Plano	Componente	Elemento
Político administrativo	<ul style="list-style-type: none"> • Político • Administrativo • Protocolar • Cohesión comunitaria • Bienestar • Actualización del proceso educativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo democrático • Trabajo en equipo y colaborativo • Democracia • Construcción conjunta de documentos institucionales • Convergencia y actualización de planos fundamentales institucionales • No infraestructural • Comunicación y participación • Inclusión y flexibilidad • Acuerdos conjuntos • Impacto y Conciencia social • Reflexión y evaluación crítica
Normativo	<ul style="list-style-type: none"> • Normativo • Formativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Normas y sanciones • Desestructurar roles • Práctica de normas • Acuerdos y construcción conjunta
Praxis de la CE	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Evaluación • Contextual • Diálogo y acción • Reconocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo y colaborativo • Comunicación, participación y diálogo • Acuerdos conjuntos • Significancia • Contextualización y Adaptación • Diversificación • Intersubjetividad • Socio-colaboración • Reflexión y evaluación crítica • Autorreflexión • Trabajar para el cambio

Fuente: Andrades-Moya (2022). Adaptación propia.

En la tabla 3, se puede observar que existen elementos y componentes que se comparten entre los planos. A través de ello, la CDI quiere demostrar la interconexión que asumen los planos de la CE.

Discusión

Los conocimientos construidos con la CDI dan cuenta de una movilización del conocimiento, propia de la interacción que se produce entre las subjetividades. Tal movilización permite avanzar desde una visión de CE transversal, hacia una comprendida como un proceso de construcción constante, dinámico y sistemático. Esto plantea una posible resignificación de la CE, considerada, en reiteradas ocasiones, como un hecho consumado que se investiga como una manifestación de acciones acabadas (Barraza

y González, 2015). Tal visualización se permuta por una noción de construcción colectiva, centrada en la (re)estructuración de sus planos desde tres perspectivas: epistemológica, gnoseológica y metodológica.

Epistemológicamente, las personas se posicionan como agentes activos en la construcción de conocimiento, recurriendo a un pensamiento epistémico (Zemelman, 2005), que puede favorecer la (re)significación de hechos, fenómenos o prácticas cotidianas, propias de la realidad que co-construyen. Estos saberes quedan a disposición de quienes conforman una comunidad educativa, por lo que, gnoseológicamente, se favorece un proceso educativo en que las personas, al mismo tiempo que enseñan, también aprenden y generan saberes, dando como resultado una fusión entre esos procesos.

Metodológicamente, la CE se asume como una forma de combinar la práctica y la teoría, en una praxis orientada en la (re)significación, (re)estructuración y/o (re)construcción de su realidad contextual. Las personas asumen un rol investigador que permite conocer, comprender, transformar y/o interferir en hechos o fenómenos que requieran atención.

Producto de la vinculación con las tres perspectivas (epistemológica, gnoseológica y metodológica), la CE se amplía y asume características originadas por procesos intersubjetivos (Habermas, 1985), los cuales impactan en sus planos. Por ejemplo, en el plano comunitario, las tres perspectivas posibilitan la definición teórico-empírica de los conocimientos, aspectos, propósitos, directrices, planes de acción y saberes socioculturales que guíen la consecución de una comunidad educativa a través de acuerdos colectivos. Continuando con el ejemplo, el plano comunitario es construido por la CDI desde aspectos relacionados con la cohesión, el cual se respalda desde bases valórico-afectivas y se sustenta por el reconocimiento entre las personas, enfocado en la validación y valoración de las características constitutivas de cada integrante de la comunidad.

En el caso del plano formativo, y retomando lo señalado en párrafos previos, se observa una fusión de los procesos educativos: enseñanza-aprendizaje-generación de conocimiento. Cada proceso se desarrolla de manera horizontal, multidireccional, transversal y desjerarquizado. En este sentido, el plano se asume como una forma de compartir y generar saberes, en relación con la caracterización de los elementos y componentes que constituyen la CE. Esto le brinda una naturaleza contextualizada y sistemática, lo que plantea la posibilidad de re-construir cotidianamente los saberes y adaptarlos a las necesidades, requisitos, acuerdos o identidad de la comunidad educativa.

Asimismo, reintegra la visión preventiva de la CE, ya que las personas pueden identificar posibles situaciones problemáticas y acordar cómo podrían ser abordadas. Por lo tanto, y basándose en las categorías “comunicación”, “crítica y reflexiva”, “diálogo y acción”, “construir desde el crecimiento conjunto” y “construir desde el conocimiento contextual”, presentes en la tabla 2, el conocimiento se genera y comparte de manera inmediata, lo que puede conllevar a una adaptación de las prácticas cotidianas que llevan a cabo las personas.

En relación con el plano político administrativo, transmuta desde una visión centrada en la gestión hacia un proceso crítico y reflexivo que se lleva a cabo desde lo colectivo. A razón de ello, todos los documentos, orientaciones, lineamientos, reglamentos, protocolos y procedimientos políticos y administrativos, se construyen de manera conjunta, considerando la diversidad de saberes, sobre todo, los culturales, sociales, históricos y contextuales. Es importante señalar que este proceso no es hermético, por lo tanto, también pueden intervenir otros saberes contextuales, los que se consideran críticamente.

En cuanto al plano normativo, las perspectivas resaltan la característica de co-construcción, lo que, en primer lugar, contribuye a que las personas acuerden tanto los reglamentos como la forma de regular sus interacciones e interrelaciones cotidianas y, en segundo lugar, otorga mayor legitimidad a la forma de regular las interrelaciones e interacciones, ya que es el resultado de un proceso colectivo. Esto es coincidente con planteamientos de Habermas (1985), quien argumenta que las personas coordinan sus planes de acción mediante acuerdos intersubjetivos centrados en el entendimiento y la generación de acuerdos. De esta forma, se opta por una (re)significación conjunta de hechos o fenómenos normativos que, al ser compartido por las personas, son dotados de una legitimidad colectiva.

Por último, el plano praxis de la CE se transforma en un eje sumamente relevante, el cual se asume desde la interacción entre las tres perspectivas. En este sentido, las personas, al mismo tiempo que coordinan sus acciones con fines investigativos, producen y comparten el conocimiento con sus pares. Los resultados asociados a este plano podrían ser profundizados desde aspectos metodológicos. No obstante, ello requiere de un desarrollo mayor, el cual no es abordado en este artículo.

Por último, es importante destacar la constante interacción, interconexión e interrelación que presentan los diversos planos. Esto otorga la

capacidad de superponerse y complementarse, confluyendo en una (re) construcción cotidiana, permanente, sistemática, dialógica, comunicativa y colectiva de la CE.

Conclusiones

Los conocimientos construidos, analizados y validados con la comunidad de investigación permiten caracterizar los elementos y componentes de la CE como una praxis sustentada en la cohesión socioeducativa. Por tal motivo, los planos de la CE se reconstruyen, avanzando desde aspectos individualistas hacia colectivos.

La colectividad asume características comunicativas, dialógicas, valóricas, afectivas, formativas, normativas y regulativas orientadas por una base teórica centrada en el reconocimiento. Esto dota a la CE de un dinamismo propio de las interacciones e interrelaciones que llevan a cabo las personas quienes, de manera intencionada y/o involuntaria, comparten su cotidianidad. De esta forma, la CE transmuta su visión acabada por una dinámica, la cual se (re)construye permanentemente.

La caracterización de elementos y componentes de CE abogan por un concepto de comunidad educativa centrado en lo colectivo y dialógico. Por tal motivo, se espera que las personas inicien un proceso de conformación comunitaria que posibilite (re)interpretar y (re)significar los fenómenos que construyen desde sus interacciones e interrelaciones.

Al concebir la comunidad educativa como un grupo unido y dinámico de personas que se relacionan e interaccionan, se está realizando una interconexión con CE. Por una parte, la comunidad educativa se refiere al conjunto de personas que interactúa y se interrelaciona. Y, por otra, la CE alude a la construcción de esas interacciones e interrelaciones. Por lo tanto, ambos fenómenos están íntimamente conectados, lo que provoca que uno impacte en el desarrollo del otro. Es decir, si la CE se construye desde ámbitos colectivos, entonces, es muy probable que la comunidad educativa se edifique desde esos ámbitos. Ahora bien, esto puede producir ciertas complejidades, ya que, si depende de cómo sean los acuerdos por los que opten las personas, entonces influirá si existen procesos comunicativos u otros influidos por roles de poder.

En este sentido, ambos conceptos presentan una dualidad, ya que pueden ser orientados por fines comúnmente propuestos o por intencionalidad segmentada. Tal dualidad añade un carácter ambiguo a la CE y la

comunidad educativa, ya que estas pueden ser abordadas como un proceso colectivo, pero influidas por coerción y la injerencia del autoritarismo. En definitiva, el carácter que asuma la CE y la comunidad educativa dependerá de la perspectiva epistémica, gnoseológica y metodológica en las que se posicionen las personas.

Por último, es importante señalar que un proceso investigativo de naturaleza participativa trae consigo fortalezas y dificultades. En primer lugar, se destaca la riqueza de conocimientos que se construye, producto de la diversidad de saberes que se comparten y el origen de ellos. Y, en segundo lugar, se reconoce como una dificultad, el organizar los tiempos y espacios para concretar los procedimientos de la metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che*, ya que se requiere del trabajo constante con las personas de un contexto.

Referencias

- Andrades-Moya, Jonathan (2021). “Percepción de estudiantes y profesores jefes sobre la eficacia de sanciones formativas: estudio de caso”, *Revista Brasileira de Educação*, vol. 26, pp. 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260008>
- Andrades-Moya, Jonathan (2022). *Reconstrucción del sentido de la convivencia escolar, a partir del concepto de comunidad educativa e identidad, formulado desde bases dialógicas*, tesis de doctorado, Talca: Universidad Católica del Maule.
- Barraza, Arturo y González, Luis (2015). “Construcción y validación del cuestionario de prácticas de convivencia en entornos familiares (CPCEF)”, *Revista Horizontes Pedagógicos*, vol. 17, núm. 1, pp. 67-81.
- Córdoba, Francisco; Del Rey, Rosario; Casas, José y Ortega, Rosario (2016). “Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales”, *Psicoperspectivas*, vol. 15, núm. 2, pp. 78-89. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol15-issue2-fulltext-760>
- Del Rey, Rosario; Casas, José y Ortega, Rosario (2017). “Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE)”, *Universitas Psychologica*, vol. 16, núm. 1, pp. 1-11. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec>
- Ferrada, Donatila (2010). *Tratamiento de datos cualitativos en la metodología dialógica-kishu kimkelay ta che* (inédito).
- Ferrada, Donatila (2017). “La investigación participativa dialógica”, en S. Redón-Pantorra y J. Rasco-Angulo (coords.). *Metodología cualitativa en educación*, Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 187-201.
- Ferrada, Donatila; Villena, Alicia; Catriquir, Desiderio; Pozo, Gabriel; Turra, Omar; Schilling, Carol y Del Pino, Miguel (2014). “Investigación dialógica kishu kimkelay ta che en Educación”, *Revista REXE*, vol. 13, núm. 26, agosto-diciembre, pp. 33-50.

- Ferrada, Donatila y Del Pino, Miguel (2018). "Dialogic kishu kimkelay ta che educational research: participatory action research", *Educational Action Research*, vol. 26, núm. 4, pp. 533-549. <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2017.1379422>
- Garcés, Víctor (2020). "Alfabetizar en convivencia ciudadana. Una revisión documental de la educación ciudadana para la resolución de la violencia y el conflicto sociocultural", *Sophia*, vol. 16, núm. 1, enero-junio, pp. 4-18. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.874>
- Gayá Wicks, Patricia y Reason Peter (2009). "Initiating action research: challenges and paradoxes of opening communicative space", *Action Research*, vol. 7, núm. 3, pp. 243-262. <https://doi.org/10.1177/1476750309336715>
- Guba, Egon y Lincoln, Yvonna (2012). "Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes", en N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Paradigmas y perspectivas en disputa*, Barcelona: Gedisa, pp. 38-78.
- Habermas, Jürgen (1985). *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid: Taurus.
- Junta Nacional de Auxilios y Beca (2019). "Índice de vulnerabilidad escolar", *Junaeb* (sitio web). Disponible en: <https://www.junaeb.cl/ive> (consultado: 4 de octubre del 2019).
- Loubiès, Laurent; Tocornal, Pablo y Vásquez, Catalina (2020). "Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar", *Estudios Pedagógicos*, vol. 46, núm. 1, pp. 223-239. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100223>
- Monge-López, Carlos y Gómez-Hernández, Patricia (2021). "El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 33, núm. 1, pp. 197-220. <https://doi.org/10.14201/teri.23580>
- Ortiz-Padilla, Myriam; Barros-Moncada, Melissa; Ariza-Ortiz, Selene y Rubio-Castro, Rosmira (2018). "Gestión de la convivencia escolar: indicador de calidad en la organización educativa", *Opción*, núm. 18, pp. 1097-1125.
- Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier y García, Eduardo (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Tirado, Ramón y Conde, Sara (2015). "Relaciones entre algunas acciones preventivas sobre la convivencia escolar en centros de buenas prácticas", *Estudios sobre Educación*, vol. 29, pp. 29-59. <https://doi.org/10.15581/004.29.29-59>
- Zemelman, Hugo (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, Barcelona: Anthropos Editorial.

Artículo recibido: 17 de noviembre de 2022

Dictaminado: 22 de marzo de 2023

Segunda versión: 14 de abril de 2023

Aceptado: 17 de abril de 2023

UNA APROXIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y SITUADA A LA PLANIFICACIÓN DOCENTE

ANNA GINESTA FONTSERÈ / TERESA MAURI MAJÓS

Resumen:

El presente trabajo tiene como finalidad analizar la actividad de planificación docente entre dos maestras en situaciones habituales de su práctica profesional. La investigación adopta una estrategia metodológica de estudio de caso. Se hizo un registro en audio y posteriormente se transcribieron todas las sesiones de coordinación docente de educación preescolar, donde las maestras planificaron conjuntamente el trabajo que llevaron a cabo en sus aulas respectivas. Las conversaciones se sometieron a un análisis de contenido para identificar y caracterizar las temáticas objeto de discusión. Los resultados muestran la planificación docente como una actividad compleja y mediada por representaciones situadas de las tareas de aprendizaje. Entre estas representaciones destacamos aquellas que permiten a ambas maestras representarse anticipadamente dichas tareas como sistemas de actividad situada en la práctica y visionar su “plan en la acción”.

Abstract:

The current study analyzes the two teachers' planning in habitual teaching situations, based on a methodological case study strategy. The coordinating sessions, in which the teachers jointly planned their respective classroom work, were recorded and transcribed. The conversations were submitted to content analysis to identify and characterize the topics of discussion. The results show that teacher planning is a complex activity mediated by situated representations of the tasks of learning. Among these representations, we emphasize those that allow both teachers to preview tasks as activities situated in practice and to visualize their “plan of action.”

Palabras clave: planificación docente; actividades de aprendizaje; práctica docente; análisis de contenido; reflexión.

Keywords: teacher planning; learning activities; teaching work; analysis of content; reflection.

Anna Ginesta Fontserè: profesora de la Universidad de Barcelona, Facultad de Psicología, Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación. Barcelona, España. CE: aginesta@ub.edu / <https://orcid.org/0000-0003-1595-8062>

Teresa Mauri Majós: profesora honorífica de la Universidad de Barcelona, Facultad de Psicología, Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación. Barcelona, España. CE: teresamauri@ub.edu / <https://orcid.org/0000-0002-9129-7086>

Introducción

Una de las actividades profesionales habituales en la escuela es la coordinación entre maestras(os) de grupos de un mismo nivel escolar. En este marco, la planificación conjunta suele ser considerada como una actividad esencial de la docencia, ya que, por un lado, sostiene la identidad de la comunidad escolar velando por el paso del proyecto a la acción en coherencia con los principios que lo fundamentan; por el otro, es clave de su inserción y formación profesional en una comunidad específica. Suele ser habitual que en la coordinación coincidan docentes que, aunque ejercen la misma función en la escuela –por ejemplo, como maestras(os) tutoras(es)–, no tienen el mismo grado de experiencia, conocimiento y vinculación con la comunidad en la que desempeñan su labor. Sin embargo, ese aspecto, lejos de ser un impedimento para lograr su inserción y promover su desarrollo profesional, suele contribuir a alcanzarlos, siempre que se den las condiciones oportunas. Dada la relevancia de la actividad de planificación conjunta para el aprendizaje profesional, decidimos estudiar su práctica en condiciones de realización auténticas. En este sentido, analizar y comprender la planificación entre docentes en situaciones habituales de práctica puede contribuir a identificar la naturaleza y características genuinas de dicha actividad profesional. Por cuestiones de extensión, en este trabajo presentaremos, de manera más específica, el foco que toma esta actividad y nos centraremos en los resultados del análisis temático de las conversaciones entre maestras durante las sesiones donde coordinan y planifican el trabajo que llevarán a cabo en sus aulas.

Revisión de la literatura

En la conceptualización inicial de la planificación docente intervienen diversos estudios que habitualmente abordan su análisis desde una perspectiva del conocimiento del profesorado, fundamentalmente cognitiva, y examinan la relación entre el diseño de la propuesta y su implementación práctica focalizándose en la toma de decisiones (Clark y Peterson, 1986). Sin embargo, desde nuestro punto de vista, las diferentes aproximaciones a la planificación se beneficiarían del empleo de una visión sociocultural de la actividad humana (Leontiev, 1981; Vygotsky, 1979), que permitiera analizar la propia de la planificación en toda su complejidad, adoptando

para su estudio una concepción también sociocultural de la actividad del docente en este ámbito y, en especial, de los vínculos existentes entre el conocimiento teórico, el conocimiento práctico y la práctica docentes (Pérez Gómez, 2022).

Desde ese enfoque sociocultural, para los propósitos de este texto, consideraremos específicamente los postulados de la naturaleza mediada de la actividad humana. La actividad conjunta del profesorado en la comunidad profesional está mediada no solo por instrumentos culturales tan potentes como el discurso (Lefstein, Vedder-Weiss y Segal, 2020), sino también por otros mediadores como las “representaciones situacionales” (Clarà, 2013). Dado que estos planteamientos son esenciales para exponer nuestro enfoque del estudio de la actividad de planificación, nos centraremos a continuación en caracterizar brevemente uno de estos mediadores: las “representaciones situacionales”.

Las y los maestros utilizan formas de conocimiento específico o práctico (Clarà y Mauri, 2010) ligadas a representaciones de las situaciones de su práctica y experiencia (Clarà, 2013, 2014). Este conocimiento presenta unas características específicas –es holístico, implícito, emocional– que son diferentes de las propias del conocimiento teórico o proposicional. Todas estas formas han sido señaladas en la literatura, aunque desde aproximaciones epistemológicas diferentes, por autores(as) como Clandinin (1986), Clarà y Mauri (2010), Elbaz (1981), Korthagen (2010), Pérez Gómez (2010) y Schön (1987). Sin embargo, desde nuestra perspectiva sociocultural y para profundizar un poco más en dichas representaciones, consideraremos la situación objeto de representación como un conjunto de elementos (eventos) con agencia y en relación práctica en un tiempo y espacio concretos, que constituyen una globalidad con significado que puede ser caracterizada como expresión de un sistema de actividad específico (Clarà, 2013; Leontiev, 1981). Es decir, los elementos que la configuran coexisten como una unidad holística en una ocasión de actividad específica en relación transaccional y dialéctica entre el sujeto o sujetos *en* y *con* la situación. En este sentido, abordar el estudio de la planificación conjunta desde estos parámetros supondría focalizar nuestro análisis en cómo las y los maestros exploran y se representan con sus colegas las situaciones de su práctica para gestionarlas conjuntamente. Un proceso de estas características no puede ser

abordado desde concepciones de la planificación estrictamente técnicas, sino como un proceso reflexivo conjunto (Clarà, 2015) o como “conversación reflexiva” (Schön, 1987) entre las y los docentes implicados y con las situaciones de su práctica.

Para caracterizar este enfoque, también toman sentido en nuestro trabajo aquellos estudios sobre planificación docente que señalan que las y los maestros cuando realizan esta tarea no siguen habitualmente modelos técnicos lineales, que conciben la actividad de planificación como una secuencia de fases preestablecida que parte de la concreción de objetivos de aprendizaje (ver, por ejemplo, Fletcher y Beckey, 2023; John, 2006; Kagan y Tippins, 1992; McCutcheon y Milner, 2002). Esto es así, entre otras razones, porque los modelos técnicos no incorporan la complejidad de la vida en las aulas y olvidan la necesidad manifiesta del profesorado de planificar considerando los contextos y situaciones específicas de su práctica (John, 2006).

Asimismo, también toman sentido en nuestro marco de estudio de la planificación conjunta los trabajos críticos con los modelos lineales, aquellos que ponen de manifiesto que el foco de la planificación varía y reconocen las actividades o tareas de enseñanza-aprendizaje (E-A) como el núcleo clave de la planificación (Kang, 2017; König, Bremerich-Vos, Buchholtz y Glutsch, 2020; Shavelson y Stern, 1981; Yinger, 1980). Convertir las actividades y tareas de E-A en el foco de la planificación cumple una función importante para las y los maestros, les facilita la gestión de la actividad de los aprendices en las aulas, de modo que, desde la planificación misma, pueden diseñar las condiciones que favorezcan que dichas actividades respondan mejor a sus intereses y a las finalidades específicas de aprendizaje del alumnado (Parsons, Vaughn, Scales, Gallagher *et al.*, 2018). La focalización de la planificación en las actividades y tareas de E-A es vista también por Clarà, Mauri, Colomina y Onrubia (2019) como la necesidad del profesorado de incorporar a la planificación, desde el inicio, las situaciones de su práctica, elaborándola de manera situada para lograr gestionarla incluso antes de su concreción en la acción. Si eso es así, cabe insistir en que el estudio de la planificación no puede ser abordado fuera de la representación y vinculación que las y los docentes establecen con dichas situaciones de su práctica, lo que les exige que usen un conocimiento de carácter contextual (Clark y Lampert, 1986) o, desde nuestra

perspectiva sociocultural, un conocimiento práctico, es decir, mediado por “representaciones situacionales” (Clarà, 2013; Clarà y Mauri, 2010).

El estudio de Ginesta (2021) sobre la actividad de planificación conjunta entre maestras identificó que uno de los focos predominantes era precisamente dicha caracterización situada de actividades y tareas de E-A. Los resultados de este estudio muestran que las maestras sitúan en el centro de la planificación las tareas de aprendizaje que van a llevar a cabo con su alumnado. Así, aunque ellas destinan otros momentos a gestionar su plan de trabajo y a conversar sobre aspectos organizativos que condicionan la actividad prevista en los grupos clase, la mayor parte del tiempo la dedican a elaborar y compartir, a través del discurso, una representación conjunta situada de las tareas de aprendizaje que llevarán a cabo con las y los niños en sus aulas respectivas. En consecuencia, los resultados de este estudio pusieron de manifiesto la necesidad y relevancia de explorar la caracterización y representación situada conjunta de las tareas en mayor detalle, lo que constituye el objetivo de este artículo.

El marco de abordaje de la planificación que hemos expuesto focaliza nuestro estudio de la planificación, por una parte, en identificar las representaciones anticipadas de la acción docente coordinada de las maestras de nivel preescolar con sus alumnas(os) en situaciones de su práctica específica y, por otra parte, en conocer el conjunto de elementos que estas representaciones articulan. De acuerdo con Doyle (1986, 2006), centrar la organización del aula en torno a lo que el autor denomina “tareas” supone pensar en bloques relativamente cortos de tiempo durante los cuales el alumnado (con su profesorado) se organiza de forma particular. Coll (2001) retoma esa idea desde una perspectiva sociocultural y considera que la “tarea” se plasma en la práctica en formas de interacción o influencia educativa diversas entre maestras(os) y alumnas(os) resultado de la actividad conjunta entre ellos y con los contenidos y/o competencias objeto de aprendizaje. Con estos planteamientos, ambos autores se alejan de una idea de “tarea” concebida como unidad académica descontextualizada, y afirman que no puede ser considerada fuera de la actividad misma de quienes la llevan a cabo en la práctica en una situación específica. Así pues, representarse la “tarea” de E-A implica considerar cómo esta se concreta de modo situado en la actividad constructiva conjunta de quienes participan, maestras(os) y niñas(os). En consecuencia, que las y los docentes logren representarse

este núcleo complejo y situado de elementos nos conduce a ratificar el carácter reflexivo que algunos trabajos otorgan a la actividad de planificación (Gelfuso, 2021; Zaragoza, Seidel y Santagata, 2023), como medio por el que el profesorado puede representarse anticipadamente la acción de E-A y, a su vez, gestionar los aspectos que facilitan y/o constriñen su materialización en la práctica.

En síntesis, el marco teórico de abordaje de la planificación que acabamos de presentar nos permite establecer algunas relaciones entre la propia tarea de E-A y la representación situacional como actividad humana sociocultural. La actividad conjunta de planificación supone el ámbito en el que las y los maestros pueden reflexionar para representarse y gestionar las situaciones de su práctica, entendidas como entidades globales de elementos en relación práctica que requieren condiciones de materialización específica.

Método

Enfoque metodológico

El trabajo se inscribe en un paradigma de investigación interpretativo (Erickson, 1986) y adopta una estrategia metodológica de estudio exploratorio de caso único (Yin, 2013). Se trata de una investigación cualitativa que pretende describir y explicar situaciones que tienen lugar de manera natural, de modo que el objetivo último es la comprensión del fenómeno (Willig, 2013), en nuestro caso, la naturaleza y características de la planificación como actividad profesional habitual de las y los docentes, preservando su sentido sociocultural en la comunidad.

Participantes y situaciones objeto de análisis

El caso se seleccionó a través de informantes clave. El proceso culminó con la elección de un caso que nos ofrecía mayores oportunidades de obtención de evidencias relevantes para nuestro objeto de estudio. El caso seleccionado es un centro educativo de titularidad pública de la ciudad de Barcelona, que engloba las etapas de Educación Infantil y Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato (3 a 18 años). La institución cuenta con una larga trayectoria en la ciudad y se caracteriza por su compromiso con la innovación educativa y los movimientos de renovación pedagógica. Esta voluntad innovadora se traduce en una apuesta clara por la formación

permanente del profesorado del centro. Una vez seleccionado el caso/escuela, junto con sus miembros, identificamos situaciones de trabajo entre maestras(os) habituales, relevantes y con sentido profesional en la comunidad. Finalmente, seleccionamos la coordinación del nivel. Esta situación nos ofrecía mayores oportunidades para el análisis de la actividad conjunta de las maestras en tareas docentes relevantes e integradas en la comunidad.

Las participantes son dos maestras tutoras de preescolar, 4 años, con grados de conocimiento y experiencia diferentes en la comunidad en la que actúan profesionalmente: una de ellas recién llegada a la escuela (maestra novel en el centro, MN), pero con 7 años de experiencia profesional previa, y una maestra veterana en el centro (con más vinculación, experiencia y conocimiento del centro, MC), que cuenta con 14 años de experiencia docente. Ambas dejaron constancia escrita de su voluntad de participar en la investigación. No existe ninguna relación profesional entre las maestras participantes y el equipo de investigación.

Se llevaron a cabo 11 reuniones de coordinación de nivel (septiembre-enero) de duración y periodicidad variables; 10 de ellas se focalizaron en la planificación de las actividades del aula y la reunión restante en la concreción de los procedimientos de evaluación y seguimiento establecidos en la escuela. Particularmente, en este trabajo nos centraremos en los resultados del análisis de las sesiones enfocadas en la planificación del trabajo del aula. Las reuniones fueron registradas por las propias participantes mediante una grabadora digital de audio y posteriormente transcritas. Teniendo en cuenta que la actividad diaria de las maestras en la escuela se veía alterada en ocasiones y afectaba el calendario de reuniones de coordinación previsto, se acordó ajustar la recogida de datos al calendario real de encuentros y que fueran las mismas docentes las que las registraran en el momento y circunstancias en que se produjeran. El equipo de investigación revisó semanalmente las grabaciones y almacenó, dató y gestionó el proceso de recogida de datos y su organización y transcripción para su posterior análisis.

Procedimiento de análisis

Con el objetivo de comprender a fondo la planificación docente elaborada por las maestras, se realizó el análisis de contenido temático de sus

conversaciones (Braun y Clarke, 2021; Krippendorff, 2019), que tomó el fragmento de turno como unidad de análisis. El análisis fue llevado a cabo por dos investigadoras y se recurrió a un tercer investigador para resolver las controversias cuando se produjeran entre ambas. Se siguió un procedimiento deductivo-inductivo, partiendo de la teoría para la identificación inicial de dimensiones y categorías relevantes de análisis y mediante un proceso de ajuste continuado entre estas y los datos hasta completar el protocolo definitivo de análisis. A lo largo de este proceso, se elaboraron protocolos de análisis que incluyen las unidades, los procedimientos y criterios operacionales correspondientes (en la tabla 1 se presentan únicamente las categorías). Las categorías no son excluyentes, de modo que en un mismo fragmento pueden identificarse más de una unidad o categoría. Una vez finalizado este proceso, las dos investigadoras codificaron inicialmente el 30% del total de los datos, lo que nos permitió ajustar los criterios de análisis utilizados. A continuación, se codificaron de nuevo el 30% de los datos y se calculó la fiabilidad interjueces con c -alpha-binario de Krippendorff, obteniendo un 0.9 en cada una de las categorías y se completó el análisis al 100% de los datos. Para identificar la relevancia de las unidades de contenido temático se calculó e interpretó su frecuencia de aparición en las conversaciones.

TABLA 1

Dimensiones y categorías de análisis temático de caracterización situada de tareas de E-A

Dimensión	Subdimensión	Presentación categorías análisis	Códigos categorización	Ejemplos
Selección, estado y ubicación de la tarea de E-A		Identificación de la tarea seleccionada como objeto de planificación	IdTp	He colocado los <i>caballetes de pintura</i>
		Estado de desarrollo de una tarea	EdT	No lo he terminado; me falta recortarlos y pegarlos
		Ubicación de la tarea en franjas temporales del plan de trabajo: concreción de la ubicación temporal de la tarea y/o alusión a la previsión de tareas o acuerdos de planificación ya previstos	UpT -UpT_con -UpT_pre	No ponemos para la semana que viene <i>dibujar la reina del otoño</i> Aquí tengo el <i>aniversario de Joan</i>

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

Dimensión	Subdimensión	Presentación categorías análisis	Códigos categorización	Ejemplos
Interactividad en la tarea de E-A	Estructura de participación social	<p>Actuaciones de la maestra en la actividad conjunta entorno una tarea que se ha materializado (situación pasada) o va a materializarse en el aula (situación futura)</p> <p>Actuaciones de la maestra fuera de la actividad conjunta. Actuaciones que toman sentido en el marco de actividad conjunta en una tarea y que previsiblemente la afectan o condicionan (p. ej., diseño de materiales)</p> <p>Actuaciones de la maestra de apoyo en la actividad conjunta en una tarea</p> <p>Actuaciones de los niños(as) en la actividad conjunta durante el desarrollo de una tarea que se pretende implementar (<i>¿qué se espera de los niños en esta tarea?, ¿qué tienen que hacer?</i>) o ya implementada (<i>¿cómo han reaccionado, ¿qué han hecho o dicho?</i>)</p> <p>Actuaciones de las y los distintos participantes en la misma actividad conjunta en una tarea específica considerada de manera relacionada y global; concreción de los patrones de interacción y/o definición de roles conjuntos y acciones simultáneas y relacionadas de los participantes durante la implementación de una tarea</p>	<p>EP_am</p> <p>EP_am(f)</p> <p>EP_ama</p> <p>EP_an</p> <p>EP_os</p>	<p>Les tenemos que decir que no, que no pasa nada, que estamos aprendiendo</p> <p>Tenemos que hacer el mismo formato que teníamos para el grupo clase, pero ahora para los <i>grupos interniveles</i></p> <p>Le podemos pedir que nos canten la canción y así la recuperamos</p> <p>Sí, que vayan poco a poco, que no pinten, sobre todo esto, que no pinten el plato</p> <p>Igual se podría poner ella en dos mesas recortando y yo en las otras haciendo <i>lo de la tiza</i></p> <p>Se tienen que poner de acuerdo, cada mesa será un cuento diferente. Lo tendrán que hablar y pactar entre ellos</p>
	Estructura de tarea académica	<p>Características de la estructura de la tarea de E-A: contenidos centrales, pasos y/o estrategia de ejecución, materiales, espacio de realización. Pueden referirse a estos elementos de manera relacionada o específica, aludiendo a uno u otro elemento</p>	ET_cat	<p>Hay que dibujar un personaje</p> <p>Tienen que dibujar las partes de la cara y un poquito el cuello (...) lo haremos muy poco a poco. Y lo empezaremos dibujando. La primera consigna es que lo tienen que dibujar grande y con el máximo detalle posible, muy poco a poco</p> <p>Estaría bien que la pintáramos con rotuladores</p> <p>¿Dónde nos ponemos? En la biblioteca</p>

(CONTINÚA)

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

Dimensión	Subdimensión	Presentación categorías análisis	Códigos categorización	Ejemplos
Condicionantes de la situación		Disponibilidad de espacio físico para realizar una tarea	CS_de	No tenemos aula para que podamos ir todos juntos
		Disponibilidad y/o estado de los materiales de realización de una tarea	CS_dm	Lo hacemos con estos palitos... ¿Tienes en clase?
		Disponibilidad de una maestra de apoyo en una franja horaria determinada	CS_da	El martes tengo a Mariona
		Disponibilidad de condiciones temporales en el plan de trabajo	CS_dtp	¿Me va a dar tiempo después del patio?
		Extensión temporal. Condición que requiere tomar decisiones de ubicación en el plan que suponen comprobar que se dispone de sesiones para ampliar el tiempo inicialmente atribuido a una tarea (en términos de nombre de sesiones en el plan)	CS_ext	He puesto dos sesiones porque si alguien no acaba en esta sesión
Valoración		Valoración relativa a actuaciones de las y los niños reales y/o esperables en una tarea	VAL_An	Los niños que dominan lo hacen muy bien, pero los niños que no saben es que no saben ni como ponerse
		Valoración de las formas de organización social de la actividad conjunta en el aula (estructuras, formas de organización y funcionamiento)	VAL_Os	Esto lo tenemos que hacer con calma y tranquilamente, si lo hacemos con todo el grupo cuesta controlarlo
		Valoración de los componentes de la tarea de aprendizaje: tipología de tarea propuesta, pertinencia de los materiales para su realización o diseño previsto, pasos o fases seguidas para su ejecución, resultados o productos esperables u obtenidos	VAL_Ta	Queda muy bien la cera barnizada
		Valoración de la actuación docente de las maestras tutoras y/o de apoyo en una tarea	VAL_Am	Dolors no sabe cómo va lo del dibujo, Judith lo domina
		Valoración explícita de la pertinencia de disponer de condiciones (personales, temporales, materiales o espaciales) para la materialización de una tarea en el aula	VAL_CS	Te iría muy bien poder hacer <i>la psico</i> con alguien

Fuente: elaboración propia.

A continuación, describimos brevemente las categorías del análisis de contenido (tabla 1) que toman como referencia el marco teórico presentado. Las categorías elaboradas tienen como objetivo captar la unidad objeto de planificación, así como el conjunto de elementos que las maestras refieren para caracterizarla. Las dimensiones de contenido son las siguientes:

- *Selección, estado y ubicación de tarea de E-A*, refiere la identificación específica en el discurso o conversación entre maestras de los aspectos siguientes: *a)* la tarea de E-A objeto de caracterización e inclusión en la planificación, *b)* el estado de desarrollo de una tarea de E-A iniciada y/o ya finalizada y *c)* la ubicación temporal de cada tarea de E-A en el plan y su distribución temporal, global y coordinada.
- *Interactividad*, refiere las formas de organización de la actividad conjunta entre las y los participantes en una tarea de aprendizaje concreta (Coll, Onrubia y Mauri, 2008). La dimensión incluye la identificación específica en el discurso o conversación entre maestras de los aspectos siguientes: *a)* estructura de participación social, detalla la actuación de las maestras con otros participantes (las y los niños, otras maestras y/u otros(as) participantes) en una situación concreta (*quién puede hacer qué, cuándo, cómo y con quién/les*) y *b)* estructura de la tarea académica, refiere la actuación que la tarea exige a quienes participan como actividad académica en sí misma (contenidos, fases, secuencia a seguir, empleo de materiales, etc.) (Erickson, 1982).
- *Condicionantes de la situación*, refiere la identificación específica en el discurso o conversación entre maestras de los aspectos siguientes: los elementos temporales, espaciales, personales y técnicos que condicionan la plasmación práctica de las “tareas” de E-A y facilitan o no su inclusión definitiva en el plan de trabajo.
- *Valoración*, refiere la identificación específica en el discurso o conversación entre maestras de juicios o expresiones de valor diversas que ambas elaboran durante la conversación focalizada en la caracterización.

Resultados

El análisis del contenido de las conversaciones que presentamos a continuación nos ha permitido conocer en mayor profundidad las temáticas que las maestras abordan (*¿en qué se centran cuando caracterizan conjuntamente las tareas de E-A que anticipan llevar a cabo en las situaciones específicas de sus aulas?*). La caracte-

rización situada da cuenta de qué utilizan para representarse conjuntamente la tarea de E-A objeto de planificación. Es decir, las maestras identifican las tareas del nivel que van a realizar con el alumnado del grupo clase, comparan sus características representándose cada tarea como una unidad global y relacionada, abordando de manera conectada la totalidad, la práctica totalidad o una parte de los elementos que la caracterizan, y deciden su ubicación y distribución en franjas temporales de los planes de trabajo de cada grupo.

Seguidamente presentamos la frecuencia con la que las dimensiones y subdimensiones han sido identificadas. Queremos señalar que, aunque en este trabajo consideremos prioritariamente la frecuencia de contenidos, su aparición en las conversaciones se produce claramente relacionada (tabla 2).

TABLA 2

Frecuencia de contenidos centrados en la caracterización (%)

Contenidos	S1	S2	S3	S4	Sesiones					Total		
					S5	S7	S8	S9	S10		S11	
Dimensión	Códigos	(29'38")	(30')	(6')	(12'18")	(12'44")	(26'04")	(29'28")	(13'36")	(8'27")	(7'10")	
Tarea (E-A)	IdTp	4.86	7.24	16.13	11.21	8.97	9.84	3.67	6.54	6.25	7.04	6.92
	EdT	0.00	0.69	0.00	3.74	6.21	5.12	3.98	5.88	1.56	5.63	3.07
	UTp	9.14	12.41	29.03	12.15	8.97	9.06	5.50	6.54	9.38	4.23	9.10
Total Dim/Ses.		14.00	20.34	45.16	27.10	24.14	24.02	13.15	18.95	17.19	16.90	19.08
Interactividad	EP_am	6.00	5.86	3.23	2.80	6.90	6.30	0.61	1.96	1.56	2.82	4.24
	EP_am(f)	9.43	11.72	0.00	13.08	4.83	9.84	19.57	3.92	4.69	4.23	10.55
	EP_ama	2.00	0.00	0.00	0.93	2.76	0.39	0.00	1.31	0.00	0.00	0.84
	EP_an	2.29	4.14	3.23	1.87	0.69	1.57	1.22	0.00	6.25	1.41	2.06
	EP_os	10.86	9.31	6.45	0.00	4.83	12.99	7.95	17.65	7.81	21.13	10.04
	ET_cat	22.00	26.55	16.13	19.63	24.14	25.59	29.36	28.76	40.63	40.85	26.51
Total Dim/Ses.		52.57	57.59	29.03	38.32	44.14	56.69	58.72	53.59	60.94	70.42	54.24
Condicionantes situación	CS_de	0.29	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.61	0.00	0.00	0.00	0.17
	CS_dm	5.71	4.83	16.13	14.95	12.41	4.33	6.42	1.96	7.81	0.00	6.31
	CS_da	6.57	4.14	6.45	6.54	11.03	1.57	6.42	3.92	0.00	0.00	5.08
	CS_dtp	8.57	7.24	0.00	3.74	4.83	3.94	2.45	3.27	0.00	0.00	4.74
	CS_ext	3.71	1.03	0.00	2.80	1.38	0.79	1.22	0.00	6.25	0.00	1.73
Total Dim/Ses.		24.86	17.24	22.58	28.04	29.66	10.63	17.13	9.15	14.06	0.00	18.02

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

Contenidos	S1	S2	S3	S4	Sesiones						Total	
					S5	S7	S8	S9	S10	S11		
Dimensión	Códigos	(29'38")	(30')	(6')	(12'18")	(12'44")	(26'04")	(29'28")	(13'36")	(8'27")	(7'10")	
Valoración	VAL_An	4.00	3.10	0.00	0.00	0.69	3.15	2.45	13.07	1.56	7.04	3.68
	VAL_Am	1.71	1.03	3.23	0.00	0.00	3.15	0.61	0.00	0.00	0.00	1.12
	VAL_Os	1.43	0.69	0.00	0.00	0.00	1.57	2.45	4.58	0.00	5.63	1.67
	VAL_Ta	0.29	0.00	0.00	6.54	1.38	0.79	5.50	0.65	6.25	0.00	1.95
	VAL-Cs	1.14	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.22
Total Dim/Ses.		8.57	4.83	3.23	6.54	2.07	8.66	11.01	18.30	7.81	12.68	8.65

Fuente: elaboración propia.

A continuación, presentamos dos breves fragmentos de conversación seleccionados que sirvan de muestra de la aparición relacionada de los elementos que las maestras refieren para caracterizar de manera situada las tareas de E-A.

Fragmento 1. *Conversación sobre cuentos populares, mirar títeres (sesión 1)*

Las maestras identifican condiciones materiales (objetos necesarios) y temporales (disponibilidad temporal en el plan de trabajo y extensión-número de sesiones en el plan) que sostienen la tarea objeto de representación y relacionan de manera continuada estas condiciones con las características que la definen. Lo hacen concretando la estructura de la propia tarea (contenidos, secuencia, materiales necesarios) y la estructura de participación social prevista para su funcionamiento en el aula –actuaciones relacionadas y particulares de los participantes en la actividad (maestra y niños/as)–. La distribución de la tarea (E-A) en el plan es el resultado de poner en relación constante las características propias de la tarea y las condiciones de la situación representadas en el plan.

211 MC (...) | una actividad es conversación sobre cuentos populares, mirar títeres | IdTp | ¿Tú tienes títeres en clase? No sé, seis... | CS_dm

212 MN | Tengo algunos, pero no sé si tienen relación | CS_dm

213 MC | Bueno ya los buscaremos, o podemos buscar dibujos | EP_am(f)+CS_dm

(...)

- 217 MC (...) | y que digan de qué cuento es, ¿no? O sea, refrescar un poquito... hablar un poco de estos personajes | ET_cat
- 218 MN | Pues sí tú lo haces el miércoles aquí, yo podría hacerlo en otra franja, ¿no? | CS_dtp
- 219 MC Sí
- 220 MN | Lo digo por *los títeres* | CS_dtp
- 221 MC De acuerdo. (.) | E:: pues eso, mirar... mirar los títeres, recordar de que cuentos son... | ET_cat
- 222 MN | Y puedo continuar punzando aquí porque no creo que lo acabe | CS_ext
- 223 MC | No, si no, puedes poner [*juegos de mesa*] | EP_os
- 224 MN | [Es que aquí hay un ratito, ¿eh?]. [Aquí hay una hora buena] | CS_ext
- 225 MC [Mhm ((asiente))]. |Pues continúa *punzando* aquí y *juegos de mesa* | CS_ext+EP_os
- 226 MN | Vale, y a lo mejor puedo trabajar lo de *los cuentos* aquí... | CS_dtp
- 227 MC | Por la tarde, un día sí | CS_dtp
- 229 MC | Y en cuanto hayamos refrescado la memoria de los cuentos luego cada mesa tiene que escoger uno | ET_cat +EP_os
- 230 MN Vale
- 231 MC | Se tienen que poner de acuerdo “a ver ¿qué cuento os gustaría que os explicáramos?” ((con su voz en el aula)). Cada mesa será un cuento diferente. Lo tendrán que hablar y pactar entre ellos (.) La caperucita roja, las siete cabritas, e:: lo que ellos quieran, pero los cuatro tienen que estar de acuerdo, ¿eh? | EP_os +ET_cat
- 232 MN Mhm, mhm ((asiente))
- 233 MC | Y una vez lo hayan escogido, tienen que dibujar el personaje en una cartulina Din A4 | EP_os+ET_cat
- 234 MN | ¿Me va a dar tiempo después del patio? | CS_dtp
- 235 MC | No, esto son dos sesiones, ¿eh? | CS_ext
- 236 MN | Aquí la *conversación*, de tarde | CS_dtp
- 237 MC Mhm mhm ((asiente))
- 238 MN | [De miércoles] | CS_dtp
- 239 MC | [Sí, sí que te] dará tiempo | CS_dtp
- 240 MN | Y el jueves después del patio *escogerlo* | CS_dtp
- 241 MC | Sí, de hecho, lo hacen rápido ¿eh? | VAL_An
(...)

Fragmento 2. Dictado de las palabras (sesión 7)

Las maestras identifican aquellas condiciones que permiten implementar la estructura prevista para la tarea seleccionada (medio grupo). Mantener

esta estructura supone algunas condiciones; es necesario incluir más de una sesión en el plan de trabajo (extensión temporal) y buscar otro espacio específico donde llevarla a cabo (disponibilidad espacial). Asimismo, la maestra con más trayectoria y conocimiento en la escuela (MC) aporta su valoración anticipada de la reacción de las y los niños ante la tarea planteada. A partir de su experiencia, propone un encuadre de la situación que permite a ambas docentes pensar conjuntamente en una organización social del aula que regule el ritmo de trabajo diverso del alumnado y prever formas de actuación posibles para el buen desarrollo de la tarea.

- 70 MN | Luego, ¿hacemos un **dictado de las palabras**? | IdTp
- 71 MC | **Dictado de palabras...**, sí | IdTp
- 72 MN | Pero hemos dicho únicamente medio grupo (.) | EP_os | O sea que lo tendremos que hacer en dos sesiones | CS_ext
- 73 MC Mhm
- 74 MN | Y tenemos que mirar dónde se los puede llevar Mariona | ((maestra de apoyo))
CS_de
- (...)
- 84 MN | ¿O quieres hacer los dos grupos a la vez? | EP_os
- 85 MC | No, los dos grupos a la vez yo prefiero que no porque puedan hacer otra actividad que ya nos va bien que estemos la mitad toda la sesión | EP_os
- 86 MN Vale
- 87 MC | Por lo tanto, el grupo que acabe de *dictar palabras* puede ampliar un poquito con alguna cosa, ¿no? con algún *juego* o algo, | EP_os
- 88 MN Mhm
- 89 MC ¿sabes? (.)
- 90 MN | [¿De *lenguaje*?] | EP_os
- 91 MC [E::] sí, sí. (.)
- | Yo me acuerdo que el año pasado, que claro, e:: muchos niños se asustan, algunos los pasan mal porque ven que no saben | VAL_An
- 92 MN | Ui, Joan se va poner a llorar | VAL_An
- 93 MC | Lo pasan mal, algunos se angustian | VAL_An | pero les tenemos que decir que no, que no pasa nada que estamos aprendiendo “mmmano” ((con su voz en el aula)). Repetimos una palabra, una vez, dos, tres veces, pero no hacemos “mmmm, aaaa, nnn, oooo”, si no, no es real ¿eh? | EP_am
- (...)

A lo largo de las sesiones es posible observar que las maestras hacen referencias a la *selección, desarrollo y ubicación de la tarea de E-A* (19.98%). En cada sesión, seleccionan aquellas tareas que son objeto de caracterización e inclusión en el plan de trabajo del grupo clase (IdTp-6.92%); este porcentaje en el conjunto de sesiones nos indica que se trata de un contenido recurrente (se produce en cada sesión), pero que tiene lugar de modo puntual en la misma. Habitualmente se produce en un momento específico de la conversación, normalmente al inicio o cuando, a lo largo de la sesión, las maestras seleccionan otra tarea que será objeto de caracterización en la conversación. La identificación específica en el discurso de estas tareas nos permite observar también formas de referirlas muy particulares. Es decir, habitualmente las maestras nombran las tareas E-A como un “todo”, mencionándolas en tanto representaciones holísticas, usando un léxico específico con significado sociocultural en la comunidad (ver ejemplos señalados en el protocolo y en los fragmentos seleccionados). Las maestras ponen en común el significado de ese léxico durante la conversación.

Asimismo, los datos muestran que puntualmente en el conjunto de sesiones aparecen referencias al estado de desarrollo de las tareas (EdT-3.07%) que, aunque aparece progresivamente y de manera más frecuente a partir de la S4, presenta algunas variaciones entre sesiones. Este resultado indica la existencia de algunos momentos en los cuales las maestras comparten el estado de desarrollo de las tareas iniciadas en sus grupos para poder avanzar de manera coordinada en la consecución del trabajo previsto en el nivel.

Igualmente, en la actividad de planificación conjunta se plasma de manera práctica la tarea en el plan, de modo que es necesario hacer referencia a la ubicación de estas tareas en los planes respectivos de cada una de las maestras compartiendo si es o no posible ubicarlas en franjas temporales del propio plan de acuerdo con sus condiciones específicas. También les resulta necesario revisar los acuerdos de planificación establecidos para garantizar que el conjunto de tareas que está previsto realizar en el nivel encaja en el plan de cada grupo y, de ese modo, preservar que ambas actúan según las necesidades de su grupo clase, pero de modo coordinado. Observamos que las referencias a estos aspectos representan un 9.10 % (UTp) en el conjunto de sesiones. Asimismo, la presencia de dicha dimensión presenta algunas fluctuaciones a lo largo de las sesiones. Fijémonos en la número 3 (más del 40%), una sesión de trabajo muy breve centrada en la revisión

de tareas previstas para la confección de los planes de cada grupo, o en las sesiones 4, 5 y 7, donde estas referencias suponen más del 20 por ciento.

Una vez presentados los resultados de la dimensión *selección, desarrollo y ubicación* de la tarea de E-A, pasamos a continuación a la predominante en el conjunto de sesiones analizadas, que es la dimensión *interactividad* (54.24%), con porcentajes mayores del 50% prácticamente en casi todas las sesiones, excepto en las S3, S4, S5, y siendo más elevados en las S11 y S10. Tal y como hemos explicado, esta dimensión incluye dos subdimensiones específicas: los aspectos relativos tanto a la propia *estructura de la tarea académica* como a la *estructura de participación social* o a las actuaciones de las y los participantes.

Los resultados muestran que cuando las maestras caracterizan la tarea de E-A se centran de manera habitual en concretar aquellos elementos vinculados a la estructura de la tarea académica. Es decir, comparten la representación de la tarea identificando los elementos que la distinguen y particularizan cómo son los contenidos focales de la misma, los pasos o fases a seguir para llevarla a cabo y/o los materiales que necesitan para su puesta en funcionamiento en el aula; ver, por ejemplo, la S10 y S11, donde la caracterización de tareas se focaliza prioritariamente en la concreción de esta estructura.

Asimismo, la caracterización pasa también por determinar los elementos que definen la tarea en la situación de actividad conjunta donde se va a plasmar, lo cual lleva a las maestras a concretar la estructura de participación social, es decir, anticipan y definen las formas específicas que puede tomar la interacción entre ellas y con el alumnado en el aula. Los datos muestran que, de manera habitual, en mayor medida, las maestras anticipan la actuación conjunta de las y los participantes en la situación (EP_os-10.04%) y, en menor medida, se refieren únicamente a las actuaciones de unos y/o de otros en la tarea –de la(s) maestra(s) por una parte y/o la del/ de los niños(as) por otra–. Así pues, la caracterización pasa por definir de manera prioritaria las formas de organización social, es decir, actuaciones relacionadas de los participantes en la tarea –entre maestras, entre maestras y niñas(os) o entre niñas(os)– consideradas como una unidad holística; ver, por ejemplo, la S11, la S9 o la S7.

Además, la puesta en funcionamiento de las tareas en las aulas exige que las maestras anticipen actuaciones que llevarán a cabo fuera de la tarea en sí misma con el objetivo de sostenerla y hacer viable su implementación.

Los datos muestran que, en la caracterización, las maestras concretan un conjunto de actuaciones no directamente vinculadas con la actividad conjunta con el alumnado, pero necesarias para sostener la tarea prevista como diseñar o preparar previamente los materiales necesarios para llevarla a cabo (EP_am (f)-10.55%).

Una vez expuestos los resultados de *interactividad*, cabe poner de relieve que el análisis muestra que identificar las tareas de E-A supone establecer relaciones entre sus características específicas y las condiciones de la situación práctica en que se prevé materializarla. Para ello, las maestras exploran las franjas del plan disponibles en tanto representaciones de situaciones y analizan hasta qué punto en ese tiempo y espacio concretos se dan o no las condiciones de materialización del sistema de actividad específico diseñado. La dimensión *condicionantes de la situación* se muestra en el conjunto de las sesiones en un porcentaje del 18.02%; esta se mantiene en el conjunto y a lo largo de las sesiones (excepto en la S11 donde la caracterización está muy centrada en la delimitación de la estructura académica de la tarea). Si nos fijamos en los elementos que en mayor porcentaje determinan la materialización de la propuesta, observamos que lo hacen las condiciones de carácter material (CS_dm-6.31%), es decir, la disponibilidad de materiales para llevar a cabo las tareas, seguidas de las condiciones de apoyo, en concreto disponer o no de la ayuda de las maestras de apoyo (CS_da-5.08%) y de tiempo suficiente que permita materializar o sostener el sistema de actividad que la tarea propone (CS_dtp-4,74%); ver, las S1, S3, S4, S5.

Aunque la necesidad de las maestras de explorar estos condicionantes situacionales podría explicarse por atender a las exigencias que plantean las características de la *estructura de la tarea*, creemos que dicha exploración lo que muestra realmente es la necesidad de materializar ese sistema de actividad conjunta de maestras(os) y niñas(os) como ha sido educativamente concebido.

Finalmente, con respecto a los resultados relativos a la dimensión *valoración*, los datos muestran que se trata de un contenido poco frecuente (8.65%), que aparece de manera puntual a lo largo de las sesiones (por ejemplo, S9, S11 y en menor medida en la S8). Las maestras contribuyen a la conversación aportando valoraciones en las que basan o sostienen sus decisiones de planificación.

En síntesis, habitualmente la planificación se inicia focalizada en la tarea objeto aunque, tal y como muestran los datos, la caracterización

situada no solo se refiere a compartir la estructura de la tarea de E-A (la secuencia de pasos a seguir en su ejecución, los contenidos o los materiales necesarios), sino que implica representarse todos estos elementos de manera relacionada, concretados en la actuación de los participantes en una situación de práctica auténtica en un espacio y tiempo determinados. La representación conjunta de la tarea (E-A) elaborada por las maestras incluye desde el inicio su plasmación en la acción práctica de los participantes y, en consecuencia, la consideración de los condicionantes específicos que la posibilitan o constriñen. Todo ello orienta las decisiones de ubicación de la tarea en el plan, en que cada una de sus casillas es representada por las maestras como situación, tal como la hemos definido al inicio, y explorada como tal a la largo de las sesiones. En consecuencia con lo expuesto, la tarea de E-A o foco clave de la planificación es considerada por las maestras como una actividad social, interpersonal y situada y no como una tarea meramente técnica.

Discusión y conclusiones

En la planificación, las maestras refieren las actividades y tareas propias de la cultura del nivel de preescolar de modo que ponen de relieve lo que Doyle (2006) denomina patrones organizativos específicos y que, para nosotras, desde la perspectiva sociocultural empleada, refieren un “sistema de actividad histórico-cultural” (Leontiev, 1981); es decir, característico de la actividad de docentes y niñas y niños en esta etapa educativa en una determinada escuela. Desde esta visión, se explica también la necesidad de las maestras de nuestro estudio de compartir los referentes de significado, explorando con detalle las tareas. En el caso analizado, ambas docentes no tienen una trayectoria profesional compartida en la escuela en la que ejercen su profesión actualmente, lo que justificaría que necesiten elaborar conjuntamente la representación del sistema de actividad que refiere “la denominación/nombre” de una tarea E-A para poder dotarla del sentido y significado sociocultural que le atribuye la escuela y/o el aula específica (*¿qué significa, por ejemplo, llevar a cabo una conversación sobre cuentos populares aquí, en este contexto, con estos niños y niñas?*) (Lemke, 1997).

La actividad docente de planificación que construyen las maestras se focaliza en tareas específicas de E-A y es a través de la concreción de estas tareas que la planificación conjunta del nivel se hace efectiva en la escuela y profesionalmente compartida.

Si bien inicialmente nuestros resultados coinciden con otras investigaciones que señalan dichas tareas (E-A) como foco de la actividad de planificación (ver, por ejemplo, Kang, 2017; Shavelson y Stern, 1981; Yinger, 1980), creemos que nuestro análisis se diferencia de sus aportaciones, profundizando en la idea de la actividad de planificación como actividad situada y conjunta, es decir, sociocultural. Además, nuestros resultados precisan la naturaleza y características de este foco y muestran que la actividad de planificación conjunta supone caracterizar de manera “situada” las tareas de E-A del nivel y hacerlo elaborando una representación compartida de las mismas (entre las maestras) y de las condiciones necesarias para sostener cada “sistema de actividad” en una situación específica (Clarà, 2013).

En efecto, en nuestro estudio ambas docentes focalizan la actividad de planificación en torno tanto a la estructura de participación social entre niñas y niños con la maestra respectiva en el aula como a la estructura y características de la tarea académica consideradas de manera relacionada (Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Doyle, 2006; Erickson, 1982). En sus conversaciones, ambas profesoras exploran dichas estructuras de manera situada, de forma que el sistema de actividad que se proponen desarrollar en la tarea de E-A logre materializarse en situaciones específicas de su práctica. Sin embargo, esto no es todo, al compartir de manera conjunta los aspectos estructurales (sociales y académicos) que caracterizan la propuesta de tareas de E-A y hacerlo de manera situada –identificando las franjas del plan de trabajo de cada grupo específico que reúnen las condiciones necesarias (p. ej., momentos de intervención de maestras de apoyo) para sostener la propuesta en la práctica de cada aula–, ambas maestras logran también gestionar conjuntamente no solo las situaciones de su práctica sino hacerlo de manera coordinada, lo que repercute en dotar de coherencia a la propuesta educativa del nivel.

Los resultados nos permiten constatar que las maestras no se representan las tareas de E-A fuera de la situación, sino que emplean formas de conocimiento específico ligado a las situaciones de la práctica y la experiencia (Calderhead, 1996; John, 2006); particularmente, la planificación que elaboran se basa en el conocimiento situacional de su práctica, es decir, en el conocimiento específico que les permite encuadrar y definir esas situaciones (ver, entre otros, Clandinin, 1986; Clarà, 2014; Clarà y Mauri, 2010; Elbaz, 1981; Korthagen, 2010; Schön, 1987) y captarlas como un todo global. Asimismo, los resultados de nuestros análisis, considerados

en su conjunto, corroboran lo que Schön (1998) identifica como reflexión base de la construcción del conocimiento profesional de los prácticos. El hecho de “diseñar” situaciones supone de algún modo que las maestras “conversen” de manera hipotética con esas situaciones (Clarà, 2015). El diálogo que establecen entre ellas y con la situación no solo les permite identificar los elementos y las relaciones entre aquellos elementos que configuran un determinado “sistema de actividad”, sino que también les posibilita tratar de manera hipotética o “virtual” (Paredes, 2020; Schön, 1987) con dichas situaciones; formular propuestas, definir estrategias y probar hipótesis de acción en el aula con las cuales ir ajustando la relación entre las propuestas de actividad diseñadas y la situación. Es decir, les demanda llevar a cabo una actividad esencialmente reflexiva (Parsons *et al.*, 2018). Así pues, creemos que los resultados corroboran el carácter constructivo de la actividad conjunta de enseñanza y aprendizaje de profesorado y alumnado, lo que muestra la existencia de una relación continuada y dinámica entre el diseño y la acción práctica.

En resumen, los resultados ponen de relieve que el foco de la planificación de las maestras no son las tareas consideradas desde un punto de vista técnico, tal y como señalan también Kennedy (2016) y John (2006), sino que ambas se representan conjuntamente de manera prioritaria la interacción o la actividad conjunta situada entre ellas y con su alumnado (Gelfuso, 2021) en un tiempo y espacio determinados y exploran las condiciones que contribuyen a su materialización. En esta línea y desde aproximaciones diversas, existen otros trabajos que señalan la presencia de este tipo de temáticas o contenidos en las conversaciones entre docentes en la planificación; a través del discurso, construyen “escenas” de aula que les ayudan a identificar e interpretar dilemas posibles y decidir cómo actuar ante lo que su representación práctica les plantea (ver, por ejemplo, Horn, 2010). Como ya hemos hecho constar, desde nuestro marco, estas construcciones son entendidas como “representaciones situacionales” (Clarà, 2014).

Finalmente, no queremos dejar de señalar algunas limitaciones derivadas de nuestro estudio de caso exploratorio. Si bien nuestra aproximación nos ha permitido entender detalladamente la dinámica y evolución de la actividad conjunta de planificación entre las maestras, es necesario examinar otras situaciones de planificación para hacer más robustos los resultados. Asimismo, si bien los resultados apuntan claramente a la naturaleza si-

tuada de la planificación, es necesario estudiar esta actividad docente en una variedad más amplia de contextos de práctica profesional. Queremos apuntar la necesidad de seguir profundizando en el estudio de la actividad docente de planificación como parte de la actividad profesional habitual del profesorado y reconocerla como relevante para la construcción del conocimiento profesional y también para el desarrollo de la identidad educativa de la comunidad o escuela donde se lleva a cabo.

Para concluir, no queremos cerrar este escrito sin dejar de señalar la necesidad urgente de revisar las propuestas de enseñanza de la planificación en la formación inicial de las y los futuros docentes; una actividad habitualmente orientada de manera técnica cuando resultaría mucho más formativo abordarla en toda su complejidad, ubicándola en espacios de actividad reflexiva conjunta guiada por maestras(os) y tutoras(es) expertos y anclada en situaciones reales de la práctica en el aula y la escuela donde, desde una opción sociocultural, el conocimiento práctico y académico dialoguen entre sí y con la práctica misma (Clarà, 2019; Mauri, Onrubia y Colomina, 2021; Pérez Gómez y Soto Gómez, 2022; Vaillant y Marcelo, 2021).

Referencias

- Braun, Virginia y Clarke, Victoria (2021). *Thematic analysis: A practical guide*, Londres: Sage Publications.
- Calderhead, James (1996). "Teachers' beliefs and knowledge", en D. Berliner y R. C. Calfee (eds.), *Handbook of educational psychology*, Nueva York: Macmillan, pp. 709-725.
- Clandinin, D. Jean (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*, Londres: Falmer Press.
- Clarà, Marc (2013). "The concept of situation and the microgenesis of the conscious purpose in cultural psychology", *Human Development*, vol. 56, núm. 2, pp. 113-127. <https://doi.org/10.1159/000346533>
- Clarà, Marc (2014). "Understanding teacher knowledge from a cultural psychology approach", *Teaching and Teacher Education*, vol. 43, pp. 110-119. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.002>
- Clarà, Marc (2015). "What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion", *Journal of Teacher Education*, vol. 66, núm. 3, pp. 261-271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>
- Clarà, Marc (2019). "El problema teoría-práctica en los modelos de formación del profesorado: una mirada psicológica", *Estudios Pedagógicos*, vol. 45, núm. 2, pp. 179-195. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200179>
- Clarà, Marc y Mauri, Teresa (2010). "El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctico y práctica educativa", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 33, núm. 2, pp. 131-141. <https://doi.org/10.1174/021037010791114625>

- Clarà, Marc; Mauri, Teresa; Colomina, Rosa y Onrubia, Javier (2019). "Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study", *European Journal of Teacher Education*, vol. 42, núm. 2, pp. 175-191. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>
- Clark, Christopher M. y Lampert, Magdalene (1986). "The study of teacher thinking: Implications for teacher education", *Journal of Teacher Education*, vol. 37, núm. 5, pp. 27-31. <https://doi.org/10.1177/002248718603700506>
- Clark, Christopher M. y Peterson, Penelope L. (1986). Teachers' thought processes, en M. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, 3ª ed., Nueva York: Macmillan, pp. 255-296.
- Coll, César (2001). "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid: Alianza, pp. 157-186.
- Coll, César; Onrubia, Javier y Mauri, Teresa (2008). "Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza", *Revista de Educación*, núm. 346, mayo-agosto, pp. 33-70. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_02.pdf (consultado: 28 de marzo de 2023)
- Doyle, Walter (1986). "Classroom organization and management", en M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, 3ª ed., Nueva York: Macmillan, pp. 392-431.
- Doyle, Walter (2006). "Ecological approaches to classroom management", en C. Evertson y C. Weinstein (eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issue*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Association, pp. 97-125.
- Elbaz, Freema (1981). "The teacher's 'practical knowledge': Report of a case study", *Curriculum Inquiry*, vol. 11, núm. 1, pp. 42-7. <https://doi.org/10.2307/1179510>
- Erickson, Frederick (1982). "Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure", en L. C. Wilkinson (comp.), *Communicating in the classroom*, Nueva York: Academic Press, pp. 153-181.
- Erickson, Frederick (1986). "Qualitative methods in research on teaching", en M. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, 3ª ed., Nueva York: Macmillan, pp.119-161.
- Fletcher, Tim y Beckey, Alex (2023). "Teaching about planning in pre-service physical education teacher education: A collaborative self-study", *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X231156323>
- Gelfuso, Andrea (2021). "Examining the language interactions between a teacher educator and preservice teachers during collaborative planning for literacy instruction", *Literary Research and Instruction*, vol. 60, núm. 2, pp. 152-179. <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1805058>
- Ginesta, Anna (2021). *Aprenentatge i competència dels mestres. Un estudi de cas de l'activitat conjunta de planificació des d'una perspectiva psicològica*, tesis doctoral, Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/184017> (consulta: 15 de septiembre de 2022).
- Horn, Ilana Seidel (2010). "Teaching replays, teaching rehearsals, and re-revisions of practice: Learning from colleagues in a mathematics teacher community", *The Teachers College Record*, vol. 112, núm. 1, pp. 225-259. <https://doi.org/10.1177/016146811011200109>

- John, Peter D. (2006). "Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 38, núm. 4, pp. 483-498. <https://doi.org/10.1080/00220270500363620>
- Kagan, Dona M. y Tippins, Deborah J. (1992). "The evolution of functional lessons among twelve elementary and secondary student teachers", *Elementary School Journal*, vol. 92, núm. 4, pp. 477-489. <https://doi.org/10.1086/461703>
- Kang, Hosun (2017). "Preservice teachers' learning to plan intellectually challenging tasks", *Journal of Teacher Education*, vol. 68, núm. 1, pp. 55-68. <https://doi.org/10.1177/0022487116676313>
- Kennedy, Mary (2016). "Parsing the practice of teaching", *Journal of Teacher Education*, vol. 67, núm. 1, pp. 6-17. <https://doi.org/10.1177/0022487115614617>
- König, Johannes; Bremerich-Vos, Albert; Buchholtz, Christiane y Glutsch, Nina (2020). "General pedagogical knowledge, pedagogical adaptivity in written lesson plans, and instructional practice among preservice teachers", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 52, núm. 6, pp. 800-822. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1752804>
- Korthagen, Fred (2010). "How teacher education can make a difference", *Journal of Education for Teaching*, vol. 36, núm. 4, pp. 407-423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Krippendorff, Klaus (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology*, 4ª ed., Londres: Sage Publications.
- Lefstein, Adam; Vedder-Weiss, Dana y Segal, Aliza (2020). "Relocating research on teacher learning: toward pedagogically productive talk", *Educational Researcher*, vol. 49, núm. 5, pp. 360-368. <https://doi.org/10.3102/0013189X20922998>
- Lemke, Jay L. (1997). "Cognition, context and learning: a social semiotic perspective", en D. Kirshner y J. A. Whitson (eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 37-56.
- Leontiev, Alekséi N. (1981). *Problems of the development of the mind*, Moscú: Progress.
- Mauri, Teresa; Onrubia, Javier y Colomina, Rosa (eds.) (2021). *Mejorar las prácticas de maestro: un modelo basado en la colaboración y la reflexión conjunta entre la escuela y la universidad. Pautas e instrumentos*, Barcelona: Octaedro IDP/ICE.
- McCutcheon, Gail y Milner, H. Richard (2002). "A contemporary study of teacher planning in a high school english class", *Teachers and Teaching Theory and Practice*, vol. 8, núm.1, pp. 81-94. <https://doi.org/10.1080/13540600120110583>
- Paredes, Daniel (2020). *Procesos de reflexión conjunta entre docentes. Usos y funciones del mundo virtual*, tesis doctoral, Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en <http://hdl.handle.net/10803/670043> (consultado: 25 de julio de 2022)
- Parsons, Seth A.; Vaughn, Margaret; Scales, Roya Qualls; Gallagher, Melissa A.; Parsons, Alison Ward; Davis, Stephanie G.; Pierczynski, Melissa y Allen, Melony (2018). "Teachers' instructional adaptations: A research synthesis", *Review of Educational Research*, vol. 88, núm. 2, pp. 205-242. <https://doi.org/10.3102/0034654317743198>
- Pérez Gómez, Ángel Ignacio (2010). "La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 33, núm. 2, pp. 171-177. <https://doi.org/10.1174/021037010791114652>
- Pérez Gómez, Ángel Ignacio (2022). "Del conocimiento al pensamiento práctico. La compleja construcción de la subjetividad profesional del profesorado", en Á. I. Pérez Gómez y E.

- Soto Gómez (coords.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*, Madrid: Morata, pp. 67-87.
- Pérez Gómez, Ángel Ignacio y Soto Gómez, Encarnación (coords.) (2022). *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Madrid: Morata.
- Schön, Donald (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Shalvelson, Richard J. y Stern, Paula (1981). "Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior", *Review of Educational Research*, vol. 51, núm. 4, pp. 455-498. <https://doi.org/10.3102/00346543051004455>
- Vaillant, Denise y Marcelo, Carlos (2021). "Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio", *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 19, núm. 4, pp. 55-70. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Vygotsky, Lev (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica.
- Willig, Carla (2013). *Introducing qualitative research in psychology*, 3ª ed., Londres: McGraw-Hill Education, Open University Press.
- Yin, Robert (2013). *Case study research: Design and method*, California: Sage Publications
- Yinger, Robert. J. (1980). "A study of teacher planning", *The Elementary School Journal*, vol. 80, núm. 3, pp. 107-127. <http://www.jstor.org/stable/1001636>
- Zaragoza, Adriana; Seidel, Tina y Santagata, Rossella (2023). "Lesson analysis and plan template: scaffolding preservice teachers' application of professional knowledge to lesson planning", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 55, núm. 2, pp. 138-152. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2182650>

Artículo recibido: 21 de octubre de 2022

Dictaminado: 22 de marzo de 2023

Segunda versión: 4 de abril de 2023

Aceptado: 18 de abril de 2023

VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DE UN CUESTIONARIO PARA MEDIR LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

CÉSAR AUGUSTO CARDEÑA OJEDA

Resumen:

Este artículo reporta el proceso seguido para diseñar un cuestionario válido para medir la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de nivel universitario. En la fase de construcción se contó con la asistencia de dos investigadores(as) expertos(as) y, para validar los atributos psicométricos del instrumento en la fase de pilotaje, se siguió un método cuantitativo con pruebas de hipótesis asistidas por el programa Statistical Package for the Social Sciences. Al término del estudio se encontraron valores técnicos satisfactorios en todas las pruebas llevadas a cabo en relación con diversos criterios de lenguaje, estructura, confiabilidad y validez, y no se identificaron sesgos de respuesta condicionados por el sexo o grado escolar de las personas participantes. Este instrumento se dirige a estudiantes de licenciatura de escuelas normales de México, pero se considera aplicable para la población de otras carreras universitarias.

Abstract:

This article reports on the process followed to design a valid questionnaire for measuring the self-regulation of learning among university students. During the construction phase, two expert researchers provided assistance; and during the piloting phase, a quantitative model with hypothesis testing and the Statistical Package for the Social Sciences validated the instrument's psychometric attributes. At the end of the study, satisfactory technical values were found in all of the completed tests in relation to diverse criteria of language, structure, reliability, and validity, and no conditioned response biases were identified by gender or academic year. This instrument is directed to undergraduate students at Mexico's teaching colleges, but is considered applicable to other university degrees.

Palabras clave: aprendizaje autorregulado; validez de pruebas; psicometría.

Keywords: aself-regulated learning; testing validity; psychometrics.

César Augusto Cardena Ojeda: subdirector académico de la Escuela Normal de Ticul. Ticul, Yucatán, México.
CE: cesarcardenaojeda@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-6170-2223>

Introducción

En una institución pública de nivel superior se identificó que una gran proporción del alumnado, de todos los grados escolares, mostraba evidentes dificultades para gestionar sus recursos personales de manera autónoma y pertinente al momento de resolver retos o situaciones complejas de aprendizaje implicadas en su preparación profesional, esto señaló un problema relacionado con su autorregulación del aprendizaje.

Esta situación cobró relevancia para la institución, ya que el desarrollo de esta capacidad autorregulatoria constituye una de las metas formativas más importantes para el programa educativo, en tanto que representa una potencia o herramienta implicada en el alcance de cualquiera de los objetivos curriculares del programa educativo.

En conformidad con esta idea, la tercera dimensión de los rasgos del perfil de egreso de la carrera analizada en este trabajo aspira a que el alumnado se forme en el convencimiento de la necesidad de aprender de manera continua (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018:12) y, para ello, la autorregulación es una condición imperativa; de manera más concreta, la segunda competencia genérica de este mismo perfil se refiere a que al término de la carrera, el alumno(a): “Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal” (SEP, 2018:13), mientras que el modelo educativo general indica que el trabajo en las aulas debe buscar estrategias para favorecer un aprendizaje autónomo que impulse su aprendizaje a lo largo de la vida (SEP, 2018:264).

Asimismo, se puede afirmar que fuera del programa educativo donde se ubicó este trabajo, la autorregulación del aprendizaje también es una meta sustancial, por cuanto es indispensable para la autoformación, y no se puede concebir a un(a) estudiante o egresado(a) cabalmente preparado para afrontar los retos de su profesión y contribuir positivamente a su sociedad, sin mostrar convencimiento y capacidad para seguir aprendiendo de manera autónoma, asegurando con ello su actualización permanente y la mejora constante de su desempeño (Contreras Domingo, 2012).

Más enfáticamente, Barry Jhosep Zimmerman (en Wright, 2015) –profesor emérito de la Universidad de la ciudad de Nueva York, Estados Unidos, quien es considerado pionero y referente principal en el estudio de la autorregulación del aprendizaje– afirma que desarrollar esta capacidad es la única vía para convertir a las y los alumnos en dueños de

su aprendizaje, aún por encima de disposiciones o habilidades mentales superiores específicas.

Sin embargo, se ha registrado que el estudiantado de todos los niveles y modalidades escolares presenta dificultades para desarrollar de manera plena esta forma de dirección personal (Schunk, 2005); en consecuencia, el interés por el tema ha cobrado relevancia creciente en los últimos años y se ha extendido a diferentes niveles y subsistemas educativos y a diferentes campos de aplicación (Torrano, Fuentes y Soria, 2016; Schunk, 2005; Trías y Huertas, 2020; Unesco, 2016).

Ante estas consideraciones, se generó la intención de contar con un instrumento técnico que permitiera conocer de manera sistemática las condiciones de la autorregulación del aprendizaje del alumnado de una institución de educación superior a lo largo de su trayectoria escolar, de tal forma que estos datos se pudieran incorporar posteriormente al análisis y planeación de los servicios de docencia y tutoría que se les ofrece.

Para este fin, inicialmente, se realizó una revisión acuciosa de materiales académicos, disponibles en bases de datos y revistas en línea para localizar un instrumento que pudiera emplearse con esta intención. En esta tarea documental se incluyeron trabajos dedicados a analizar publicaciones científicas donde se hubieran usado o validado instrumentos para medir el aprendizaje autorregulado. Entre ellos, destacó el estudio de León-Ron, Sáez, Mella Norambuena, Posso-Yépez *et al.* (2020), quienes siguieron el modelo de Moher¹ para revisar 40 artículos, encontraron que la mayoría tenía un origen europeo o estadounidense, siendo el instrumento más empleado (en 11 casos) el Motivated Strategies for Learning Questionnaire, de Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie (1993). Otro dato concreto revelado en este estudio fue que la población objetivo de los estudios –y por ende, los instrumentos– se concentraba en el nivel escolar de secundaria y, en segundo término, en licenciatura, pero en programas no relacionados con el área de interés para este caso, es decir, el área educativa o ámbitos afines de la formación en ciencias sociales.

Al proseguir la revisión de instrumentos sobre esta variable se pudo corroborar que los materiales más empleados o referidos en trabajos científicos, por su solidez métrica, se encuentran diseñados en lengua inglesa y cuentan con más de treinta años de antigüedad; la tabla 1 muestra los datos básicos de los casos más destacados.

TABLA 1

Principales instrumentos empleados para medir la autorregulación del aprendizaje

Nombre	Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)	Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)	Self-Regulated Learning Interview Scale (SRLIS)
Publicación	1987	1993	1986
Autores	Weinstein, Palmer y Schulte	Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie	Zimmerman y Martinez-Pons
Reactivos	80	81	6 problemas contextuales
Indicadores	Habilidades, voluntad, estrategias	Estrategias de aprendizaje cognitivas metacognitivas, gestión de recursos, motivación	Motivación, metacognición, conductas
Escala de respuesta	Likert de 5 posiciones	Likert de 7 posiciones	Codificación de respuestas y Likert de 4 posiciones

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 1 se pueden observar coincidencias conceptuales en los indicadores identificados, destaca que Zimmerman y Martinez-Pons (1986) cambian el uso de reactivos o preguntas por el planteamiento de problemas de aplicación e incorporan la entrevista individual para el acopio de datos.

A consideración de Schunk y Greene (2018), de estos instrumentos, los más importantes o reconocidos para medir la autorregulación del aprendizaje son el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich *et al.*, 1993) y el Learning and Study Strategies Inventory (Weinstein, Palmer y Schulte, 1987); sin embargo, sus inconvenientes son que no presentan un contexto cultural y de lenguaje adecuados para la población mexicana o iberoamericana y tienen más de 27 años de antigüedad, por lo que su uso no se ajustaría a los requerimientos de este trabajo.

Por tanto, se profundizó en la revisión de materiales, estableciendo criterios para dirigir su análisis de manera más estratégica: *a)* publicación en espacios académicos arbitrados, *b)* antigüedad igual o menor a 10 años a la fecha actual, *c)* comunicación del proceso seguido y los resultados

obtenidos de su validación técnica, *d*) en español, *e*) dirigido a población en edad universitaria, *f*) de contexto iberoamericano.

Una vez aplicados estos criterios, se encontraron los materiales presentados en la tabla 2, cuyos datos principales se reportan en orden cronológico.

TABLA 2

Instrumentos para medir la autorregulación del aprendizaje en el contexto iberoamericano

Instrumento/ año de publicación	Autoría	Contenido	Método
Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios/2017	Bruna, Pérez, Bustos y Núñez (2017)	12 reactivos de tres indicadores: planeación, ejecución y evaluación	Pilotaje a 780 estudiantes chilenos, incluyendo entrevistas cognitivas a una muestra no comunicada
Inventario de Estrategias de Autorregulación/2017	Monge-López, Bonilla y Aguilar Roger y Aguilar Freyan (2017)	28 reactivos de tres indicadores: búsqueda y aprendizaje de información, manejo del ambiente y comportamientos regulatorios maladaptativos.	Pilotaje a 282 estudiantes de Costa Rica
Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje/2020	Arias, Rivera y Ceballos (2020)	14 reactivos de dos indicadores: autonomía y control	Pilotaje a 151 estudiantes de Perú. Basado en el Learning Self-Regulation Questionnaire (Williams y Deci, 1996)

Fuente: elaboración propia.

Como se puede corroborar, el material publicado en el tema de la autorregulación del aprendizaje en el nivel educativo de interés es escaso, y no existe contenido específico para el contexto mexicano, si bien los instrumentos encontrados pueden ser orientadores o adaptables, siguiendo un proceso técnico formal para el efecto.

Dados estos resultados, se estableció el objetivo específico de este trabajo: diseñar un instrumento técnicamente válido para medir la autorregulación del aprendizaje del estudiantado del programa de educación superior que aquí se reporta.

Revisión de literatura

Definición teórico-conceptual del aprendizaje autorregulado

El aprendizaje autorregulado es una noción que encuentra coincidencia entre los diversos estudios que lo han abordado científicamente en el entorno escolar en los últimos treinta años y que se han dado a la tarea de delimitarlo conceptualmente.

Por ejemplo, Zimmerman consideraba al aprendizaje autorregulado, desde sus primeros trabajos, como el conjunto de habilidades y creencias que permiten a las y los aprendices transformar sus habilidades mentales, de tal manera que puedan desarrollar suficiente capacidad personal para enfrentar sus retos de aprendizaje (Zimmerman, 2000, 2008; Zimmerman y Moylan, 2009). Para este investigador, los atributos esenciales de esta potencialidad intelectual son: la iniciativa, la perseverancia y la habilidad para adaptarse a diversas situaciones.

En esta concepción se observa el predominio de componentes actitudinales (la iniciativa y la perseverancia) sobre las habilidades, en este caso, para la adaptación, lo cual sugiere que la autorregulación del aprendizaje se encuentra al alcance de prácticamente cualquier aprendiz que se proponga desarrollarla y, en términos educativos, esta idea resulta una noticia alentadora para el estudiantado y comprometedora para el profesorado.

Más adelante, Zimmerman llevó a cabo un trabajo conjunto con Dale Schunk, profesor investigador de la Universidad de Carolina del Norte, Estados Unidos, reconocido como un referente principal en el estudio de la psicología cognitiva; juntos analizaron las implicaciones prácticas de la motivación en su tema de estudio (Zimmerman y Schunk, 2008); de esta colaboración concluyeron que cada estudiante obedece a diferentes fuentes de interés hacia la autorregulación del aprendizaje y que resulta útil reconocerlas para intervenir de manera eficiente en su impulso.

Otros autores, como Panadero y Alonso-Tapia (2014), definieron la autorregulación del aprendizaje como el control que realiza un sujeto sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivaciones a través de activar estrategias personales para alcanzar sus objetivos; esta definición mantiene la idea básica de Zimmerman sobre el control que se debe desarrollar para alcanzar objetivos de aprendizaje, pero se hace una mención más explícita sobre la importancia del componente actitudinal del constructo, conside-

rándolo un factor determinante para la autorregulación; así, estos autores no profundizan en el origen de la motivación, sino en la relevancia del contexto social en la autorregulación.

En cambio, Dale Schunk, junto con su colega de la Universidad de Carolina del Norte, Jeffrey Green, persisten en el estudio explicativo de la autorregulación del aprendizaje, y la definieron como la conjunción de las formas en que las y los estudiantes activan y mantienen sistemáticamente sus cogniciones, motivaciones, comportamientos y afectos hacia el logro de sus objetivos (Schunk y Greene, 2018), con lo que se establece un claro acuerdo entre los autores, en atender a sus componentes cognitivos y actitudinales.

En este punto de desarrollo teórico, Schunk y Greene (2018) y otros autores(as) como Gaeta González (2015) introducen una importante distinción al constructo, al señalar la diferencia entre la autorregulación del aprendizaje y la autorregulación del desempeño o rendimiento escolar: en el primer caso, las metas y los esfuerzos persiguen el aprendizaje y la superación personal y académica como objetivo principal, mientras que lo segundo busca, en principio, la acreditación de materias y sus beneficios asociados.

También Díaz-Barriga, Hernández y Ramírez (2020) remarcan el control de los procesos personales como distintivo del término; consideran que el aprendizaje autorregulado es un conjunto de habilidades que las y los aprendices desarrollan para tener, precisamente, un control deliberado sobre su propio aprendizaje y adaptarlo según se requiera ante diversos retos escolares; de acuerdo con esta consideración, se remarca la idea de que esta competencia tiene una configuración única en cada persona, basada en la conjunción de sus atributos personales y los hábitos que ha formado a lo largo de años de educación formal e informal; por ello, es fundamental analizar las características de la propia forma de aprender, más que “entrenar” pautas generales de estudio.

Más recientemente, John Santrock, profesor investigador de la Universidad de Texas, en Estados Unidos, propone que la autorregulación del aprendizaje implica la gestión y supervisión de sentimientos, pensamientos y conductas propias, con el fin de lograr objetivos académicos y socioemocionales, lo que demanda una suficiente madurez de la corteza prefrontal del cerebro (dedicada a abstracciones superiores), que permita sustentar el

establecimiento de metas, la consciencia y el control de las emociones, la supervisión del progreso, así como la evaluación y correspondiente adaptación, según los diagnósticos que se realizan sobre las condiciones de una situación, que bien pueden ser complejas en el entorno escolar y personal (Cotrufo y Ureña Bares, 2018; Santrock, 2003, 2020).

Para Santrock, entonces, las características de un sujeto autorregulado son: *a)* fijarse objetivos que lo motiven, *b)* tener consciencia de sus estados emocionales, *c)* supervisar sus progresos, *d)* realizar ajustes y *e)* evaluar sus resultados (Santrock, 2003:415).

Relevancia de medir la autorregulación del aprendizaje

En diversos estudios se ha encontrado una alta correlación entre la autorregulación del aprendizaje y el desempeño académico: en todos los casos, se hizo evidente que las conductas promovidas en este proceso inciden de manera constructiva, no solamente en el alcance de los aprendizajes propuestos, sino en su calidad, ya que se puede advertir un paulatino fortalecimiento de funciones metacognitivas del aprendiz mediante la habituación del acto autorregulatorio (Nilson, 2013; Torrano, Fuentes y Soria, 2016).

Asimismo, se ha acumulado evidencia de que en esta correlación se presentan también consistentes valores positivos del autoconcepto, la autoeficacia y del bienestar emocional de las y los alumnos, ya que, a través de superar sus dificultades o exigencias escolares mediante la autorregulación de su aprendizaje, afianzan su estimación personal y su percepción de autoeficacia (Vidal-Abarca, García Ros y Pérez González, 2014; Santrock, 2020).

Más enfáticamente, autores como Bruning, Schraw y Norby (2012) advierten que no es posible aspirar a que un(a) aprendiz pueda resolver problemas escolares de manera eficiente por sus propios recursos y méritos, ni pretender que desarrolle una suficiente capacidad para adaptarse a los retos complejos o a los cambios de su vida escolar y social, si no tiene la capacidad de autorregular sus aprendizajes, pues en esta capacidad se materializa su desarrollo personal; en plena consecuencia, no se puede considerar que un alumno(a) que muestre dependencia a las instrucciones de su profesor(a) sea, desde el punto de vista educativo, un caso exitoso, aun cuando pudiera alcanzar altas notas de calificación escolar.

Por otra parte, al igual que se ha hecho en el estudio de patologías emocionales internalizantes (Toro, Vulbuena-Martín, Riveros-López, Zapata-Orjuela *et al.*, 2020), en el campo educativo se ha incorporado el término “rumiación” para señalar a un individuo, o en este caso, un alumno(a), que a falta de regular de manera eficiente su aprendizaje, no es capaz de analizar sus errores y, por tanto, los comenta de manera recurrente e irreflexiva, haciendo una alegoría –un tanto irónica– del monótono e iterativo acto de alimentación de los rumiantes.

Cuando se presenta esta situación, el alumno(a) ve disminuida su percepción de autoeficacia y autoestima, con las consecuentes afectaciones en su disposición para aprender. Cabe mencionar que este efecto fue subestimado en los primeros trabajos sobre el aprendizaje regulado, porque, evidentemente, se ubica en el ámbito emocional, que era desplazado por el inicial énfasis otorgado a los aspectos cognitivos (Panadero y Alonso-Tapia, 2014), pero actualmente no se puede ignorar la relevancia de los aspectos emocionales en la función del aprendizaje.

Recientemente, Gambo y Zeeshan (2021) introducen en este campo temático el concepto “aprendizaje inteligente” para referirse a aquel tipo de logro que involucra un uso enfático de tecnologías en el itinerario escolar y explotar su potencial en procesos de aprendizaje; esto es, para el acceso y el procesamiento de datos, recreación de situaciones, salvar limitaciones geográficas o temporales, etcétera, con la premisa de centrarse en el aprendizaje de contenidos y no en el del uso de los dispositivos. Estos autores revisaron en la literatura, desde 2012 hasta 2020, diversos modelos y experiencias sobre la autorregulación en entornos de aprendizaje inteligente y concluyeron que esta es un factor crítico o determinante en el proceso de aprender dentro de un entorno de aprendizaje inteligente.

De lo anterior, se puede considerar que resulta relevante y estratégico para las y los educadores y sistemas escolares realizar un diagnóstico y monitoreo de esta variable, para revisar su pertinente desarrollo como factor condicionante para el logro de sus fines educativos.

Métodos para la construcción de instrumentos sobre la autorregulación del aprendizaje

En la literatura académica se observa un amplio predominio de métodos cuantitativos en el diseño de instrumentos para medir la autorregulación

del aprendizaje: el principal argumento para emplear esta metodología es la practicidad para el acopio y análisis de los datos, y especialmente, porque no se percibe en ello algún riesgo o demérito sobre la validez de los resultados obtenidos (Gutierrez de Blume, 2021; Zimmerman, 2008).

También existe una clara preferencia por el uso de instrumentos con formato de autoinforme: destacados investigadores(as) sobre el tema –como el propio Barry Zimmerman y las profesoras de psicología educativa, Monique Boekaerts, de la Universidad de Leiden, en Países Bajos, y Lyn Corno, de la Universidad de Columbia, en Estados Unidos– han desarrollado una extensa línea de trabajo sobre el aprendizaje autorregulado, han documentado la pertinencia de usar reportes declarados por la propia persona encuestada y añaden que el mismo acto declaratorio puede proveer información útil sobre la naturaleza procesual de este objeto de estudio, además de que –de nueva cuenta– exponen que los autoinformes son más fáciles de diseñar, administrar y calificar (Núñez, Amieiro, Álvarez, García *et al.*, 2015).

Sin embargo, no se debe desatender que en otras investigaciones hay preocupación por la validez interna de los instrumentos construidos como autoinformes, ya que consideran que esta modalidad se encuentra sujeta a varias exposiciones de sesgo y error aleatorio, por ejemplo, el desinterés por la tarea o el efecto de la deseabilidad social sobre quien responde, lo que puede generar respuestas con errores de medida; por consiguiente, se propone que los mejores datos –o datos menos expuestos a error– provendrían de observar directamente los comportamientos del estudiantado, reconociendo la complejidad que representa llevar a cabo de manera cabal esta estrategia de acopio de información (Rovers, Clarebout, Savelberg, De Bruin *et al.*, 2019).

Más específicamente, en el *Manual internacional de pruebas y evaluación del ITC* (Leong, Bartram, Cheung, Geisinger *et al.*, 2020:356) se listan específicamente seis tipos de sesgo de respuesta relacionados con los autorreportes: *a)* respuesta aquiescente, es decir, la preferencia por afirmar acuerdo con las proposiciones de los instrumentos; *b)* respuesta disaquiescente, que, por el contrario del efecto anterior, consiste en la preferencia marcada por confirmar desacuerdo con categorías; *c)* respuesta descuidada; *d)* tendencia a la respuesta extrema, esto es, responder mayormente a valores extremos; por ejemplo: “completamente en desacuerdo”

o “completamente de acuerdo”; *e*) respuesta de punto medio, es decir, la decisión de responder de manera neutra; *f*) respuesta socialmente deseable, que consiste en describirse de manera positiva o de acuerdo a un contexto normativo social.

Para intentar resolver esta confrontación de opiniones, se han analizado las ventajas y desventajas de usar los autorreportes en mediciones de constructos psicológicos: para el efecto, se han realizado meta-análisis de reportes de investigación y se han encontrado adecuados indicadores de validez concurrente y predictiva en los trabajos donde se han empleado los cuestionarios de autoinforme, siempre que se ha puesto interés tanto en las adecuadas condiciones de administración del instrumento como en la selección de los respondientes. Al ocuparse de este análisis, Del Valle y Zamora (2021:32) concluyen que no existe evidencia que desestime uno u otro modelo de instrumento para la medición de la autorregulación del aprendizaje; en cambio, señalan que el punto de interés central en la medición se encuentra en el diseño de materiales con adecuadas características psicométricas, más que en la sustitución de su formato de administración, ya que cualquier actividad de acopio de datos presenta potenciales fuentes de error aleatorio; adicionalmente, reflexionan sobre la conveniencia de incorporar más de un método o modalidad de acopio de datos para fortalecer el control interno de la investigación.

Otro asunto de interés respecto de los instrumentos para la medición de la autorregulación del aprendizaje fue la composición del constructo de medida, esto es, el concepto teórico con el que se establecieron las características y delimitaciones del tema de interés.

Sobre este aspecto, Dieser (2019) realizó un recuento de las definiciones teóricas divulgadas sobre el aprendizaje autorregulado: de acuerdo con su trabajo, se puede conocer que, entre las investigaciones más destacadas, las principales dimensiones identificadas se refieren a indicadores cognitivos, conductuales, motivacionales y contextuales, orientados hacia la consecución de metas concretas. La tabla 3 replica la tabla de datos generada en ese trabajo, a la que se ha dispuesto un orden cronológico para visualizar la evolución de los conceptos.

Según este resumen, en los últimos años (a partir de 2008, al menos), no se percibe una coincidencia contundente respecto de la integración conceptual del constructo, ya que persiste indefinición sobre su carácter de atributo o proceso y sobre la participación del ámbito contextual, aun

cuando parece haber consenso mayoritario sobre sus dimensiones tanto motivacionales como cognitivas.

TABLA 3

Elementos en definiciones sobre la autorregulación del aprendizaje

Autoría*	Carácter		Dimensiones			Metas
	Cualidad	Proceso	Cognitiva	Motivación	Conductual	
Schonfeld (1992)	X		X			
Schunk y Zimmerman (1994)		X	X	X	X	X
Winne (1996)	X		X			
Boekaerts (1997)		X	X	X		
Boekaerts y Niemivirtia (2000)		X	X	X		
Borkowski, Chan, y Muthukrishna (2000)		X	X	X	X	X
Jackson <i>et al.</i> (2000)		X	X	X	X	X
Pintrich (2000)		X	X	X	X	X
Zimmerman (1989, 2000)		X	X	X	X	X
Puustinen y Pulkkinen (2001)	X		X			
Wolters <i>et al.</i> (2003)		X	X	X	X	X
Valle Arias <i>et al.</i> (2008)		X	X	X	X	X
Winne y Hadwin (2008)	X		X	X		
Rosário <i>et al.</i> (2012)		X	X	X	X	X
Panadero y Alonso Tapia (2014)	X		X	X	X	
Hernández Barrios y Camargo (2017)		X	X	X	X	X

*Los trabajos enlistados constituyen fuentes reportadas en el trabajo de Dieser, por lo que en este artículo no se encuentran en el apartado de referencias.

Fuente: elaboración propia, con base en Dieser, 2019.

Metodología

Para la construcción y validación del instrumento, se siguió un método cuantitativo, en el que destacó fundamentalmente la colaboración de expertos en el tema.

Una primera decisión tomada sobre el diseño fue optar por un autorreporte, en virtud de las consideraciones hechas sobre su practicidad y la posibilidad de controlar los riesgos de error sistemático de medida mediante su adecuada administración.

Por otra parte, el primer producto elaborado en este proceso consistió en la definición conceptual del objeto de medida, a partir de la integración de las principales fuentes analizadas en el marco teórico; de esta revisión se definió a la autorregulación del aprendizaje como: la capacidad de gestionar pensamientos, emociones y acciones para enfrentar de manera eficiente retos de aprendizaje; esta capacidad implica planificar los recursos personales y elementos del contexto personal y escolar, activar la acción, reaccionar a eventualidades, supervisar progresos y evaluar los resultados obtenidos (Díaz-Barriga, Hernández y Ramírez, 2020; Gaeta González, 2015; Santrock, 2020; Nilson, 2013; Schunk y Greene, 2018; Zimmerman, 2008; Zimmerman y Moylan, 2009).

A partir de esta noción, se elaboraron 29 reactivos afirmativos basados en la revisión teórica del tema y, especialmente, en instrumentos validados o adaptados sobre aprendizaje autorregulado, con menos de 10 años de antigüedad y orientados a la educación superior en ciencias sociales o de la conducta. Estos reactivos no respondieron a dimensiones predefinidas, dado que en la revisión teórica no se encontró una tendencia unívoca al respecto.

Para redactar estos enunciados, se siguieron las recomendaciones de Tornimbeni, Pérez y Olaz (2014:164-168), para asegurar su congruencia con el objetivo de medida y un lenguaje apropiado a las características de sus usuarias(os), pero también para evitar que su contenido presentara complejidad, ambigüedad, doble negación o uso de expresiones de tendencia extrema, entre otras consideraciones; también se corroboró la eliminación de expresiones que pudieran generar sesgo de apreciación en las y los respondientes, así como la evitación de enunciados de sentido doble, es decir, aquellos que exploran más de un asunto en un solo reactivo y complican la elección de respuestas precisas (Namakforoosh, 2014).

El instrumento, integrado por 29 elementos, fue revisado por una jueza y un juez expertos, identificados mediante los criterios propuestos por Skjong y Wentworth (2000): experiencia y dominio teórico del tema, positiva reputación en la comunidad académica, disponibilidad para la tarea e imparcialidad.

Una de las revisoras en mención fue la doctora María Victoria Pérez Villalobos, profesora encargada del Departamento de Psicología en la Universidad de Concepción, en Chile, y experta en temas psicométricos, quien ha desarrollado una línea de investigación sobre determinantes cognitivos y motivacionales del aprendizaje, entre cuyos productos destaca la elaboración de un instrumento sobre aprendizaje autorregulado (Bruna, Pérez, Bustos y Núñez, 2017).

El segundo revisor fue el doctor Fermín Torrano Montalvo, catedrático y directivo de la Facultad de Educación de la Universidad de la Rioja, España, quien también ha desarrollado una línea de trabajo sobre el aprendizaje autorregulado y ha participado en el diseño y revisión de instrumentos para la medición de la variable.

Estos profesionales emitieron observaciones directas sobre la pertinencia del lenguaje, estructura y validez de contenido de los reactivos del instrumento, así como una calificación numérica sobre cada uno de estos elementos, de acuerdo con una escala con cuatro opciones de valoración definidas por el diseñador del cuestionario: según si “el reactivo no correspondía a la variable de estudio (objeto de medida) o al objetivo del instrumento”, entonces, el elemento debía eliminarse; si “el reactivo debía conservarse, pero debía mejorar sustancialmente su contenido, para atender al objetivo del instrumento”; si “el reactivo atendía al objetivo del instrumento, pero debía mejorar su redacción para ser más claro o para no confundirse con otro reactivo del instrumento”, o si “el reactivo era claro y atendía al objetivo del instrumento”, por lo que debía conservarse sin modificación.

Con los puntajes recabados de la revisión de jueces, se realizó una prueba de concordancia mediante el estadístico kappa de Cohen, para dictaminar el nivel de acuerdo entre ambos (Landeró Hernández y González Ramírez, 2006; Landis y Koch, 1977) y dirigir la revisión de sus comentarios directos.

Posteriormente, el instrumento se presentó a un grupo de 12 alumnas(os) de una escuela normal, para evaluar la claridad semántica y la pertinencia de la extensión de la prueba: para ello, se seleccionaron a los tres con el mejor desempeño escolar por cada grado profesional de la carrera, quienes realizaron un ejercicio de respuesta individual del cuestionario, para posteriormente emitir su valoración y realizar comentarios en grupo.

Una vez considerados los comentarios de las y los potenciales usuarios, el modelo de instrumento se piloteó entre 1,496 alumnas(os) de licenciatura del subsistema de educación normal del estado de Yucatán, en el que

se incluyeron muestras equivalentes y aleatorias de todas las instituciones, con excepción de una escuela pública, que decidió no participar en el proyecto de pilotaje.

Se calculó la estabilidad de los datos mediante el coeficiente alfa de Cronbach; también se realizó un ejercicio de verificación de la confiabilidad de los datos mediante el método mitades partidas, que se efectuó entre dos porciones definidas por el programa estadístico Statistical Package for Social Sciences, que fue la aplicación empleada en la mayoría de las pruebas estadísticas y en la generación de los reportes y gráficos correspondientes.

Adicionalmente, se realizó un análisis de funcionamiento diferencial (Leong *et al.*, 2020:198), a partir del sexo y del grado escolar de las y los encuestados, como medida de valor interno para revisar el potencial condicionamiento probabilístico entre estas dos variables del alumnado participante del pilotaje en relación con los valores obtenidos en su autorregulación del aprendizaje; lo anterior resultó fundamental para conocer si el instrumento es aplicable para cualquier sujeto de la población objetivo, en este caso, cualquier estudiante, independientemente de su sexo o del grado académico que se encuentre cursando. Para realizar esta prueba se empleó la fórmula de estimación de probabilidad condicionante Mantel-Haenszel (Hidalgo, Galindo Garre y Gómez Benito, 2015).

Posteriormente se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio, empleando el método de extracción componentes principales, con una rotación varimax, en el que se estableció un coeficiente mínimo de saturación de .4 para el análisis de las comunalidades, lo que superó el nivel sugerido para el tamaño de la muestra analizada, con lo que se aseguró el rigor de este procedimiento (Zamora Muñoz, Monroy Cazorla y Chávez Álvarez, 2009:23-25).

Estos datos se emplearon para dirigir la identificación de los factores o dimensiones que se propusieron en el análisis factorial para agrupar los reactivos del instrumento, basándose en una estimación de su comunalidad, es decir, de la variación común de un reactivo, que señala la proporción en la que este puede ajustarse al modelo factorial obtenido; por otra parte, el método de rotación varimax empleado es una de las opciones más utilizadas por su versatilidad, pues maximiza las ponderaciones de los comportamientos estadísticos de cada reactivo para intentar ubicarlo en una sola dimensión: la que mejor represente el constructo teórico (Méndez Martínez y Rondón Sepúlveda, 2012).

Con este instrumento se realizó un segundo pilotaje, en este caso, con 489 alumnas(os) de licenciatura inscritos en normales públicas fuera del estado de Yucatán, y a quienes se accedió gracias a la colaboración de docentes de tales escuelas, contactados mediante una red normalista establecida por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.

Como una previsión, se revisó la homocedasticidad de los puntajes de ambos grupos para valorar la pertinencia de su comparación: esta condición se refiere al grado de homogeneidad entre la varianza de dos grupos de puntuaciones, es decir, de dos poblaciones; si los grupos presentan varianzas cercanas, se considera razonable compararlas o realizar intervenciones que después sean medidas y comparadas; de lo contrario, las conclusiones que se elaboren de la contrastación de grupos desiguales serán imprecisas, por no decir que espurias.

Para este efecto, se empleó la prueba de Levene, debido a que se considera una opción óptima y práctica para realizar dicho procedimiento, al no resentir de manera severa errores de medida de la varianza y por derivarse del cálculo de diferencia de medias, que es, por su parte, un procedimiento ampliamente difundido (Carroll y Schneider, 1985).

Finalmente, para revisar la consistencia interna de los resultados entre el primer y segundo pilotajes se aplicó la fórmula de correlación de Pearson, una vez verificada la distribución paramétrica de los datos, mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov, que es la indicada para poblaciones grandes o mayores a 100 sujetos.

Resultados

El primer resultado estadístico obtenido en los análisis de datos fue el relacionado a la prueba de concordancia entre la jueza y el juez expertos, mediante la fórmula kappa de Cohen: de este procedimiento se encontró una satisfactoria adecuación entre los dictámenes individuales ($\kappa = .662$; Sig.: .000), considerando que Landis y Koch (1977) establecieron la siguiente escala de fuerza para esta prueba: débil, para valores menores a 0.40; moderada, para valores de entre 0.41 y 0.60; buena, entre 0.61 y 0.80, y muy buena, para valores superiores hasta 1.

Una vez analizadas las observaciones de la jueza y el juez, además de la consideración individual de las correlaciones de los reactivos, se eliminaron siete elementos que se alejaban del constructo de medición o que no presentaban un suficiente nivel de correlación intraclase: con ello, el instrumento redujo su contenido de 29 a 22 reactivos.

En el análisis de confiabilidad de los datos del primer pilotaje del instrumento se encontró una estabilidad de .926 en el coeficiente alfa de Cronbach, lo cual es considerado un nivel “muy bueno” de consistencia interna de los datos, según los criterios de DeVellis (en Landero Hernández y González Ramírez, 2006:156).

En el segundo ejercicio de verificación de la confiabilidad, realizado por el método de mitades partidas, se encontró una correlación de Guttman de .904 entre los dos formularios divididos, también considerada fuerte.

Corroborada la confiabilidad de los resultados obtenidos en el primer pilotaje, se realizó el análisis del funcionamiento diferencial de las respuestas. De este procedimiento se encontró un p valor superior al 5 por ciento.

En este punto resulta útil recordar que para las ciencias sociales y de la conducta se ha establecido, por consenso de expertos(as), un nivel de significancia o p valor de 0.05 en escala de 0 a 1, lo cual corresponde al 5% de esa unidad; este valor puede indicar el nivel máximo de error aleatorio permitido en un cálculo de inferencia o predicción estadística o también puede traducirse como el valor máximo que, sobrepasado, indica que dos o más mediciones no son diferentes (Siegel y Castellan, 2012); será la prueba de hipótesis que se plantee, la que orientará la interpretación de este valor en uno u otro sentido.

En la figura 1 se muestra el reporte de la prueba correspondiente a los datos del pilotaje respecto del análisis del funcionamiento diferencial.

FIGURA 1

Pruebas de independencia condicional para el análisis de funcionamiento diferencial

	df	Significación asintótica (bilateral)
Cochran	1	.070
Mantel-Haenszel	1	.081

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con lo encontrado (sig. .081), se pudo dictaminar que no había una diferencia o dependencia probabilística en las respuestas de quienes

participaron en el pilotaje, a partir de su sexo o grado escolar, dado que la significancia estadística calculada fue superior a .05 ($H_0 = \text{sig.} > .05$), como también se corrobora en el reporte de razón de ventajas (figura 2), donde los valores de significancia son exactos y con una significancia superior al valor de p ($H_0 = \text{sig.} > .05$):

FIGURA 2

Pruebas de homogeneidad de razón de ventajas

	Significación asintótica (bilateral)
Breslow-Day	.838
De Tarone	.838

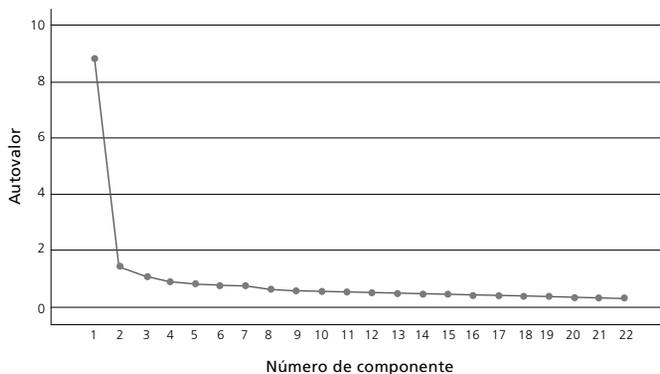
Fuente: elaboración propia.

Posteriormente se efectuó el análisis factorial exploratorio, del que se extrajeron tres factores que explicaban el 56.79% de la varianza de los datos del instrumento a partir del corte de autovalor ubicado en 1, que es el valor estándar que se establece para pruebas de esta índole.

La figura 3 ilustra el cálculo de distribución de comunalidad en los datos y la simetría de las distancias a partir del punto de corte del autovalor.

FIGURA 3

Gráfico de sedimentación del análisis factorial



Fuente: elaboración propia.

En función de la figura 3, existen tres componentes (representados con círculos pequeños sobre la línea de tendencia) ubicados arriba del autovalor 1 en el eje izquierdo, que explican más del 50% de la varianza de los datos, por tanto, son los que se proponen como dimensiones o agrupaciones para los reactivos del cuestionario.

La revisión de la prueba Kaiser-Meyer-Olkin sobre la adecuación muestral de la población reportó un coeficiente de .956 que se considera muy fuerte, es decir que señaló una cabal adecuación de la muestra empleada en el análisis factorial; adicionalmente, la prueba de esfericidad de Bartlett, empleada para descartar la identidad de la matriz, en función de $p < .05$, mostró también un adecuado valor (.000) liberando a la prueba del riesgo de contener un error aleatorio considerable (Pizarro Romero y Martínez Mora, 2020). En la figura 4 se detalla el reporte de estas dos pruebas.

FIGURA 4

Pruebas Kaiser-Meyer-Olkin y de Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.956
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. chi-cuadrado	13717.002
	Sig.	.000

Fuente: elaboración propia.

Dados estos resultados satisfactorios, se revisó la propuesta de reducción de dimensiones mediante la matriz de componentes; en esta se ordenaron los tres componentes extraídos, cada uno, con el nivel de saturación de cada reactivo; con ello se pudo localizar el mejor factor para cada caso, como se muestra en las zonas sombreadas de la figura 5.

Esta matriz mostró con claridad el caso del reactivo 14, que no alcanzó un nivel de saturación mínimo en ninguno de los factores o componentes propuestos por el análisis factorial, lo que sugirió la conveniencia de su

eliminación del instrumento, además de que el análisis semántico tampoco orientó su inclusión clara en alguna de estas comunas.

FIGURA 5

Matriz de componente rotado

Reactivos	Componente		
	1	2	3
Reactivo 15	.704	.172	.269
Reactivo 11	.700	.308	.145
Reactivo 17	.687	.009	.282
Reactivo 10	.635	.221	.257
Reactivo 18	.614	.302	.145
Reactivo 16	.490	.316	.295
Reactivo 21	.453	.222	.160
Reactivo 22	.044	.732	.200
Reactivo 9	.301	.667	.244
Reactivo 8	.266	.645	.241
Reactivo 19	.495	.544	-.003
Reactivo 20	.233	.535	.484
Reactivo 12	.440	.483	.239
Reactivo 13	.445	.457	.212
Reactivo 1	.071	.444	.371
Reactivo 2	.203	.279	.664
Reactivo 5	.192	.154	.557
Reactivo 4	.138	.490	.551
Reactivo 7	.373	.264	.528
Reactivo 6	.482	-.030	.518
Reactivo 3	.286	.084	.508
Reactivo 14	.339	.326	.387

Fuente: elaboración propia.

Con esta matriz se procedió a la organización del instrumento, el cual quedó conformado como lo muestra la tabla 4.

TABLA 4

*Modelo final del instrumento***Factores****Identificados por análisis factorial Reactivos**

Evaluación de procesos y resultados	<p>Analizo los comentarios que recibo de mis profesores en tareas o exámenes (con la intención de identificar lo que debo mejorar)</p> <p>Realizo alguna acción para comprobar que he comprendido mis temas de estudio (por ejemplo: resuelvo ejercicios, comento ideas con compañeros, pregunto a profesores, etc.)</p> <p>Distingo la información escolar que es relevante, de la que es irrelevante</p> <p>Cuando obtengo algún resultado escolar negativo o que no me satisface, me propongo mejorar mi siguiente desempeño</p> <p>Cuando obtengo resultados positivos, mi confianza en mis capacidades escolares se fortalece</p> <p>Me doy cuenta de cuándo se agota mi tiempo para estudiar o para terminar mis tareas</p> <p>Reflexiono sobre mis resultados (con la intención de valorar si he alcanzado o no mis metas)</p>
Activación reflexiva de la acción	<p>Cuando ocurre un cambio inesperado en mi entorno escolar o personal, me adapto para que no se afecte mi desempeño académico</p> <p>Cuando estudio un tema, reviso si tiene relación con otros temas que he estudiado antes, para integrarlos o diferenciarlos</p> <p>Estudio o trabajo en mis tareas, aun cuando no me lo indican mis profesores o tutores</p> <p>Me esfuerzo por iniciar mi estudio o tareas lo antes posible, para que no se me acumule la carga de trabajo</p> <p>Dedico más tiempo a las asignaturas o temas que me resultan complicados</p> <p>Estudio las notas o apuntes que tomo en los momentos de clase</p> <p>Cumplo los horarios de estudio que he planificado</p> <p>Leo cuidadosamente las instrucciones de mis tareas y exámenes</p>
Planeación estratégica	<p>Establezco metas de aprendizaje concretas en cada asignatura</p> <p>Calendarizo mis diversas actividades escolares (por ejemplo: organizo cuándo realizar mis tareas, las fechas de exámenes o eventos, etc.)</p> <p>Tengo una forma de recordar la proximidad de fechas importantes (por ejemplo: la entrega de tareas, el sustento de exámenes, la participación en eventos etc.)</p> <p>Cuando estudio, busco un sitio libre de distractores donde pueda concentrarme</p> <p>Antes de empezar a estudiar o realizar una tarea, compruebo que tengo todo lo que necesito (por ejemplo: guías, lecturas, instrumentos, materiales, etc.)</p> <p>Durante los recesos o vacaciones escolares, reviso mis tareas y actividades pendientes para estar preparado al reinicio de las clases</p>

Fuente: elaboración propia.

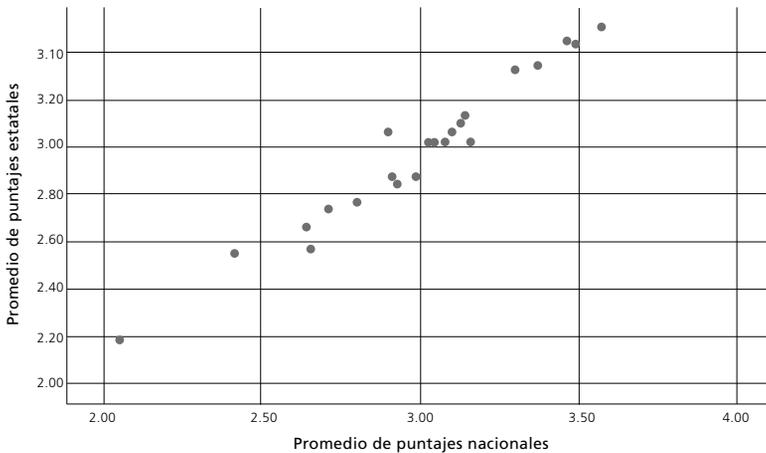
En el segundo pilotaje para corroborar la consistencia del instrumento mediante un test-retest, la fórmula de Levene, para revisar la homocedasticidad de los datos de los dos grupos a comparar, mostró una significancia de .068, con lo que se retuvo la hipótesis nula ($H_0 = p > .05$) y se pudo dictaminar la igualdad de la varianza de los grupos.

Hecho lo anterior, en tanto que se corroboró la distribución paramétrica de los datos mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov (sig. = .056), se aplicó la prueba r de Pearson para valorar el nivel de correlación entre los grupos, de lo que se encontró un coeficiente de .980. Este ejercicio mostró una adecuada consistencia del instrumento, en un segundo momento y grupo poblacional de prueba.

De acuerdo con la figura 6, se puede observar una clara distribución lineal ascendente desde el origen del cuadrante, que señala la correlación positiva entre las variables y que avala el rechazo de la hipótesis nula en el ejercicio implementado.

FIGURA 6

Gráfico de dispersión de puntajes de los dos pilotajes del instrumento



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Al término de este proyecto, se puede concluir que el instrumento diseñado y validado cuenta con adecuados atributos psicométricos respecto de su estructura, lenguaje, confiabilidad y diversos criterios de validez, que

lo habilitan para medir la autorregulación del aprendizaje de alumnos de educación superior.

El formato de cuestionario de autorreporte del instrumento validado no supone una debilidad técnica que pueda sugerir riesgo de errores sistemáticos de medida, ya que se ha comprobado en estudios académicos que este tipo de material ofrece mediciones con adecuada validez concurrente y predictiva cuando su construcción técnica es pertinente y se aseguran adecuadas condiciones en su administración.

Es importante considerar que la literatura sugiere que la valoración de la autorregulación del aprendizaje se complementa con más de una técnica de acopio de datos, por lo que es importante considerar la incorporación de otros instrumentos que respondan a tales técnicas; al respecto, autores como Zimmerman (2008) han avanzado en métodos mixtos de investigación, donde incorporan estrategias cualitativas para fortalecer la medición con base en cuestionarios.

La medición de esta variable debe resultar de interés para las instituciones educativas, dado que se ha comprobado en diversos estudios que guarda una estrecha relación con el éxito académico del estudiantado y con otras condiciones de bienestar subjetivo que se le encuentran asociadas, como la autoestima y el concepto de autoeficacia, que también tienen una presencia relevante en el ámbito escolar, además del personal.

Notas

¹ El modelo de Moher consta de dos fases: la selección de trabajos con atributos académicos rigurosos y la elaboración de un protocolo para dirigir la extracción y análisis de sus datos (Moher, Shamseer, Clarke, Gherzi *et al.*, 2015).

Referencias

- Arias, Walter L.; Rivera, Renzo y Ceballos, Karla D. (2020). "Análisis psicométrico del cuestionario de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de psicología de una universidad privada de Arequipa", *Revista de Investigación en Psicología*, vol. 23, núm. 1, pp. 179-192. Disponible en: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/18100>
- Bruna, Daniela; Pérez, María Victoria; Bustos, Carlos Enrique y Núñez, José Carlos (2017). "Propiedades psicométricas del inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios chilenos", *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, vol. 2, núm. 44, pp. 77-91.
- Bruning, Roger H.; Schraw, Gregory J. y Norby, Monica N. (2012). *Psicología cognitiva y de la instrucción*, 5ª ed., Madrid: Pearson Educación.

- Carroll, Raymond J. y Schneider, Helmut (1985). "A note on Levene's tests for equality of variances", *Statistics & Probability Letters*, vol. 3, núm. 4. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/0167-7152\(85\)90016-1](https://doi.org/10.1016/0167-7152(85)90016-1)
- Contreras Domingo, José (2012). *La autonomía del profesorado*, Madrid: Morata.
- Cotrufo, Tiziana y Ureña Bares, Jesús Mariano (2018). *El cerebro y las emociones. Sentir, pensar, decidir*, Ciudad de México: Emse Edapp/Salvat.
- Del Valle, Macarena Verónica y Zamora, Eliana Vanesa (2021). "El uso de medidas de autoinforme: ventajas y limitaciones en la investigación en psicología", *Alternativas en Psicología*, núm. 47. Disponible en: <https://www.alternativas.me/attachments/article/264/El%20uso%20de%20las%20medidas%20de%20auto-informe.pdf>
- Díaz-Barriga, Frida; Hernández, Gerardo y Ramírez, Minerva (2020). *Herramientas para aprender con sentido*, Ciudad de México: McGraw Hill.
- Dieser, María Paula (2019). *Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en escenarios educativos mediados por tecnologías de la información y la comunicación, tesis de especialidad*, La Plata: Universidad Nacional de la Plata. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/85104/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gaeta González, Martha Leticia (2015). "Procesos motivacionales y metacognitivos del aprendizaje regulado", en L. Hernández (coord.), *Autorregulación académica. Proceso desde la asociación de los estudiantes*, Durango: Red Durango de Investigadores Educativos, pp. 29-51.
- Gambo, Yusufu y Zeeshan, Muhammad (2021). "Review on self-regulated learning in smart learning environment", vol. 8, art. 12, *Smart Learnings Environments*. Disponible en: <https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-021-00157-8>
- Gutierrez de Blume, Antonio (2021). "Autorregulación del aprendizaje: desenredando la relación entre cognición, metacognición y motivación", *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, vol. 12, núm. 1, pp. 81-108. Disponible en: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.18175/VyS12.1.2021.4>
- Hidalgo, María Dolores; Galindo Garre, Francisca y Gómez Benito, Juana (2015). "Differential item functioning and cut-off scores: Implications for test score interpretation", *Anuario de Psicología*, vol. 45, núm. 1. Disponible en: <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/12019/14791>
- Landero Hernández, René y González Ramírez, Mónica (2006). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*, Ciudad de México: Trillas.
- Landis, Richard y Koch, Gary (1977). "The measurement of observer agreement for categorical data", *Biometrics*, vol. 33, núm. 1. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/i323041>
- Leong, Frederick T. L.; Bartram, Dave; Cheung, Fanny; Geisinger, Kurt, F. y Dragos, Iliescu (2020). *Manual internacional de pruebas y evaluación del ITC*, Ciudad de México: Manual Moderno.
- León-Ron, Verónica; Sáez, Fabiola; Mella Norambuena, Javier; Posso-Yépez, Miguel; Ramos Garza, Carlos y Lobos, Karla (2020). "Revisión sistemática sobre instrumentos de

- autorregulación del aprendizaje diseñados para estudiantes”, *Revista Espacios*, vol. 41, núm. 11. Disponible en: <https://revistaespacios.com/a20v41n11/a20v41n11p29.pdf>
- Méndez Martínez, Carolina y Rondón Sepúlveda, Martín Alonso (2012). “Introducción al análisis factorial exploratorio”, *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 41, núm. 1. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502012000100014
- Moher, David; Shamseer, Larissa; Clarke, Mike; Ghersi, Davina; Liberati, Alessandro; Petticrew, Mark; Shekelle, Paul y Stewart, Lesley A. (2015). “Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement”, *Systematic Reviews*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-9. Disponible en: <http://www.prisma-statement.org/Extensions/Protocols>
- Monge-López, David; Bonilla, Roger y Aguilar-Freyan, Wendy (2017). “El Inventario de Estrategias de Autorregulación: traducción al español, características psicométricas preliminares y su relación con variables sociodemográficas en una muestra de estudiantes universitarios”, *Avances en Psicología Iberoamericana*, vol. 35, núm. 1, pp. 61-78. Disponible en: <https://revistas.urosario.edu.co/xml/799/79949625005/79949625005.pdf>
- Namakforoosh, Mohammad Naghi (2014). *Metodología de la investigación*, Ciudad de México: Limusa.
- Nilson, Linda (2013). *Creating self-regulated learners: Strategies to strengthen students' self-awareness and learning skills*, Sterling: Stylus Publishing.
- Núñez, José Carlos; Amieiro, Natalia; Álvarez, David; García, Trinidad y Dobarro, Alejandra (2015). “Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R)”, vol. 8, núm. 1, *European Journal of Education and Psychology*. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1888899215000094>
- Panadero, Ernesto y Alonso-Tapia, Jesús (2014) “¿Como autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje”, *Anales de Psicología*, vol. 30, núm. 2, pp. 450-462. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731188008.pdf>
- Pintrich, P. R.; Smith, D.; García, T. y McKeachie, W. (1993). “Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)”, *Educational and Psychological Measurement*, vol. 53, núm. 3, pp. 801-813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>
- Pizarro Romero, Kelvin y Martínez Mora, Omar (2020). “Análisis factorial exploratorio mediante el uso de las medidas de adecuación muestral KMO y esfericidad de Bartlett para determinar factores principales”, *Journal of Science and Research*, vol. 5. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7723210>
- Rovers, Sanne F. E; Clarebout, Geraldine; Savelberg, Hans H. C.; De Bruin, Anique B. H. y van Merriënboer, Jeroen G. (2019). “Granularity matters: comparing different ways of measuring self-regulated learning”, núm. 14, *Metacognition and Learning*. Disponible en: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11409-019-09188-6.pdf>
- Santrock, John W. (2003). *Psicología del desarrollo en la infancia*, 7ª ed., Ciudad de México: McGraw Hill.

- Santrock, John W. (2020). *Psicología de la educación*, 6ª ed., Ciudad de México: McGraw Hill, pp. 241-247.
- Schunk, Dale H. (2005). "Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich", *Educational Psychologist*, vol. 46, núm. 4. Disponible en: https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/d_schunk_self_2005.pdf
- Schunk, Dale H. y Greene, Jeffrey (2018). *Handbook of self-regulation of learning and performance*, Londres: Routledge.
- SEP (2018). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/Acuerdo14_07_18.pdf
- Siegel, Sidney y Castellan, N. John. (2012). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*, Ciudad de México: Trillas.
- Skjongs, Rolf y Wentworth, Benedikte (2000). "Expert judgement and risk perception", en *Proceedings of the Annual International Offshore and Polar Engineering Conference*, Seattle: Society of Offshore and Polar Engineers, pp. 537-544. Disponible en: <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Tornimbeni, Silvia; Pérez, Edgardo y Olaz, Fabián (2014). *Introducción a la psicometría*, Buenos Aires: Paidós.
- Toro, Ronald Alberto; Vulbuena-Martín, María; Riveros-López, Danna; Zapata-Orjuela, María y Florez-Tovar, Andrea (2020). "Rumiación cognitiva y su relación con las psicopatologías internalizantes: una revisión sistemática", *Psicumex*, vol. 10, núm. 2. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.345>
- Torrano, Fermín; Fuentes, Juan Luis y Soria, María (2016). "Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. 156, pp. 160-173. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/132/13250923010/>
- Trías, Daniel y Huertas, Juan Antonio (2020). *Autorregulación en el aprendizaje. Manual para el asesoramiento psicoeducativo*, Madrid: UAM Ediciones.
- Unesco (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*, París: Unesco. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Vidal-Abarca, Eduardo; García Ros, Rafael y Pérez González, Francisco (2014). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*, Madrid: Alianza Editorial. Disponible en: <https://0-elibro-net.biblioteca-ils.tec.mx/es/ereader/consorcioitesm/45440>
- Weinstein, Claire E.; Palmer, David R. y Schulte, Ann C. (1987). *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory*, Clearwater: H & H Publishing Company.
- Wright, Dave (ed). (2015). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Oxford: Pergamon Press.
- Williams, Grow C. y Deci, E. L. (1996). *Learning Self-Regulation Questionnaire (LSRQ)*, Washington: APA PsycTests.

- Zamora Muñoz, Salvador; Monroy Cazorla, Lucía y Chávez Álvarez César (2009). *Análisis factorial: una técnica para evaluar la dimensionalidad de las pruebas*, Ciudad de México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.
- Zimmerman, Barry (2000). "Attaining self-regulation: A social cognitive perspective", en M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation*, Cambridge: Academic Press, pp. 13-39.
- Zimmerman, Barry (2008). "Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects", *American Educational Research Journal*, vol. 45, núm. 1, pp. 166-183. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/250184865_Investigating_Self-Regulation_and_Motivation_Historical_Background_Methodological_Developments_and_Future_Prospets
- Zimmerman, Barry y Martinez-Pons, Manuel (1986). "Development of a structured interview for assessing students' use of self-regulated learning strategies", *American Educational Research Journal*, núm. 23, pp. 614-628.
- Zimmerman, Barry y Schunk, Dale H. (2008). *Self-regulated learning and Academic Achievement. Theoretical perspectives*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, Barry y Moylan, Adam (2009). "Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect", en D. Hacker, J. Dunlosky y A. Graesser (eds.), *Handbook of metacognition in education*, Londres: Routledge, pp. 299-315.

Artículo recibido: 1 de agosto de 2022

Dictaminado: 17 de marzo de 2023

Segunda versión: 17 de abril de 2023

Aceptado: 18 de abril de 2023

LA DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS EN MÉXICO

*El efecto de los ingresos,
la educación y la ocupación del hogar de origen*

EMILIO ERNESTO BLANCO BOSCO

Resumen:

El efecto estadístico del origen socioeconómico en la desigualdad de logros educativos se descompone en tres dimensiones del hogar de origen: ingresos, nivel educativo y ocupación del jefe(a). El objetivo de este trabajo es determinar el peso de cada uno de estos factores sobre la desigualdad de oportunidades educativas, en distintas transiciones y cohortes. Para realizar el análisis, se ha utilizado el método de descomposición Shapley-Shorrocks a partir de coeficientes de regresión lineales y logísticos. Los resultados muestran un predominio en la desigualdad educativa de los ingresos de los hogares, seguido del nivel educativo de los mismos. No obstante, a lo largo del tiempo, el primer factor se debilita, mientras que el segundo incrementa su peso relativo. Esto apuntaría a un fortalecimiento de mecanismos de reproducción de las desigualdades basados en el capital educativo de las familias.

Abstract:

The statistical effect of socioeconomic origin on unequal educational achievement is decomposed into three dimensions in the family of origin: income, educational level, and the occupation of the head of the household. The objective of this study is to determine the weight of each factor in educational inequality, for various transitions and cohorts. To complete the analysis, the Shapley-Shorrocks decomposition method was used, based on linear and logit regression coefficients. The results show predominant educational inequality in household income, followed by the educational level. However, over time, the effect of income decreases, while the relative weight of the educational level increases. This finding would indicate a strengthening of the reproduction mechanisms of inequalities based on the families' educational capital.

Palabras clave: desigualdad educativa; oportunidades educativas; acceso a la educación.
Keywords: educational inequality; educational opportunities; access to education.

Emilio Ernesto Blanco Bosco: investigador de El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos. Ciudad de México, México. CE: eblanco@colmex.mx / <https://orcid.org/0000-0002-2804-7519>

Introducción y problema de investigación

La investigación sobre la desigualdad de oportunidades educativas enfocada en las transiciones entre niveles (en adelante, DOE) es un campo en proceso de consolidación en América Latina. Los principales resultados apuntan a que, en las últimas décadas, la desigualdad asociada al origen socioeconómico se habría reducido en las primeras transiciones (acceso a primaria y secundaria), mientras que en las transiciones a los niveles medio superior y superior se observa un estancamiento o, incluso, un incremento (Torche, 2010; Costa-Ribeiro, 2011; Solís, 2013; Cardozo, 2018; Blanco, 2021).

En estos análisis, el origen socioeconómico suele ser observado a través de distintos indicadores. Los más frecuentes son el nivel educativo del hogar (Marteletto, Carvalhaes y Hubert, 2012), la clase/ocupación de origen (Cardozo, 2018) o alguna combinación de ellos (Torche, 2010), que también puede incluir el nivel de ingresos de las familias (Costa-Ribeiro, 2011; Solís, 2013). El hecho de que se usen medidas diferentes no es trivial y sus implicaciones no han sido suficientemente discutidas. De esta situación se derivan al menos tres problemas.

Primero, los hallazgos no son estrictamente comparables entre estudios, lo que dificulta obtener conclusiones robustas sobre la magnitud y la evolución del fenómeno. Segundo, dado que en muchas investigaciones es frecuente que se utilice una única medida, se corre el riesgo de subestimar la desigualdad total de origen socioeconómico y de sobreestimar el efecto del concepto efectivamente incluido. Tercero, la ausencia de reflexión sobre los constructos involucrados impide profundizar en el conocimiento sobre los procesos que explicarían la DOE.

Para la sociología de la educación es fundamental refinar estas explicaciones, como ejemplifican los intentos por separar los efectos del capital económico de aquellos correspondientes al capital cultural (Jaeger, 2007), o la corriente que busca distinguir los efectos de las habilidades académicas de aquellos derivados de las evaluaciones costo-beneficio (Boudon, 1973; Erikson, Goldthorpe, Jackson, Yaish *et al.*, 2005; Jackson, 2013).

Derivado de esto, de manera reciente, la investigación sobre la DOE ha destacado la necesidad de separar las dimensiones del origen socioeconómico de los individuos. El interés se ha centrado, principalmente, en tres aspectos: *a*) ingresos del hogar de origen, *b*) origen ocupacional y *c*) educación familiar (Blossfeld, 2019).

Una primera forma de entender la influencia de estos constructos es a través de los recursos que implican para la continuidad educativa. Los ingresos del hogar, por ejemplo, permiten evitar o retrasar la salida de las y los alumnos al mercado de trabajo. También permiten costear opciones educativas de mayor calidad o prestigio, así como complementar el aprendizaje de las y los estudiantes mediante la inversión adicional en recursos educativos (Erikson y Jonsson, 1996).

No obstante, la forma habitual de medición de los ingresos descuida aspectos importantes para las decisiones educativas, como su estabilidad en el tiempo. Tal dimensión podría ser mejor capturada a través de la clase social o alguna otra medida relacionada con la ocupación (Bukodi y Goldthorpe, 2013).

Por su parte, los recursos educativos de los hogares permiten a las familias apoyar en forma diferencial la educación de los hijos(as). Estos apoyos pueden ser directos, como la ayuda en las tareas, o mediados, como la transmisión de criterios de orientación en las instituciones educativas (Erikson y Jonsson, 1996) o la capacidad para obtener evaluaciones favorables por parte de las y los maestros (Lareau, 2003). Otro mecanismo posible es la transmisión de capitales culturales y de *habitus* escolares específicos de las clases dominantes (Bourdieu, 1986).

Una segunda forma de concebir a estos constructos es a través del papel que tienen sobre las expectativas de movilidad de las familias. Estas expectativas inciden en las decisiones educativas de forma analíticamente independiente a su influencia en tanto recursos. Bajo esta perspectiva, los ingresos de las familias, la clase social de origen, el nivel educativo y el estatus familiar se constituyen en puntos de referencia contra los cuales se construyen las expectativas de futuro de las y los jóvenes.

Como ejemplo, se ha afirmado que las expectativas de movilidad ocupacional se construyen en relación con la posición social de partida de la familia. La hipótesis más notoria al respecto es la de la distancia social relativa (Keller y Zavalloni, 1964), recogida por Boudon en su esquema de efectos primarios y secundarios, y por Breen y Goldthorpe (1997) en su teoría sobre la aversión al riesgo relativa.

El objetivo de este trabajo no es identificar todos estos mecanismos, dado que no existen los datos para ello. La meta es más modesta: estimar el peso relativo de tres de estos constructos sobre la DOE, tanto en distintas transiciones clave como para distintas cohortes.

Esto permitirá conocer en qué medida esta desigualdad está condicionada por factores materiales (ingresos y ocupación) o, alternativamente, por aquellos relacionados con los recursos simbólicos (educativos). También mostrará si el peso de estos factores cambia en distintas transiciones, a medida que se avanza en el curso de vida. Finalmente, posibilitará identificar cambios entre cohortes en los pesos relativos de cada dimensión, lo que apuntaría a una posible reconfiguración en los mecanismos detrás de la DOE.

Lo anterior es relevante en términos analíticos, dado que indagar los efectos de cada dimensión por separado permite refinar el conocimiento sobre las desigualdades educativas y comenzar a abrir la “caja negra” de los múltiples mecanismos a través de los que se produce.

En este sentido, durante el siglo XX, México experimentó dos grandes procesos que podrían incidir no solo en la desigualdad general de oportunidades, sino también en los pesos relativos de sus componentes. El primero es la expansión de oportunidades de acceso a la educación, especialmente marcada en primaria y secundaria y, con un ritmo menor, en media superior y superior. Esta expansión ha tenido lugar, principalmente, mediante el sector público, aunque también en la oferta privada ha crecido significativamente en media superior y superior. El segundo es la generalización de los exámenes de admisión basados en conocimientos para el acceso a las escuelas de nivel medio superior y superior, particularmente las que gozan de mayor reconocimiento.

La principal hipótesis de este artículo es que ambos procesos deberían tener como consecuencia una reducción en el peso relativo de las condiciones económicas del hogar para explicar el acceso a la educación, así como un incremento en el peso de la educación del hogar de origen. Lo primero se debería a que las oportunidades de acceso de los sectores más vulnerables mejoraron mediante el crecimiento de la oferta y la implementación de políticas de apoyo económico (principalmente, transferencias condicionadas y becas). Adicionalmente, el crecimiento del sector privado en educación media superior y superior ha tenido lugar, principalmente, mediante una oferta accesible para los sectores medios y medio-bajos, lo que contribuiría a reducir aún más la desigualdad de ingresos.

Por su parte, y dada la relación que existe entre el nivel educativo del hogar y los aprendizajes escolares, la generalización de los exámenes de

ingreso basados en conocimientos acarrearía un incremento en el peso del origen educativo del hogar, particularmente en el acceso a los niveles medio superior y superior.

El problema investigado aquí también es relevante en términos de política pública. Si se busca impulsar la igualdad de oportunidades, un predominio de la desigualdad económica sugeriría la necesidad de reducir los costos directos e indirectos de la educación. En cambio, una superioridad de los efectos educativos apoyaría la necesidad de políticas para mejorar la equidad de los aprendizajes o reducir el peso otorgado a los exámenes de admisión en los niveles medio superior y superior.

Antecedentes

La investigación en los países centrales que separa los efectos de distintas dimensiones del origen social sobre las transiciones muestra, en términos generales, un predominio de los efectos de la educación y el estatus del hogar sobre los ingresos o la clase (Bukodi y Goldthorpe, 2013; Meraviglia y Buis, 2015) incluso después de controlar por la habilidad cognitiva de las y los alumnos (Erikson, 2016; Bukodi, Erikson y Goldthorpe, 2014; Hällsten y Thaning, 2018). No obstante, también se halló que la importancia relativa de estos efectos varía significativamente entre países y a lo largo del tiempo (Bukodi, Eibl, Buchholz, Marzadro *et al.*, 2018).

Este predominio de los efectos educativos en los países centrales se explicaría a partir de la relativa igualdad en la distribución de recursos económicos de estas sociedades, así como por el hecho de que las mismas han logrado reducir efectivamente los costos de avanzar en la educación mediante la introducción de reformas universalistas. En estas condiciones son los recursos educativos de las familias los que tienen más influencia, presumiblemente a través de las disposiciones y habilidades académicas que generan.¹

En América Latina prácticamente no existen antecedentes que separen la influencia de distintas dimensiones del origen social sobre las transiciones educativas. Se ha desarrollado, en cambio, una intensa investigación sobre factores asociados a los aprendizajes, entre los que el origen social tiene un papel preponderante. Si bien es un fenómeno distinto al que aborda este artículo, es relevante mencionar que la influencia de

los factores socioeconómicos sobre los aprendizajes ha sido corroborada sistemáticamente, si bien con variaciones importantes entre países y niveles educativos.

En algunos de estos estudios, el origen socioeconómico es observado a través de un índice único que integra distintas dimensiones. El coeficiente resultante en estos modelos puede interpretarse como una medida global de la desigualdad de aprendizajes asociada al origen social (p. ej., Backhoff, Bouzas, Contreras, Hernández *et al.*, 2007; Backhoff, Bouzas, González, Andrade *et al.*, 2008; Tristán, Flores-Cervantes, Díaz, Flores *et al.* 2008; Unesco, 2013; 2016; Vergara-Lope, Hevia y Loyo, 2019; Vargas y Santillán, 2022). Otros estudios incluyen más de una variable, vinculadas a distintas dimensiones del origen. No obstante, su objetivo principal no es la comparación sistemática del grado de explicación estadística aportado por cada dimensión (Hernández Uralde, Márquez Jiménez y Palomar Lever, 2006; Fernández, 2007; Cervini y Dari, 2009; Blanco, 2011, 2017; Treviño, 2014; INEE, 2017; González y Treviño, 2018).

Los análisis que más se acercan a estas comparaciones pueden encontrarse de manera muy general en algunos reportes del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), que separan los porcentajes de varianza explicados por el nivel educativo del hogar, el estatus ocupacional y el nivel de bienestar económico del hogar. En México, llama la atención la capacidad comparativamente baja de los factores en su conjunto para explicar la desigualdad de aprendizajes (OECD, 2016:229), así como la ausencia de un predominio claro de alguno de ellos. Esta situación es diferente a la de la mayoría de los países latinoamericanos evaluados, donde los efectos predominantes tienden a ser los del bienestar del hogar para matemáticas (OECD, 2013:39), y los del estatus ocupacional/educativo para lectura (OECD, 2010:44).

Debe señalarse que, aun cuando existen numerosas investigaciones que introducen más de una variable de origen social, en su mayoría suelen estar más enfocadas en los factores escolares asociados al aprendizaje. Por ello, las variables socioeconómicas se utilizan principalmente como controles estadísticos, lo que impide observar la magnitud global de su asociación con la variable dependiente, reteniéndose, en cambio, su efecto “neto”.

La contribución específica de este artículo es realizar una comparación sistemática de los efectos globales de distintos indicadores del origen social, asociados a distintas dimensiones, sobre la probabilidad de realizar transiciones clave en las trayectorias educativas de la población mexicana.

Los antecedentes regionales en esta línea específica son escasos. Sus resultados muestran diferencias llamativas con los países centrales. En Brasil se encontró que la riqueza del hogar tendría un peso considerablemente mayor que la educación de las madres y los padres y la ocupación, tanto en el total de años de escolaridad como en diversas transiciones (Costa-Ribeiro, 2011). En México, un análisis realizado por Solís (2012) reveló que tanto la acumulación de años de escolaridad como la probabilidad de abandonar la escuela están influidos, por separado, por los ingresos del hogar de origen y el nivel de escolaridad del hogar. Una vez introducidos estos factores, la clase social de origen no tiene efectos significativos. Además, los ingresos del hogar tendrían un efecto mayor al de la escolaridad.

Un artículo reciente sobre la evolución de la desigualdad de oportunidades educativas en México entre 1960 y 2015 (Blanco, 2021) constituye el antecedente más directo de este artículo, en el que se busca expandir dichos resultados. En dicho trabajo, mediante el modelo de transiciones condicionales (Mare, 1981), se mostró que, aunque en el periodo referido la DOE se redujo significativamente en las transiciones de educación básica (acceso a primaria y secundaria), en las transiciones más avanzadas esta desigualdad es persistente (acceso condicional² a media superior), e incluso muestra una tendencia al aumento en el acceso condicional a la educación superior.

En dicho trabajo, el origen social se observó, en primera instancia, a través de un índice que agregaba tres variables: activos del hogar (dimensión económica), escolaridad de las madres y los padres (dimensión cultural) y posición ocupacional (dimensión de clase). En un segundo momento, estos índices se introdujeron por separado a los modelos para explorar eventuales diferencias en las tendencias de cada uno.³

El resultado más relevante fue que, mientras que en las transiciones de educación básica todos los componentes redujeron su influencia a lo largo del tiempo, en las transiciones de nivel medio superior y superior se observaría una reconfiguración de la desigualdad: los activos de los hogares

han perdido peso, mientras que la educación de las madres y los padres, así como la ocupación han incrementado su influencia.⁴

Aunque relevantes, estos hallazgos dejan sin resolver al menos tres preguntas que buscan responderse aquí: *a)* ¿cuál es el peso relativo de cada dimensión del origen social en la explicación de la DOE?, *b)* ¿cómo cambia esta relación cuando se analizan distintas transiciones?, y *c)* ¿en qué medida se han modificado estos pesos en las últimas décadas?

Así, el artículo busca contribuir a la literatura mediante una estimación precisa del peso de cada factor, así como los eventuales cambios en el tiempo de su incidencia. De esta forma, se pretende avanzar en la descripción de la reconfiguración que estaría experimentando la desigualdad de oportunidades educativas en México.

Datos y método

El análisis se hace con base en los microdatos del Módulo de Movilidad Social Intergeneracional (MMSI), levantado en los trimestres 3 y 4 de 2016 como un módulo de la Encuesta Nacional de los Hogares (ENH), del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). El MMSI recolectó información sobre la movilidad social de la población entre 25 y 64 años, con una muestra de 31,935 viviendas y cobertura para áreas rurales y urbanas (muestreo probabilístico en viviendas, estratificado, bietápico y por conglomerados). En este trabajo el análisis comprende a los residentes habituales de la vivienda que tenían entre 25 y 64 años de edad ($n = 25,634$) al momento de la encuesta.

Variables dependientes

La primera variable dependiente es los años de escolaridad completados por las personas entrevistadas. Esta variable es de tipo numérico y constituye una medida global del avance educativo de los sujetos.

De manera alternativa, se utilizan tres variables binarias, que indican si las personas realizaron (o no) las siguientes transiciones: *a)* acceder a secundaria, *b)* acceder al nivel medio superior; *c)* acceder a la educación superior. Cada transición es condicional a haber realizado la transición inmediata anterior, lo que evita que la estimación de la desigualdad en cada transición se contamine con la desigualdad de las transiciones anteriores.

VARIABLES INDEPENDIENTES

Las variables independientes son de dos tipos en función del papel que cumplen en los modelos:

- 1) El primer grupo son tres variables que corresponden a cada uno de los constructos teóricos de interés, denominadas, por esta razón, “principales”. La capacidad económica de los hogares se registró a través de un índice de activos del hogar, construido mediante el método de componentes principales. Para la escolaridad del hogar se tomó el máximo número de años de escolaridad aprobados por la madre y el padre (en caso de que ambos estuvieran presentes) o por el cuidador(a) presente en el hogar. La ocupación fue observada a través del International Socio Economic Index (ISEI) (Ganzeboom, De Graaf y Treiman, 1992), construido a partir del empleo del proveedor principal del hogar.⁵
- 2) El segundo grupo de variables tiene la función de ajustar el efecto de las primeras en todos los modelos (variables de control). Se utilizó el tamaño de la localidad de residencia (0 = mayor o igual a 50,000 habitantes; 1 = entre 4,999 y 2,501 habitantes; 2 = menor o igual a 2,500 habitantes); la condición lingüística del entrevistado (0 = ni él/ella ni la madre y el padre hablan una lengua indígena; 1 = al menos la madre o el padre habla una lengua indígena, pero no el entrevistado(a); 2 = la persona entrevistada habla una lengua indígena); la estructura familiar (0 = hogar nuclear; 1 = hogar extendido; 2 = hogar con al menos la madre o el padre faltante) y la escala del proyecto PERLA de color de piel reportado por la persona entrevistada (de 0 = más oscuro a 11 = más claro).

ANÁLISIS

Se estimaron dos tipos de modelos en función de las variables dependientes. Para los años de escolaridad se utilizaron modelos de regresión lineal por mínimos cuadrados (OLS). Para las tres transiciones dicotómicas se utilizaron modelos logísticos binomiales.

El modelo OLS general toma la forma:

$$esc_i = \beta_0 + \beta_1(activos_i) + \beta_2(eschog_i) + \beta_3(ocupación_i) + \sum_{j=4}^n \beta_j(X_{ji}) + \varepsilon_i,$$

donde esc_i son los años de escolaridad alcanzados por el i -ésimo entrevistado(a); β_1, β_2 y β_3 son los coeficientes de regresión de los activos del hogar ($activos_i$), la escolaridad del hogar ($eschog_i$) y la ocupación del jefe(a) ($ocupación_i$), respectivamente; β_j es un vector que incluye variables de control y/o interacciones (representadas como variables X_{ji}), β_0 es la constante y \mathcal{E}_i es un término de error.

El modelo logístico binomial toma, para cada una de las transiciones bajo análisis (acceso a secundaria, acceso a media superior y acceso a superior), la forma general:

$$\ln\Omega(acceso_i) = \beta_0 + \beta_1(activos_i) + \beta_2(eschog_i) + \beta_3(ocupación_i) + \sum_{j=4}^n \beta_j(X_{ji}),$$

donde $\ln\Omega(acceso_i)$ es el logaritmo de la razón de momios (probabilidad de acceso al nivel/probabilidad de no acceso al nivel) para el i -ésimo entrevistado(a); β_0 a β_i son coeficientes de regresión logística binomial para las mismas variables del modelo anterior.

Los análisis se efectuaron tanto para el total de las y los entrevistados como para cuatro cohortes por separado, según los años cumplidos al momento de la entrevista: 0 = 55-64; 1 = 45-54; 2 = 35-44; 3 = 25-34. Estos grupos nacieron, respectivamente, entre 1952-1961, 1962-1971, 1972-1981 y 1982-1991, y se caracterizan por haber atravesado distintos periodos históricos que podrían haber afectado de distinta forma sus oportunidades educativas. Especialmente importantes son aquí las crisis económicas de 1982 y 1994, que prácticamente no afectaron a la cohorte más vieja, pero sí afectaron todas las transiciones relevantes de las cohortes 2 y 3.

Una vez estimados los modelos, la descomposición de los efectos para conocer el peso relativo de cada componente del origen social se realizó mediante el método de Shapley-Shorrocks (Shorrocks, 2013); este calcula la contribución de cada variable (en este caso, al estadístico de ajuste R^2 para los modelos lineales y el pseudo- R^2 para los modelos logísticos) mediante la estimación de todos los modelos posibles donde dicha variable es eliminada en un determinado orden, ponderados por su probabilidad de ocurrencia.⁶

Como resultado, el efecto marginal de cada variable de interés (o de un grupo de variables) es reportado como un porcentaje del total de la explicación estadística del modelo.

Resultados

Distribución de las variables

La tabla 1 muestra el valor de las tres principales variables independientes (previo a su estandarización por cohortes) y su evolución a lo largo del tiempo. Es clara la tendencia al alza de todos los indicadores: más de dos años extra de escolaridad de las y los entrevistados entre las cohortes 1 y 4; casi dos puntos en el índice de activos en el hogar; más de tres grados escolares en la familia; y 3.5 puntos en el ISEI. En términos generales, estos resultados muestran un incremento moderado pero sistemático en el origen socioeconómico de los individuos a lo largo del tiempo.

TABLA 1

Índice de activos del hogar de origen, años de escolaridad familiar y ocupación del jefe(a) del hogar, por cohorte. Población de 25 a 64 años. México, 2016

	Cohorte				Total
	1952-1961	1962-1971	1972-1981	1982-1991	
Activos del hogar (estandarizado)	-0.9	-0.4	0.1	0.7	0.0
Escolaridad familiar (años)	3.3	3.9	5.2	6.9	5.1
Ocupación del jefe (ISEI)	29.9	30.6	31.9	33.4	31.7
Observaciones	4,110	6,244	7,949	7,331	25,634

Fuente: elaboración propia con base en microdatos del MMSI 2016.

¿Qué tan razonable es considerar al origen socioeconómico como un constructo único? Un análisis de correlaciones bivariadas entre las variables independientes (tabla 2) reveló relaciones de moderadas a fuertes entre los componentes económico, educativo y ocupacional. Dependiendo de la cohorte, el coeficiente r de Pearson para la correlación entre la escolaridad familiar y los activos del hogar va de .57 a .60; entre la escolaridad y el ISEI va de .59 a .61; entre ISEI y activos, de .53 a .59. Existe, en consecuencia, suficiente laxitud en el acoplamiento de las variables como para que sea de interés explorar sus efectos por separado.

Adicionalmente se observa que, a lo largo de las cuatro cohortes, la magnitud de estas relaciones no varía significativamente.

TABLA 2

Correlaciones bivariadas (Pearson) entre la escolaridad del hogar de las y los entrevistados (escolaridad), los activos del hogar de origen (activos), y la ocupación del jefe(a) del hogar (ISEI), por cohorte. Población de 25 a 64 años. México, 2016

	Cohorte								Total	
	1952-1961		1962-1971		1972-1981		1982-1991		Esc.	Activos
	Esc.	Activos	Esc.	Activos	Esc.	Activos	Esc.	Activos		
Activos	0.58	1	0.60	1	0.58	1	0.59	1	0.57	1
ISEI	0.60	0.53	0.59	0.56	0.59	0.55	0.61	0.55	0.61	0.49
Obs.	3,738		5,844		7,532		6,996		24,110	

Esc: escolaridad.

Fuente: elaboración propia con base en microdatos del MMSI 2016.

La tabla 3 muestra las características de las variables dependientes: escolaridad acumulada (promedio de grados escolares aprobados) y porcentaje de individuos que realizan las principales transiciones educativas (desde el acceso a secundaria hasta el acceso al nivel superior), por cohorte y para cuartiles de las tres variables independientes principales. Los porcentajes de todas las transiciones posteriores a la primaria son condicionales a la finalización del nivel anterior, de forma que no absorben las diferencias de las transiciones anteriores.

El cambio entre cohortes muestra el resultado de la expansión de las oportunidades educativas. Los años promedio de escolaridad crecen 7.7 a 10.9 entre la primera y la última cohorte. El acceso a secundaria pasó de aproximadamente 70 a 90% entre la primera y la última cohorte. En cambio, prácticamente no hay variaciones en el acceso condicional a media superior y superior. De quienes egresaron de secundaria para cada cohorte, alrededor de dos tercios transitaron al nivel medio superior en todos los grupos de edad. Para quienes egresaron de media superior, el porcentaje de acceso al nivel superior se ha mantenido estable, en alrededor de 60 por ciento.

TABLA 3

*Escolaridad acumulada por las y los entrevistados y porcentaje de entrevistados que alcanzan distintos marcadores educativos, * por categorías de variables independientes. Personas de 25 a 64 años. México, 2016*

	Escolaridad acumulada (años)	Acceso a secundaria (%)	Acceso a media superior (%)	Acceso a superior (%)
Total	9.6	83.4	63.4	58.0
Cohorte				
1952-1961	7.7	70.5	65.9	61.5
1962-1971	9.0	78.5	62.4	54.6
1972-1981	9.9	85.4	58.8	57.3
1982-1991	10.9	90.1	67.4	59.4
Activos del hogar (cuartiles)				
I	5.9	58.4	33.0	32.7
II	8.6	77.3	45.0	40.6
III	10.8	90.5	63.1	52.7
IV	13.3	97.3	86.4	69.4
Años de escolaridad familiar (cuartiles)				
I	6.5	64.9	38.4	36.7
II	9.0	80.2	51.2	44.7
III	10.3	87.0	62.1	50.9
IV	13.3	97.7	85.2	70.3
Ocupación del jefe del hogar (cuartiles)				
I	7.3	70.7	43.1	41.7
II	9.5	82.9	56.7	49.8
III	10.7	88.7	66.1	54.6
IV	12.5	94.0	81.6	69.5
Observaciones	24,635	18,051	10,466	4,953

* Con excepción del correspondiente a acceso a primaria, los porcentajes son condicionales a la finalización del nivel anterior.

Fuente: elaboración propia con base en microdatos del MMSI 2016.

Como es esperable, se observan diferencias marcadas por cuartiles de las variables independientes. Las más importantes están entre los extremos de la distribución de activos del hogar, seguidas de las diferencias por escolaridad familiar y, por último, las diferencias por ocupación.

Tanto en la escolaridad como en los activos del hogar, las diferencias en años de escolaridad acumulados entre los cuartiles extremos son de 2 a 1. Una relación algo menor se observa entre los cuartiles del índice ocupacional.

Si en lugar de los años acumulados se atiende a los porcentajes de acceso a cada nivel, en secundaria la ventaja del cuartil superior sobre el inferior va de 34% (ocupación) a 67% (activos del hogar). En el acceso a media superior las ventajas van de 89% en el índice ocupacional a 159% en los activos del hogar. Finalmente, en el acceso al nivel superior las ventajas van de 66 a 112 por ciento.

Peso relativo de las variables principales

El resultado más notorio de la regresión OLS (tabla 4, modelo 1, primer panel) es que, por sí solas, las tres variables socioeconómicas logran un porcentaje elevado de explicación estadística ($R^2 = 37.9\%$). Si se introducen transformaciones cuadráticas e interacciones entre estas variables (modelo 2), el incremento en el ajuste es marginal ($R^2 = 38.4\%$).⁷ Un resultado similar (modelo 3) ocurre al agregar las siete variables de control ($R^2 = 39.3\%$).⁸

La descomposición de Shapley (tabla 4, segundo panel) mostró que la variable que más contribuye a la explicación total es el índice de activos del hogar (entre 36 y 47%, dependiendo del modelo), seguida de la escolaridad de la madre y el padre (23-29%). El índice ocupacional y las variables de control tienen un tercer lugar, con porcentajes similares (13 y 15%, respectivamente).

Estos resultados fortalecen dos puntos, uno sustantivo y otro metodológico. En lo sustantivo, la primacía de la capacidad económica de los hogares distingue el caso de México de los países europeos y lo acerca a los antecedentes latinoamericanos (aunque este hallazgo se matiza en las páginas que siguen). Para el conjunto de la población analizada, la posibilidad de acumular educación estuvo influida principalmente por el ingreso de los hogares, y en menor medida por factores vinculados al capital cultural o a la posición ocupacional.

TABLA 4

Coefficientes de regresión lineal (OLS) sobre años de escolaridad del entrevistado(a), y porcentaje de contribución de variables utilizadas al coeficiente R^2 (descomposición Shapley-Shorrocks). Personas de 25 a 64 años. México, 2016

	1	Modelos 2	3
Activos del hogar	1.752**	1.682**	1.538**
Escolaridad del hogar	1.106**	1.255**	1.221**
Ocupación del jefe(a)	0.320**	0.521**	0.454**
Activos del hogar ²		0.190**	0.227**
Escolaridad del hogar ²		-0.120**	-0.124**
Ocupación del jefe(a) ²		-0.059	-0.034
Escolaridad*Activos		-0.148**	-0.140*
Escolaridad*Ocupación		0.113*	0.115*
Activos*Ocupación		-0.248**	-0.256**
Localidad > 50,000 habitantes			-0.107
Localidad < 2,500 habitantes			-0.431**
Lengua indígena (padre y madre)			0.229
Lengua indígena (ego)			-0.924**
Hogar extendido			0.195
Hogar sin madre o padre			-0.647**
Color de piel			0.176**
Constante	9.734**	9.873**	10.218**
R^2	0.379	0.384	0.393
Observaciones	24,110	24,110	23,909
	Contribución (%) de las variables al R^2 Descomposición de Shapley-Shorrocks		
Activos	47.4	44.2	36.3
Escolaridad	28.6	26.5	23.1
Ocupación	16.6	15.1	12.8
Interacciones		6.7	5.9
Controles			14.8

**p < 0.01, * p < 0.05

Fuente: elaboración propia con base en microdatos del MMSI 2016.

Del lado metodológico, el hecho de que más de 70% de la explicación corresponda a las tres variables principales justifica una aproximación parsimoniosa a la descomposición. Por esta razón, en los modelos siguientes no se incluyen las interacciones entre las variables principales, y el resto de las variables se utiliza únicamente a modo de control.

Cambio en los coeficientes por cohorte: modelos básicos

Como referencia para las descomposiciones de Shapley que se presentan en las secciones siguientes, se estimaron modelos lineales OLS y logísticos sobre cada una de las variables dependientes de interés. Estos modelos se especifican de la misma manera para cada variable. Las variables independientes son: cohorte de nacimiento; activos del hogar; escolaridad de la madre y el padre; índice ocupacional del proveedor principal; interacciones entre la cohorte y las tres variables principales; y, finalmente, se introducen las variables de control señaladas en la sección de métodos. La tabla 5 muestra los resultados, sin incluir los coeficientes de las variables de control para simplificar la presentación.

El modelo OLS para años de escolaridad (primera columna) muestra que esta variable tiende a crecer en las cohortes más recientes, tal como es esperable en función de la expansión educativa. La escolaridad también crece a medida en que se incrementan los valores de las variables independientes principales. Como se adelantó en los modelos generales, el efecto de mayor magnitud es el de los activos del hogar, seguido de la escolaridad y la ocupación en último lugar.

Ahora bien, la interacción con las cohortes muestra un descenso muy importante del peso de los activos del hogar, mientras que la escolaridad y la ocupación no modifican sustantivamente su importancia. Este hallazgo fortalece la idea de que la expansión de oportunidades educativas ocurrida durante el periodo analizado logró reducir el peso de las condiciones económicas de origen.

Específicamente, mientras que un cambio en un desvío estándar del índice de los activos del hogar se asociaba a un incremento de 2.3 grados escolares en la cohorte 1952-1961, para la correspondiente a 1982-1991 el coeficiente se reduce en 1.2 años, lo cual dejaría el efecto para dicha cohorte en 1.1 años, muy similar al observado para un cambio en un desvío estándar de la escolaridad del hogar.

TABLA 5

Coefficientes de modelos de regresión lineal y logística para distintos marcadores de logro educativo. Personas de 25 a 64 años. México, 2016

	Modelo lineal Variable dependiente: años de escolaridad	Variable dependiente: acceso a secundaria	Modelos logísticos Variable dependiente: acceso a media superior	Variable dependiente: acceso a superior
Cohorte 1952-1961: referencia				
Cohorte 1962-1971	1.297**	0.625**	0.016	-0.315
Cohorte 1972-1981	2.182**	1.263**	-0.025	-0.211
Cohorte 1982-1991	3.205**	2.054**	0.555**	-0.022
Activos del hogar	2.269**	0.825**	0.731**	0.269*
Cohorte 1962-1971 *Activos	-0.209	0.054	0.067	0.229
Cohorte 1972-1981 *Activos	-0.684**	-0.006	0.095	0.162
Cohorte 1982-1991 *Activos	-1.160**	-0.133	-0.134	0.172
Años de escolaridad	1.039**	0.512**	0.387**	0.392**
Cohorte 2*Escolaridad	-0.143	-0.083	0.021	-0.140
Cohorte 3*Escolaridad	0.077	0.006	0.171	-0.181
Cohorte 4*Escolaridad	0.241	0.369*	0.242	0.108
Ocupación del jefe(a)	0.256*	0.140	0.123	-0.020
Cohorte 2*Ocupación	-0.115	0.009	-0.040	0.020
Cohorte 3* Ocupación	0.065	-0.014	0.058	0.345*
Cohorte 4* Ocupación	0.123	0.086	0.229	0.221
Constante	6.414**	0.616**	0.309	0.104
R ² (col. 1) o pseudo-R ² (cols. 2-4)	0.454	0.202	0.180	0.097
Observaciones	23,909	20,459	16,188	8,369

** p < 0.01, * p < 0.05

Fuente: elaboración propia con base en microdatos del MMSI 2016.

Si se dirige la atención a los modelos logísticos, el primer hallazgo general es que los activos del hogar tienen una influencia mayor en las dos primeras transiciones (acceso a secundaria y media superior), mientras

que la escolaridad del hogar adquiere un peso mayor en la transición a la educación superior. La ocupación del jefe(a), en cambio, prácticamente no tiene efectos significativos. Esto es compatible con la idea de que las primeras transiciones son más sensibles a las desventajas económicas (especialmente si se piensa en las carencias extremas que caracterizan a las y los jóvenes que no logran acceder a secundaria), mientras que el acceso al nivel superior está más influido por el capital educativo de los hogares.

También se observa que el efecto de cada variable disminuye hacia las transiciones más avanzadas. No obstante, esto no implica que la desigualdad global sea menor en ellas; únicamente la desigualdad que considera el cambio en la distribución marginal de la escolaridad.

Las interacciones con las cohortes muestran una tendencia decreciente en el peso de los activos (con excepción del nivel superior), aunque su valor de p es mayor a .05. Hay un incremento en el peso de la escolaridad en las transiciones a secundaria y media superior, pero solo es estadísticamente significativo para la primera. Finalmente, se observa una tendencia al incremento en el peso de la ocupación en media superior y superior, aunque solo es significativo para la última transición, en la tercera cohorte.

En síntesis, es clara la disminución absoluta en el peso de los activos del hogar, cuando se considera el total de años acumulados, aunque no se refleja en coeficientes significativos para las transiciones de acceso. Por otra parte, si bien se observa una tendencia al aumento en los efectos de la escolaridad y la ocupación, las mismas no tienen magnitud suficiente para hacerse significativas en todas las transiciones.

Cambios en el peso de las variables

¿Cómo se reflejan los cambios y persistencias anteriores en las contribuciones relativas de cada variable? Los modelos OLS por cohorte (tabla 6) muestran, en primer lugar, que la capacidad explicativa de las variables, en conjunto, se ha reducido muy ligeramente (de 44 a 40%). En segundo, se observa una persistencia en la contribución de los activos del hogar entre las cohortes 1 y 3, que desciende ligeramente en la más joven. En tercer lugar, se incrementa el peso de la escolaridad de la madre y el padre de 21 a 34%, lo que ocurre a lo largo de las cohortes 3 y 4. En cuarto lugar, la ocupación también tiende a incrementar su participación en las mismas cohortes, hasta alcanzar 17% para la última. Finalmente, la contribución de las variables de control decrece, hasta alcanzar 12% en la cohorte más joven.

TABLA 6

Porcentaje de contribución de los activos del hogar, la ocupación del jefe(a) y la educación de la madre y el padre a los años de escolaridad de ego, por cohorte. Descomposición Shapley-Shorrocks. Personas de 25 a 64 años. México, 2016

	Cohorte				Total
	1952-1961	1962-1971	1972-1981	1982-1991	
Activos del hogar	39.3	41.2	39.3	34.3	38.4
Años de escolaridad	20.5	20.6	25.8	33.6	24.9
Ocupación del jefe	12.1	12.1	15.3	17.3	14.0
Controles	16.6	18.2	12.6	11.6	15.6
Total*	88.5	92.1	93.0	96.8	92.9
R ²	0.44	0.42	0.42	0.40	0.39
Observaciones	3,717	5,811	7,471	6,910	23,909

*Totales no alcanzan 100% debido a que parte del R² no se explica aditivamente, sino por la interacción entre variables.

Fuente: elaboración propia con base en MMSI 2016.

Estos resultados sugieren que, a partir de la cohorte nacida entre 1972 y 1981 (que inició su trayectoria educativa entre 1978 y 1987), además de una ligera reducción en la desigualdad, hay indicios de una reconfiguración en sus componentes. Si se leen estos resultados en conjunto con los coeficientes de regresión de la sección anterior, la capacidad económica de los hogares pierde peso absoluto y relativo, mientras que la educación de la madre y el padre habría incrementado su peso relativo.

Ahora bien, dado que estos resultados reflejan la evolución de las relaciones entre el origen social y el total de años de educación alcanzados, no permiten observar las diferencias en estas relaciones en puntos específicos de la trayectoria educativa. Para esto, se realizó una descomposición similar de efectos en cada una de las transiciones relevantes: acceso a secundaria, a media superior y al nivel terciario. En cada caso, la variable independiente es de tipo binario (*logit* de realizar/no realizar la transición) y la estimación se hace a través de modelos logísticos con las mismas variables independientes que en los modelos OLS y de manera separada por cohortes.

La tabla 7 presenta los resultados. Al comparar el grado de ajuste entre distintas transiciones se observa que todas tienen un nivel similar (*pseudo-R*² entre .15 y .17), salvo la transición al nivel superior, donde es menor.

TABLA 7

Porcentaje de contribución de los activos del hogar, la ocupación del jefe(a) y la educación de la madre y el padre a los momios de acceder a secundaria, media superior y superior, por cohorte. Descomposición Shapley-Shorrocks. Personas de 25 a 64 años. México, 2016

	Secundaria				Total
	Cohorte				
	1952-1961	1962-1971	1972-1981	1982-1991	
Activos del hogar	37.1	41.3	42.8	30.0	38.4
Años de escolaridad	23.2	17.2	21.3	28.4	21.6
Ocupación del jefe	12.9	10.3	15.2	11.4	12.0
Controles	13.7	14.3	13.1	11.7	14.2
Total*	86.9	83.1	92.4	81.5	86.2
<i>Pseudo-R</i> ²	0.18	0.17	0.16	0.20	0.15
Observaciones	2,482	4,837	6,649	6,491	20,459
	Media superior				Total
	Cohorte				
	1952-1961	1962-1971	1972-1981	1982-1991	
Activos del hogar	44.4	48.6	40.7	35.6	41.8
Años de escolaridad	20.0	24.1	26.1	33.1	28.5
Ocupación del jefe	12.2	14.9	15.9	19.0	16.6
Controles	8.4	15.4	12.2	10.0	11.7
Total	85.0	103.0	94.9	97.7	98.6
<i>Pseudo-R</i> ²	0.15	0.15	0.20	0.18	0.17
Observaciones	1,560	3,661	5,376	5,591	16,188

(CONTINÚA)

TABLA 7 / CONTINUACIÓN

	Superior Cohorte				Total
	1952-1961**	1962-1971	1972-1981	1982-1991	
Activos del hogar	18.7	41.8	32.4	37.9	36.2
Años de escolaridad	18.8	24.2	26.2	34.6	29.8
Ocupación del jefe(a)	8.9	9.8	18.9	22.2	17.8
Controles	10.7	15.2	6.2	8.6	7.1
Total	57.1	91.0	83.7	103.3	90.9
<i>Pseudo-R²</i>	0.07	0.07	0.10	0.12	0.09
Observaciones	864	1,839	2,588	3,078	8,369

* Totales no alcanzan 100% debido a que existe parte del pseudo- R^2 que no se explica aditivamente, sino por la interacción entre variables

** Estimaciones para el acceso a educación superior en la primera cohorte son considerablemente imprecisas (grandes intervalos de confianza) debido a la baja proporción de personas que realizaron dicha transición.

Fuente: elaboración propia con base en MMSI 2016

En cuanto a la influencia de las variables, los activos del hogar tienen un peso similar en todas las transiciones (entre 36 y 42%). Los años de escolaridad tienen un peso mayor en las dos transiciones superiores (29-30%) que en el acceso a secundaria (22%). El peso de la ocupación también es mayor en las dos últimas transiciones. Lo contrario sucede con las variables de control, que disminuyen sensiblemente su peso hacia las transiciones más avanzadas.

Estos resultados corroboran que, a medida que se avanza en el sistema educativo, se incrementa la influencia de los factores culturales y de la herencia escolar. Las decisiones relacionadas con la continuidad escolar podrían estar menos constreñidas por factores materiales que por las capacidades escolares y las expectativas, posiblemente debido a que los primeros ejercieron su influencia en las transiciones previas.

Finalmente, si se atiende al cambio entre cohortes, se observa que tanto en secundaria como en media superior hay una tendencia a la disminución del peso de los activos del hogar, en favor del incremento del peso de la educación. Para el acceso al nivel superior se observa un incremento en el peso de la educación del hogar y una estabilidad en los activos del hogar.⁹

La ocupación, con una participación menor, permanece estable en secundaria y se incrementa tanto en media superior como en superior.

En síntesis, se corrobora la tendencia descendente en el peso de los activos del hogar y el incremento, principalmente, de la escolaridad del hogar. Como resultado, mientras que al inicio del periodo estudiado el componente económico tenía una clara primacía, al final, la influencia de ambos componentes es similar.

Discusión

Este trabajo se planteó tres objetivos en relación con la desigualdad de oportunidades educativas en México. Primero, comparar los pesos relativos de los componentes económico, educativo y ocupacional del hogar de origen en el logro educativo. Segundo, identificar diferencias en estos pesos en distintos marcadores de logro educativo. Tercero, analizar la evolución de estas relaciones a lo largo de las últimas décadas.

Con respecto al primer objetivo, la capacidad económica de los hogares es, de manera global, la variable que más influye en la desigualdad de logros y transiciones, dado que explica más de un tercio del fenómeno para el conjunto de la población. La escolaridad del hogar se ubica en segundo lugar y explica alrededor de una cuarta parte. La ocupación explica un porcentaje marginal.

En relación con el segundo objetivo, no se observan diferencias sustanciales en el peso de los activos del hogar en las tres transiciones analizadas. El peso del nivel educativo del hogar es ligeramente mayor en el acceso a media superior y superior que en secundaria.

Finalmente, a lo largo del tiempo se observó una tendencia a la disminución de los efectos relativos y absolutos de los activos del hogar (especialmente en las últimas cohortes), así como a un aumento relativo de los efectos de la escolaridad. La excepción es el nivel superior, donde la disminución del efecto de los ingresos no se verifica.

El primer resultado motiva a dos reflexiones. El predominio de los ingresos del hogar muestra que, a lo largo de las últimas décadas en México, los recursos educativos de los hogares tuvieron un peso superlativo para condicionar las trayectorias educativas. Estos resultados corroboran lo reportado por las pocas investigaciones existentes en América Latina (Solís, 2012; Costa-Ribeiro, 2011), que distinguen a la región de lo hallado

en los países del primer mundo. Los bajos niveles de ingreso de una gran proporción de la población posiblemente restringen fuertemente cualquier tipo de decisión educativa, incluso antes de que puedan considerarse los beneficios de continuar en la escuela.

A nivel metodológico, este resultado sugiere que una adecuada observación de la desigualdad de oportunidades educativas requiere incluir mediciones de todas las dimensiones; en particular, las basadas exclusivamente en el nivel educativo del hogar son insuficientes si no están acompañadas, por lo menos, de una estimación de los ingresos.

El segundo hallazgo (mayor peso relativo de los recursos educativos en las transiciones superiores) indicaría que, a medida que se avanza en la trayectoria educativa, además de las restricciones económicas hay otro tipo de consideraciones que adquieren peso, por ejemplo, las habilidades académicas de los sujetos.

El tercer hallazgo (pérdida de peso de la capacidad económica de los hogares, con excepción del nivel superior) estaría asociado a la reducción en los costos educativos, derivada de la expansión de la oferta educativa a los grupos más vulnerables, así como a los programas de transferencias y otros apoyos económicos (que habrían beneficiado particularmente a la cohorte más joven).

Por su parte, el incremento en el peso de la educación de la madre y el padre podría reflejar varios procesos. Primero, el capital educativo del hogar podría ser cada vez más importante para realizar las transiciones a los niveles medio superior y superior, crecientemente regimentadas a través de exámenes de conocimiento. Segundo, la intensificación del credencialismo educativo podría hacer que el nivel educativo de la familia fuera crecientemente utilizado como una referencia para tomar decisiones educativas, como nivel mínimo esperado para la siguiente generación.

A partir de aquí, podría aventurarse la hipótesis de una convergencia entre las dinámicas de desigualdad educativa de nuestra región y las reportadas en los países del primer mundo donde, como se mencionó en la sección de antecedentes, los factores educativos tienen precedencia sobre los económicos (Bukodi y Goldthorpe, 2013; Meraviglia y Buis, 2015).

En conjunto, estos resultados evidencian los retos pendientes de la sociedad mexicana para garantizar oportunidades educativas equitativas para todas y todos sus miembros; oportunidades que, como mínimo,

no estén vinculadas a la capacidad económica de los hogares. El incremento relativo en el peso de la educación del hogar no debe ser tomado necesariamente como una señal de avance hacia un sistema más meritocrático, sino como un cambio en la forma de reproducción de las desigualdades educativas, donde los sectores privilegiados de la sociedad no solo ponen en juego su capacidad económica, sino también sus recursos educativos.

Si en las transiciones al nivel medio superior y superior los exámenes continúan siendo el mecanismo dominante, es probable que en el futuro se mantenga o crezca la desigualdad asociada a la educación de origen, que refleja la capacidad adquirida por las familias de preparar a sus hijos(as) para estos exámenes. Asimismo, dado que otra parte de la expansión de la oferta (en particular en el nivel superior) depende del sistema privado, no se espera una disminución considerable en los efectos de los ingresos de los hogares. Una disminución en ambos efectos requeriría, por una parte, apostar fuertemente a la expansión del sistema público; por otra, buscar alternativas de asignación de estudiantes a escuelas, menos vinculadas al origen socioeconómico y a los exámenes, que no reflejan tanto el esfuerzo individual como oportunidades de aprendizaje desigualmente distribuidas.

Notas

¹ Esto no implica, necesariamente, una sociedad más meritocrática, si se considera que el origen social está asociado a las habilidades académicas. Aunque la desigualdad dependa menos de factores materiales que de factores simbólicos, esto no hace a los últimos ni más dependientes de la voluntad individual ni más susceptibles de redistribución. Si la educación contemporánea exige un mayor involucramiento de las madres y padres, esto favorece a las clases medias y media-altas por los capitales de que disponen. Si los exámenes de conocimiento se han convertido en el mecanismo de entrada por excelencia a los niveles educativos superiores, las familias más educadas también estarían en condiciones de proporcionar mayores ventajas a sus hijos(as) (Bukodi y Goldthorpe, 2013).

² Por acceso condicional se entiende el acceso a un nivel dado que se finalizó en el nivel ante-

rior. Esto permite aislar la desigualdad de una transición específica, sin que se vea contaminada por la desigualdad de transiciones anteriores.

³ Los datos disponibles (ver sección siguiente, Datos y método) no permiten construir un índice que pueda vincularse al prestigio en el sentido weberiano, por lo que no se consideró en el análisis.

⁴ Cabe señalar que estos hallazgos están basados en la estimación de cambios marginales en la probabilidad de realizar cada transición educativa, y no en la estimación de cambios en el *logit*, susceptibles de una interpretación más estricta, pero cuya adecuación conceptual ha sido cuestionada para América Latina (Solís, 2019).

⁵ Todas las variables refieren, en el cuestionario, a los 14 años del entrevistado(a), lo que hace a las medidas comparables en un punto temprano del curso de vida. Se estandarizaron

(media=0; desvío estándar=1) para cada una de las cohortes, a fin de que los cambios en su distribución no afecten las comparaciones a lo largo del tiempo.

⁶ En un modelo con tres variables de interés, como el que se estima en este trabajo, el cálculo de la contribución de cada una de las variables requiere de la estimación de seis modelos. Esta descomposición se hace sin involucrar a las variables de control, que se incluyen en todos los modelos.

⁷ Si bien la mayor parte de las interacciones resultaron significativas, no merecen mayor comentario debido a que sus efectos son de escasa magnitud.

⁸ Un resultado adicional –no incluido por razones de espacio– es que, cuando se excluye por separado cada una de estas variables (es decir, cuando se estima un modelo solo con las otras

dos), solo se observa una pérdida significativa de ajuste en el caso de los activos del hogar, que ocasiona una reducción en el coeficiente R^2 a 28%. Cuando se excluye cualquiera de las otras dos variables, el R^2 se mantiene en 37%. Esto muestra que, incluso para fines de explicación estadística, al menos en el caso de México los indicadores no son completamente intercambiables; en particular, excluir el ingreso del hogar acarrea una pérdida sensible de ajuste.

⁹ Las estimaciones para el acceso al nivel superior en la primera cohorte se consideran poco confiables, dado el bajo número de casos y la selectividad previa a la que fue sometida dicha población. Esto se refleja en el total inusualmente bajo de R^2 que logra explicar la suma de las contribuciones de cada variable. Por esta razón, aunque se presentan las estimaciones, no se las considera a la hora de describir las tendencias.

Referencias

- Backhoff, Eduardo; Bouzas, Arturo; Contreras, Carolina; Hernández, Eduardo y García, Marisela (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Backhoff, Eduardo; Bouzas, Arturo; González, Manuel; Andrade, Edgar; Hernández, Eduardo y Contreras, Carolina (2008). *Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de 3° de primaria en México*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Blanco, Emilio (2011). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México*, Ciudad de México: El Colegio de México.
- Blanco, Emilio (2017). “Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México: evidencia para el nivel primario”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 74, pp. 751-781.
- Blanco, Emilio (2021). “La desigualdad de oportunidades educativas en México (1958-2010). Desplazamiento y reconfiguración”. *Perfiles Educativos*, vol. 43, núm. 171, pp. 8-26.
- Blossfeld, Hans-Peter (2019). “A multidimensional measure of social origin: theoretical perspectives, operationalization and empirical application in the field of educational inequality research”, *Quality & Quantity*, vol. 53, pp. 1347-1367.
- Boudon, Raymond (1973). *Education, opportunity and inequality: Changing prospects in western society*, Oxford: John Willey & Sons.
- Bourdieu, Pierre (1986). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*, Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Breen, Robert y Goldthorpe, John (1997). “Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory”, *Rationality and Society*, vol. 9, núm. 3, pp. 275-305.

- Bukodi, Erzsébet y Goldthorpe, John (2013). “Decomposing ‘social origins’: The effects of parents’ class, status and educational on the educational attainment of their children”, *European Sociological Review*, vol. 29, núm. 5, pp. 1024-1039.
- Bukodi, Erzsébet; Erikson, Robert y Goldthorpe, John (2014). “The effects of social origins and cognitive ability on educational attainment: Evidence from Britain and Sweden”, *Acta Sociologica*, vol. 57, núm. 4, pp. 293-310.
- Bukodi, Erzsébet; Eibl, Ferdinand; Buchholz, Sandra; Marzadro, Sonia; Minello, Alessandra; Wahler, Susanne; Blossfeld, Hans-Peter; Erikson, Robert y Schizzerotto, Antonio (2018). “Linking the macro to the micro: A multidimensional approach to educational inequalities in four European countries”, *European Societies*, vol. 20, núm. 1, pp. 26-64.
- Cardozo, Santiago (2018). *El largo camino a la educación superior. Análisis de la desigualdad de oportunidades a través de las trayectorias escolares*, tesis de doctorado, Montevideo: Universidad de la República-Facultad de Ciencias Sociales.
- Cervini, Rubén y Dari, Nora (2009). “Género, escuela y logro escolar en matemática y lengua de la educación media: estudio exploratorio basado en un modelo multinivel bivariado”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 43, pp.1051-1078.
- Costa-Ribeiro, Carlos (2011). “Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil”, *Dados*, vol. 54, núm. 1, pp. 41-87.
- Erikson, Robert (2016). “Is it enough to be bright? Parental background, cognitive ability and educational attainment”, *European Societies*, vol. 18, núm. 2, pp. 117-135.
- Erikson, Robert y Jonsson, Jan (1996). “Explaining class inequality in education: The Swedish test case”, en R. Erikson y J. Jonsson, Jan (eds.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*, Boulder: Westview Press.
- Erikson, Robert; Goldthorpe, John; Jackson, Michelle; Yaish, Meir y Cox, David (2005). “On class differentials in educational attainment”, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 102, núm. 27, pp. 9730-9733.
- Fernández, Tabaré (2007). *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*, Ciudad de México: El Colegio de México.
- Ganzeboom, Harry; De Graaf, Paul y Treiman, Donald (1992). “A standard international socio-economic index of occupational status”, *Social Science Research*, vol. 21, núm. 1, pp. 1-56.
- González, Mario y Treviño, Diana (2018). “Logro educativo y factores asociados en estudiantes de sexto grado de educación primaria en el estado de Nuevo León, México”, *Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. 159, pp.107-125.
- Hällsten, Martin y Thaning, Max (2018). “Multiple dimensions of social background and horizontal educational attainment in Sweden”, *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 56, pp. 40-52.
- Hernández Uralde, Jorge; Márquez Jiménez, Alejandro y Palomar Lever, Joaquina (2006). “Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I Zona Metropolitana de la Ciudad de México 1996-2000”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, pp. 547-581.

- INEE (2017). *Informe de resultados Planea 2015. El aprendizaje de los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Jackson, Michelle (ed.) (2013). *Determined to succeed? Performance versus choice in Educational Attainment*, Redwood City: Stanford University Press.
- Jaeger, Mads-Meier (2007). "Educational mobility across three generations: The changing impact of parental social class, economic, cultural and social capital", *European Societies*, vol. 9, núm. 4, pp. 527-550.
- Keller, Suzanne y Zavalloni, Marisa (1964). "Ambition and social class: a reespecification", *Social Forces*, vol. 43, núm. 1, pp. 58-70.
- Lareau, Annette (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*, Berkeley: University of California Press.
- Mare, Robert (1981). "Change and stability in educational stratification", *American Sociological Review*, vol. 46, núm. 1, pp. 72-87.
- Marteleto, Letícia; Carvalhaes, Flavio y Hubert, Celia (2012). "Desigualdades de oportunidades educacionais dos adolescentes no Brasil e no México", *Revista Brasileira de Estudos de População*, vol. 29, núm. 2, pp. 277-302.
- Meraviglia, Cinzia y Buis, Maarten (2015). "Class, status, and education: The influence of parental resources on IEO in Europe, 1893-1987", *International Review of Social Research*, vol. 5, núm. 1, pp. 35-60.
- OECD (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background – Equity in learning opportunities and outcomes (volume II)*, París: OECD Publishing.
- OECD (2013). *PISA 2012 results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed (volume II)*, París: OECD Publishing.
- OECD (2016). *PISA 2015 results (volume I): Excellence and equity in education*, París: OECD Publishing.
- Shorrocks, Anthony (2013). "Decomposition procedures for distributional analysis: a unified framework based on the Shapley value", *The Journal of Economic Inequality*, vol. 11, pp. 99-126.
- Solís, Patricio (2012). "Desigualdad social y transición de la escuela al trabajo en la Ciudad de México", *Estudios Sociológicos*, vol. 30, núm. 90, pp. 641-680.
- Solís, Patricio (2013). "Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México", *Estudios Sociológicos*, vol. 31, núm. extra., pp. 63-95.
- Solís, Patricio (2019). "Desigualdad social en la finalización de la educación secundaria y la progresión a la educación terciaria. Un análisis multinacional a la luz de los casos del sur de Europa y América Latina", *Papers*, vol. 104, núm. 2, pp. 247-278.
- Torche, Florencia (2010). "Economic crisis and inequality of educational opportunity in Latin America", *Sociology of Education*, vol. 83, núm. 2, pp. 85-110.
- Treviño, Ernesto (2014). *Factores asociados al logro de los estudiantes. Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*, Santiago, Chile: Unesco.
- Tristán, Agustín; Flores-Cervantes, Ismael; Díaz, María Antonieta; Flores, Gustavo; Solís, Roberto; Canales, Damián; Morelos, Plácido y De la Cruz, Yesenia (2008). *Análisis*

- multinivel de la calidad educativa en México ante los datos de PISA 2006*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Unesco (2013). *Factores asociados a los aprendizajes en el SERCE: análisis de los factores latentes y su vínculo con los resultados académicos de los niños*, Santiago, Chile: Unesco.
- Unesco (2016). *Informe de resultados TERCE. Factores asociados*, Santiago, Chile: Unesco.
- Vargas, Roberto y Santillán, Alma (2022). “Diversidad de efectos de factores asociados a los aprendizajes en matemáticas en primarias mexicanas”, *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 13, e1494.
- Vergara-Lope, Samana; Hevia, Felipe y Loyo, David (2019). “El doble peso del contexto: efectos directos e indirectos del nivel socioeconómico y capital cultural en la adquisición de aprendizajes básicos en México”, *Meta: Avaliação*, vol. 11, núm. 32, pp. 274-302.

Artículo recibido: 27 de junio de 2022

Dictaminado: 28 de febrero de 2023

Segunda versión: 6 de marzo de 2023

Tercera versión: 14 de marzo de 2023

Aceptado: 18 de abril de 2023

EDUCACIÓN EN CONFINAMIENTO EN COLOMBIA

Una mirada a las relaciones familia-escuela en tiempos de pandemia

DIANA GÓMEZ-NAVAS / MARÍA DEL PILAR MARÍN-RIVAS

Resumen:

Este estudio presenta una mirada sobre los efectos de las modalidades de educación remota o virtual, implementadas durante la pandemia por COVID-19, en las relaciones familia y escuela, los impactos en los espacios y tiempos educativos, así como las consecuencias en la socialización y la escolarización. Para ello, se recuperaron 104 testimonios de padres y madres, estudiantes y docentes en educación obligatoria para entender sus experiencias durante los periodos de confinamiento estricto y cierre de las instituciones escolares. La metodología apeló a la experiencia inmediata desde una perspectiva socioanalítica; un recurso que, en medio de un momento ensombrecido, permitió sacar a flote aquellas vivencias normalizadas de la familia y la escuela en tanto certezas del día a día, para avizorar las continuidades y discontinuidades provocadas por el confinamiento obligatorio. El análisis revela estrategias para mantener las formas escolares en casa, pero con una sensible sobrecarga para la familia, una percepción desfavorable sobre la calidad de lo aprendido y de la pérdida de la autoridad pedagógica de la escuela o de la obligación de esta de ceder parte de sus funciones a la familia.

Abstract:

This study presents a view of how family/school relationships were affected by the remote or virtual education implemented during the COVID-19 pandemic; it also looks at the impact on educational space and time, and the consequences for socialization and schooling. To understand the respondents' experiences during the strict lockdown and school closures, 104 narratives were compiled from parents, students, and teachers at the compulsory educational level. The methodology employed immediate experience from a socio-analytical perspective: a resource that exposed, in a dark moment, the normalized daily experiences of families and schools, and the continuities and discontinuities of the lockdown. The analysis reveals strategies for home schooling that led to an overload for families, an unfavorable perception of the quality of learning, and the loss of the school's pedagogical authority or the school's obligation to cede part of its functions to the family.

Palabras clave: educación a distancia; relación familia-escuela; percepción espacio-temporal, autoridad pedagógica; socialización.

Keywords: distance education; family/school relationship; perception of space and time; pedagogical authority; socialization.

Diana Gómez-Navas: profesora asociada de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, directora del grupo de investigación Ecúmene. Bogotá D.C., Colombia. CE: dmgomezn@udistrital.edu.co / <https://orcid.org/0000-0002-7444-3352>

María del Pilar Marín-Rivas: profesora catedrática de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, investigadora del grupo de investigación Ecúmene. Bogotá D.C., Colombia. CE: mmartinr@udistrital.edu.co / <https://orcid.org/0000-0003-1295-6205>

Introducción

Una consecuencia inmediata de la crisis sanitaria mundial ocasionada por la COVID-19 en el sector educativo fue la adopción de modalidades virtuales o a distancia a través de tecnologías de la información y la comunicación como respuesta contingente para garantizar la continuidad del proceso escolar. En Colombia, los cierres de las escuelas fueron una de las medidas más prolongadas en el tiempo: solo hasta septiembre de 2020 se produjeron algunos programas de alternancia escolar desde el cierre generalizado producido desde marzo de ese año. Esto particularmente en instituciones educativas privadas de alto costo de las principales ciudades del país, pues las de mediano y bajo costo así como las del sector oficial, apenas empezaron a implementar programas de retorno gradual a finales de enero de 2021, aunque en la práctica un número importante de estudiantes permaneció desarrollando actividades académicas desde sus casas durante buena parte de 2021 (Pérez, 2021).

Las dificultades del cierre escolar evidenciaron la brecha digital que enfrentaba a los grupos sociales con mayores limitaciones económicas, ubicados en regiones distanciadas de los centros urbanos y pertenecientes a minorías étnicas, con barreras ostensibles de acceso a alternativas educativas desde el espacio doméstico.¹ Aunque en el país faltan estudios que midan las consecuencias de estos largos periodos de clausura escolar, lo cierto es que los efectos negativos inmediatos y a más largo plazo deben buscarse en las desigualdades escolares de un sistema educativo que, como el colombiano, se ha caracterizado históricamente por un marcado paralelismo de ofertas públicas y privadas, el carácter subsidiario del Estado en materia financiera y por la situación de mercado en la que se ha puesto a la educación desde finales del siglo XX, lo que ha llevado a que las oportunidades educativas se ajusten al origen socioeconómico de las familias.

Este enclasmamiento del sistema educativo colombiano exigía interrogar cómo las medidas de cierre escolar y educación en casa fueron asumidas por distintas familias y escuelas en sus quehaceres más inmediatos. Nuestro interés se dirigió a indagar en el nivel micro de las relaciones familia y escuela los efectos de estas medidas en la configuración de los espacios y los tiempos de la vida familiar y escolar, en la transformación de la experiencia de la socialización y la escolarización, en la alteración de las condiciones del proceso educativo a cargo de la institución escolar y, con todo ello, en los desafíos de la escuela frente a sus funciones más misionales.

Relaciones familia-escuela: una mirada para pensar la educación en pandemia

Como lo señalan Montandon y Perrenoud (1994), el principio de las relaciones familia-escuela se encuentra en que ambas instancias asumen tareas educativas en virtud de una división de responsabilidades en la que adquieren posiciones asimétricas: para la familia, la escuela es reconocida como una instancia con autoridad pedagógica que trabaja a partir de un conocimiento y un lenguaje “técnico” muchas veces ajeno o distante a los que circulan en el entorno doméstico; para la escuela, la familia es reconocida como una instancia con un poder ligado a variables como la capacidad socioeconómica –que permite elegir una institución escolar determinada– (Van Zanten, 2011), el capital cultural y escolar –con su influencia en los desempeños escolares– (Pourtois y Desmet, 1991), y a la posibilidad de organización o asociación –que favorece su participación en los asuntos escolares– (Madrid, Saracostti, Reininger y Hernández, 2019).

Aunque en materia educativa se ha señalado que la familia y la escuela son dos “mundos aparte” (Lightfoot, 1978), lo cierto es que en las últimas décadas se ha observado una creciente “movilización escolar de las familias” que ha ayudado a difuminar las fronteras de su acción educativa (Terrail, 1997; Lange, 2006). Se ha encontrado que, en el marco de las últimas políticas de descentralización educativa, han surgido convergencias que dan cuenta de una cierta alianza colaborativa y de formas de participación o gestión que suponen un reconocimiento mutuo más evidente –aunque en muchos casos este encuentro se ha dado por la expansión de mercados y cuasimercados escolares en los que la familia ha adquirido mayor incidencia en tanto consumidora de servicios educativos– (Berger, 1991; Deem, Brehony y Hearth, 1995; Ramírez, 2010; Grant y Ray, 2013).

Entendemos los vínculos familia-escuela como un campo de interacciones en el que se encuentran en juego las apuestas grupales (familiares) y sociales (escolares) frente a la socialización y la formación de las nuevas generaciones. Este campo de interacciones se debe a unas condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que inciden tanto en los modos como la familia se organiza, funciona y relaciona con otras instancias sociales (entre ellas la escuela) (Segalen y Martial, 2014), como en la escuela, su expansión a la sociedad, sus cometidos formativos, sus mediaciones pedagógicas y sus relaciones con otras instancias sociales (entre ellas, la familia y el mundo del trabajo) (Duru-Bellat y Van Zanten, 2012).

No solo los desarrollos sociohistóricos de la escuela inciden en ciertos cambios de la familia (Montandon y Perrenoud, 1994), también la familia, con sus reconfiguraciones, le ha planteado a la escuela demandas educativas que han afectado su quehacer y formas de interacción (Brown, 2000; Bernal, 2005; Canales, Bellei y Orellana, 2016).

Asimismo, entendemos las relaciones familia-escuela como “un sistema de interdependencia y comunicación”, lo cual implica distanciarse de visiones que asumen a la familia como el lugar exclusivo de los intereses privados y a la escuela como el espacio consagrado a los intereses de carácter público (Perrenoud, 1994). Como campo de interacción, las relaciones familia-escuela suponen toda suerte de encuentros y desencuentros, intercambios que trastocan los límites aparentemente bien demarcados de sus respectivas acciones y marcos de competencia. Esto se ha revelado en la producción de formas de instrumentalización mutuas, estrategias de gestión de la crianza y la escolaridad o prácticas educativas comunes que, cada vez más, indican la existencia de un doble proceso: la escolarización de la familia y la familiarización de la escuela.

Para Thin (2005), se trata del tránsito de una relación de co-educación en la que escuela y familia compartían objetivos educativos en el marco de una clara división del trabajo, a otra de co-escolarización en la que la familia debe adoptar determinadas prácticas que favorecen la continuidad de las lógicas escolares en casa y se amplía su radio de incidencia en cuestiones pedagógicas o disciplinares, en el trámite de los conflictos de la escuela y, por supuesto, en la gestión de la experiencia escolar de las y los hijos. Al respecto, la pandemia ha impuesto un doble efecto en la escuela y la familia, al obligarlas a la adaptación de sus condiciones y dinámicas a la educación en casa —una situación que empujó hacia la co-escolarización—, difuminando con ello los linderos del mundo escolar (Félix, Filippi, Martín y Gebeil, 2020; Terigi, 2020).

Ahora bien, los modos como se configura este sistema de interdependencia y comunicación entre la familia y la escuela no pueden entenderse por fuera de la estructuración de los espacios y tiempos de la escolaridad: grados, horarios de clase, jornadas de evaluación, periodos vacacionales, eventos, rituales, actividades extracurriculares (Perrenoud, 1994). Ritmos y etapas del trabajo escolar que no solo son estructurados en términos institucionales, sino también en el día a día del proceso educativo por los actores que participan en él (directores(as), profesores(as), estudiantes,

padres o madres). Una doble estructuración (institucional y cotidiana) que orienta las prácticas educativas y hasta define los ciclos vitales de las familias, pues con la escolaridad obligatoria extendida al conjunto de la población, la gestión del espacio-tiempo se ha convertido en parte esencial de los objetivos de la escuela y en un referente mayor para las familias y sus miembros: frases como “no perder tiempo”, “optimizar el tiempo”, “aprovechar el tiempo”, se han vuelto recurrentes en la escuela y la familia, para esta última, involucran además apuestas sociales, ocupacionales, relacionales y hasta emocionales (Bueno, 1993; Perrenoud, 1994).

Brullet (2010) señala que el tiempo se estructura de la misma manera como lo hacen nuestras actividades cotidianas. Su uso se entiende como una experiencia objetiva y subjetiva que ordena y jerarquiza espacios y prácticas. Hoy la escolaridad está expuesta a mayores exigencias de aprendizaje que suponen un aceleramiento de los ritmos (Husti, 1994; Perrenoud, 2000), lo que se ha reforzado con políticas de calidad que enfatizan en la administración del tiempo y los resultados escolares. Incluso, muchas de las discusiones sobre las desigualdades escolares pasan por los modos como se usa y reparte el tiempo de la educación (Eren y Millimet, 2007; Martinic y Vergara, 2007; Miñana, 2008; Abadzi, 2009).

En definitiva, las relaciones familia-escuela, las prácticas educativas, así como las apuestas o expectativas que se encuentran en juego son producidas y, a su vez, producen una estructuración del espacio-tiempo educativo. Así, aunque la ascendencia educativa de la escuela se traduzca en una organización de las dinámicas familiares en función del mundo escolar –por ejemplo, en la decisión de quedarse en casa o vincularse al mercado laboral que deben tomar algunas madres–, la familia no puede considerarse como una instancia pasiva, también participa desde sus condiciones, necesidades y apuestas particulares en la organización del espacio-tiempo educativo (por ejemplo, la promoción de actividades extraescolares o de una educación complementaria que amplíe conocimientos o habilidades que han dado lugar a una diversidad de ofertas de formación).

Esta imbricación llevó a preguntarnos por los efectos producidos por las medidas de educación adoptadas en casa en la pandemia: ¿qué tipo de interacciones se produjeron entre la familia y la escuela en un contexto educativo sometido al confinamiento doméstico y en el que la mediación docente quedaba supeditada al acceso y uso de las tecnologías de la comunicación y la información? O, en términos más específicos, ¿qué efectos

inmediatos provocaron las modalidades de educación a distancia o virtual en la estructuración espacio temporal del proceso formativo, en los roles de padres y madres, docentes y estudiantes, y en las estrategias pedagógicas, de socialización y de evaluación?

Estos interrogantes no podían plantearse por fuera de la situación paradójica en la que Dubet (2007) ubica a la escuela en la época reciente: accesible a todos, se constituyó en una instancia representativa de ideales de justicia y, a la vez, expuesta a demandas socioeconómicas cambiantes, encontró una legitimidad basada más en su utilidad que en los valores que podía representar. En otros términos, la escuela se ha distanciado del “programa institucional” que la erigió como representativa de unos valores compartidos, lo que se ha traducido en el deterioro de su autoridad educativa (Dubet, 2007:52-54).

Al respecto, las medidas educativas adoptadas durante la pandemia nos obligaron a interrogar sus efectos en el proyecto educativo de la escuela. Cuando esta se ve centrada en continuar con su labor en el espacio-tiempo de la esfera doméstica, ¿qué dimensiones adquiere la co-escolarización en relación con la puesta en marcha de sus funciones y propósitos más colectivos? o, si se quiere, ¿qué pasa con las finalidades sociales de la escuela?, ¿qué pasa con su autonomía relativa en tanto autoridad pedagógica? Estas cuestiones, que poco se han planteado en tiempos pandémicos, estimularon nuestro interés por las relaciones familia-escuela en situaciones de confinamiento y por sus repercusiones en el proyecto educativo en un sentido social más amplio.

Testimonios: experiencia de una educación confinada

Las relaciones familia-escuela —entendidas como sistema de interdependencias y comunicaciones estructurado y estructurante de espacios y tiempos educativos, con consecuencias en los modos como ambas instancias participan en la definición del proyecto educativo— resultan relevantes para interrogar los efectos del confinamiento escolar en un contexto como el colombiano. Efectivamente, Colombia se ha caracterizado por aguardar históricamente estrechas correspondencias entre las desigualdades sociales más amplias y las desigualdades escolares derivadas de un sistema educativo con ofertas jerarquizadas en torno a lo público y lo privado. Una situación que ha llevado a algunos a señalar la existencia de un *apartheid* educativo (García y Quiroz, 2011), una clara compartimentación educativa entre el

campo y la ciudad, entre familias de distintos estratos socioeconómicos e incluso entre individuos de una misma familia (Gómez-Navas y Serna-Dimas, 2021).

Una segmentación profundizada por las políticas de desregulación y apertura económica planteadas desde la década de 1980, las cuales pusieron en situación de mercado el acceso a la educación. Esto afianzó la creencia en una ciudadanía estratificada que, en ajuste a la capacidad de consumo de las familias, establece las condiciones y las expectativas de cada quien. Este panorama ha dejado a la escuela expuesta a operar en función de las adscripciones particulares de quienes concurren a ella, al tiempo que sus capacidades educativas se han visto cada vez más alejadas de un proyecto con finalidades compartidas.

De este modo, la capacidad de pago de las familias ha terminado definiendo las posibilidades de la experiencia escolar, mientras que el concepto de calidad educativa ha tomado las más variadas formas en función de los recursos, los resultados, los agregados o el prestigio de cada institución educativa. Así, los espacios y tiempos de la escolaridad se tornan distintos y desiguales: estudiar media jornada o completa, caminar largos trayectos para llegar a la escuela o desplazarse en una ruta escolar, permanecer en el aula o tener experiencias educativas fuera de ella, etc. Una experiencia escolar que ya aparece confinada en una cierta condición social: un asunto que depende de las posibilidades económicas para acceder a una educación con determinadas improntas y donde cualquier atisbo de diferencia queda por vía de la inscripción social y familiar literalmente a raya.

Precisamente atendiendo a este panorama, la investigación se dirigió a estas condiciones estructurales de la experiencia escolar para esclarecer los modos en que en distintos contextos sociales, familiares y escolares fueron asumidas las medidas de confinamiento estricto y educación virtual o a distancia. Interrogamos los efectos mutuos (en la familia y la escuela) de las modalidades educativas desarrolladas en el ámbito doméstico, los impactos inmediatos en la estructuración de los espacios y tiempos de la vida familiar y escolar y las consecuencias prácticas en las condiciones de trabajo y en las finalidades educativas de la escuela. De este modo, se recurrió a una metodología basada en una teoría socioanalítica de la experiencia escolar que tomó como referentes la sociología de la práctica y, particularmente, de la educativa (Bourdieu, 2009; 2012; Duru-Bellat y Van Zanten, 2012).

El diseño de la investigación se derivó de la sistematización de testimonios recogidos por el archivo testimonial *Memorias de una pandemia*,² particularmente, en el tema de la educación obligatoria y las experiencias de padres y madres de familia, tutoras(es), docentes y estudiantes en torno a la implementación de estrategias de formación a distancia o virtual. El número de testimonios recopilados en el tema educativo en el marco de la construcción de este archivo y, en especial, el hecho de que la educación a distancia, en medio de los confinamientos obligatorios, produjera un encuentro mucho más expedito entre el mundo familiar y el escolar se constituyó en un insumo fundamental para entrar en el análisis de las relaciones entre estos dos ámbitos y sus efectos educativos.

El material de estudio se compuso de 104 testimonios que recuperaron las relaciones familia-escuela durante el confinamiento y la educación en casa, así como la cotidianidad de la experiencia escolar; ello a través de la articulación entre las experiencias en el pasado (la educación antes de la pandemia), en el presente (la educación durante el confinamiento) y las expectativas frente al futuro (la educación en la pospandemia). A estos testimonios se le sumaron 10 entrevistas a profundidad focalizadas en familias con orígenes socioeconómicos representativos de diversos estratos sociales y con relaciones escolares distintas en el espectro de las ofertas del sistema educativo. Como se observa, la metodología se concentró en la recuperación de la vivencia, si se quiere, en su estado más inmediato; pues se trató de registrar los efectos de la pandemia y las medidas de confinamiento subsiguientes en el momento en el que estaban produciéndose, allí donde se podía hacer más evidente aquello que en la cotidianidad se ha normalizado.

De este modo, la experiencia de la educación remota o virtual de padres y madres, docentes y estudiantes podría informarnos, atendiendo a sus respectivos contextos sociales, sobre cómo las familias y las escuelas habían fraguado determinadas interacciones que configuraban en el día a día unos espacios y tiempos, cómo estas interacciones se enfrentaron a la contingencia de la pandemia para sacar a flote cercanías o distanciamientos profundos que son parte de las brechas socioeducativas de un país como Colombia y cómo estas cercanías o distanciamientos pudieron provocar la apertura o el ensanchamiento de nuevas brechas, pero también reconfiguraciones de las apuestas y visiones sobre lo educativo tanto de la familia –incluyendo a quienes están en medio de la relación de ambas instancias: las y los estudiantes– como de la escuela.

Por último, la lectura analítica de estos testimonios se orientó a decantar las vivencias de la educación remota, a distancia o en casa y sus impactos en las prácticas, rutinas y formas de organización y funcionamiento cotidiano de la vida familiar y escolar. Para esto, las fuentes fueron clasificadas en ajuste al contexto social y escolar y al tipo de testimoniante (padres y madres, docentes, estudiantes), para identificar las prácticas y rutinas que las acompañan, sus vínculos con la vida familiar y escolar en el pasado (previo a la pandemia) y los cambios o adaptaciones provocados en estas como producto de la pandemia y el confinamiento. Asimismo, con esto, leído en su conjunto, pretendimos establecer consecuencias frente a los modos de ser y de actuar de la escuela, así como en relación con las finalidades que desde esta se pueden trazar en torno del proyecto educativo para la sociedad en su conjunto en medio de un escenario novedoso e incierto con efectos hacia el futuro cercano de la educación.

Cuando la escuela se instala en la casa

Tiempos, espacios y prácticas educativas

Los efectos del confinamiento en la estructuración de los espacios y tiempos educativos se pusieron de manifiesto a través de una serie de prácticas educativas (familiares y escolares) flexibilizadas, adaptativas y continuistas. Para entenderlas hay que señalar que la instalación de la escuela en la casa modificó los espacios y tiempos educativos de acuerdo con los recursos materiales de la escuela y la familia –como plataformas, equipos y conectividad–, las condiciones de vida y modos de funcionamiento familiares –como número de miembros por hogar, actividades económicas, tipos de ambientes familiares– así como los capitales culturales y escolares de los padres y madres o encargados(as) de la crianza, la socialización familiar y el acompañamiento escolar.

En primer lugar, encontramos que en familias de clases populares con recursos económicos, culturales y escolares limitados y donde los estudios se desarrollan fundamentalmente en instituciones de carácter oficial –que ostentan condiciones materiales restringidas en términos de acceso a tecnologías de la comunicación e información–, las posibilidades de continuarlos en casa se redujeron a la realización de una serie de actividades de carácter procedimental a través de guías y cuestionarios establecidos por las y los docentes, que debían ser completados a distancia y presentados en determinados plazos. La falta de recursos tecnológicos y de conectividad

distorsionó los espacios y tiempos escolares, desestructurando las formas cotidianas debido a la ausencia de la figura docente y su acompañamiento. Si se quiere, en estas circunstancias –por demás bastante generalizadas en el sector oficial de la educación–, el espacio y tiempo escolares desaparecieron o simplemente se mantuvieron como un reflejo bastante difuso por medio de un raudal de actividades o tareas sin mayores mediaciones pedagógicas:

[...] Se presenta el caso de que varios niños en una sola casa tienen que responder académicamente. Entonces con un solo celular para todos, se tienen que rotar para leer la guía porque de pronto no tienen para imprimirla –porque el recurso económico no les alcanza–. [...] La tienen en el celular, tienen que rotarse el celular para poder mirar e ir resolviendo de a poquitos y [...] tomar fotos y empezar a subir evidencias. Enviarle a un profesor, al otro. Somos por cada curso [nivel] entre doce y catorce profesores a los que tienen que enviarle evidencia. [...] En algunos casos [no hay posibilidad] de siquiera hacerle llegar una explicación satisfactoria de una temática (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT19ER03, 3 fls.).

La ausencia del espacio escolar y del apoyo pedagógico docente, sumada a la imposibilidad familiar para asumir un papel de orientación educativa más activo o sistemático, flexibilizó los tiempos escolares que, en la práctica, representó una notable disminución. La dedicación a este trabajo se tornó objetiva y subjetivamente reducida en su intensidad –no solo no se veía o se veía muy poco al o la docente, sino que las actividades se consideraban de menor exigencia–, lo que para algunas personas fue la causa de no haber aprendido nada o, al menos, de haberse privado de lo importante durante la pandemia:

[E]ntonces, tal vez son catorce días que estamos perdiendo en una materia [quizá] fundamental para el grado décimo y [por decir], empezar en once, cálculo, que hasta el día de hoy ni siquiera he visto eso, o sea, no tengo presente cómo elaborar dichos problemas en esta área. Se ha vuelto bastante complicado (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT19EPRE15, 2 fls.).

En estos casos, la suspensión de las coacciones indirectas que ejercía cotidianamente la escuela sobre la familia (la dedicación al arreglo personal y el desplazamiento entre la casa y la institución, entre otras) hizo más difusa

la experiencia de la escolaridad y rompió rutinas y prácticas cotidianas fundamentales para las familias, pues hacían parte de la formación de hábitos vinculados con la crianza, además de contribuir a conciliar los tiempos del trabajo de las personas adultas (doméstico o remunerado), los de la educación de las y los más jóvenes y los de la familia –lo cual evidenció que para muchas familias la acción educativa de la escuela comenzaba a ejecutarse desde el espacio doméstico y antes del inicio de la jornada escolar–. Esto llevó a que se sintiera que la pandemia no solo afectaba el aprendizaje en la escuela, sino que deterioraba distintos aspectos del proceso de socialización (adquisición de responsabilidades, formación de la autonomía, adhesión a normas, entre otros):

Bueno, los horarios del estudio de ellos han cambiado, [...] más o menos se están levantando [a las] diez, once de la mañana, se están bañando a esas horas, están desayunando tipo doce del día, se ponen [a] hacer tareas, no tienen sino para jugar acá dentro. [...]. [E]stamos almorzando muy tarde, tipo tres, cuatro de la tarde y la comida va a ser tipo diez, nueve de la noche. A [los] niños, el horario les ha cambiado mucho, la dormida también, no se acuestan temprano, ellos se están acostando tipo doce, once de la noche [...]. (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT11CRSP09, 3 fls.)

En otros casos más, particularmente en aquellos donde los padres y madres pudieron asumir una actitud activa de acompañamiento escolar, la flexibilización extrema de los espacios y tiempos de la escolaridad llevó a que recayeran todas las cargas en la familia: ayudar con las actividades educativas significó que madres y padres se convirtieran en docentes de sus hijas(os) –con lo que ello demandó hacer frente a la disposición y búsqueda de recursos (económicos, tecnológicos, culturales, etc.) que permitieran desarrollar dicha labor– y que los espacios y tiempos de la vida escolar y familiar se confundieran:

Nos tocó convertirnos en profesores, porque absolutamente todos los temas que mandaban, tocaba meternos a investigar y ayudarle a las niñas para que no quedaran como: “desarrolle una tarea y mándela y ya; o venga y yo se la hago”. Por lo menos eso pasó en mi caso, pero yo sé de muchas mamás que trabajaban y les tocó seguir trabajando y llegaban en la noche y las niñas no podían ni enviar una tarea (Entrevista 1, 21/04/21, 4 fls.).

Esta situación también se presentó en el caso de las y los profesores, quienes manifestaron que la educación a distancia exigió estar disponibles en cualquier momento. De este modo, la flexibilización de los espacios y tiempos escolares, vinculada a la ausencia de la figura docente y a una mediación pedagógica menos coordinada o directa, llevó a que las interacciones entre docentes y estudiantes o entre escuela y familia trastocaran las fronteras relativamente más definidas en la educación presencial:

[N]osotros los docentes estamos buscando los medios [para] cumplirles a los estudiantes todos los días con horarios de 8 [de la mañana] a 3 de la tarde, estamos pendientes y a veces hasta de noche ellos nos llaman, a cualquier hora, cuando tienen una pregunta o tienen alguna insinuación de las actividades que se les han enviado y cada mes vamos con los módulos, los recibimos, ni los saludamos, porque en realidad se le entregan es a los papás [...] (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT19ER09, 2 fls.).

En segundo lugar, encontramos una serie de prácticas de adaptación de las dinámicas escolares al ámbito doméstico puestas en marcha de acuerdo con los recursos materiales, tecnológicos y educativos de las familias y las instituciones que, en términos generales, favorecieron una suerte de articulación o complementariedad de los espacios y tiempos de la vida escolar y familiar. En unos casos, las instituciones educativas apelaron a estrategias de formación y orientación de padres con el propósito de convertirlos en figuras aliadas del acompañamiento escolar, las cuales respondían a los llamados de las familias en relación con su desconocimiento pedagógico y a la necesidad de la escuela de recurrir al escenario doméstico como recurso pedagógico (experiencias que fueron más visibles en la educación de la primera infancia y en los primeros grados de primaria):

[S]e hacen unas guías con un vocabulario que sea muy comprensible para los padres de familia, estamos organizando actividades que sean de fácil comprensión, que sean dinámicas, que llamen la atención, pues para los padres de familia, orientar las actividades de preescolar tienen que estar ellos muy pendientes [...]. Igual las actividades tienen que ser muy llamativas para los niños, porque los niños no están acostumbrados a una dinámica de trabajo con los padres de familia, ellos trabajan más fácilmente con el profe en el aula [...].

Podíamos hacer un experimento con cosas de la casa, [...] podemos limpiar cosas, podemos... (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT19EDIN05, 3 fls.).

Pese a los esfuerzos de algunas instituciones educativas, se hizo evidente que las familias no contaban con competencias para asumir los procesos de orientación cognitiva, pautas en el plano de lo moral y apoyo en términos anímicos o emocionales; todo lo cual había sido con la modalidad presencial objeto de la división del trabajo educativo entre la escuela y la familia. Parece que a mayor escolarización de la sociedad, mayor distanciamiento entre familia y escuela; en otras palabras, que la delegación que la familia hace en la escuela no ha representado la adquisición de mayores herramientas educativas que le permitieran a las madres y los padres sentir que podían acompañar más asertivamente el proceso educativo de sus hijas(os) durante el confinamiento. Esta debilidad en el acompañamiento escolar se vio especialmente reflejada en los modos como debían estructurarse el espacio y el tiempo educativos en casa: qué actividades realizar, a qué hora, por cuánto tiempo, etcétera (para las madres y los padres parecía ser una cuestión de mantener a las y los hijos “entretenidos” u “ocupados”, en una lucha contra el “aburrimiento”):

¿Cómo hace un profesor para aguantarse veinte niños, si yo no puedo con una? Porque uno como padre, pues no tiene la habilidad, o no sé si es el gusto de enseñar [...], y ahí es cuando uno como padre se siente frustrado al ver que no puede hacer que su hijo se interese en lo que uno le está explicando o en lo que uno le está enseñando. Y pues también está el tema de tener a un niño haciendo una actividad durante un tiempo largo, es difícil. Entonces, después de las clases virtuales y hacer las tareas, “¡eh, te pongo a jugar con la plastilina, te pongo a pintar una mandala, miras televisión!” (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT11CRSP05, 3 fls.).

En otros casos, adicional a las estrategias de adaptación de la educación remota a las dinámicas del hogar, las madres y los padres buscaron ajustar ciertos espacios y tiempos para implementar actividades extraescolares que hacían parte del proceso educativo que ciertas familias conciben como “integral”, entre ellas, el ejercicio de algún deporte o el aprendizaje de manualidades o de una segunda lengua. En este sentido, se generaron

actividades lúdicas, recreativas e incluso ocupacionales (hacer galletas o trabajos manuales) con fines formativos en el hogar. Valga remarcar que este tipo de actividades se plantean como formas de apoyo o complemento y, en muchos casos, son formas de “llenar el tiempo libre”, visto como nocivo por ciertas familias (Gómez-Navas, 2021). Una de las motivaciones familiares para acoplar estas dinámicas extraescolares fue, precisamente, alejar a las y los hijos de las pantallas por temas de salud y en relación con la adquisición de malos hábitos o prácticas.

Aunque en esos casos se implementó una educación remota que permitió el encuentro sincrónico entre docentes y estudiantes y guardar cierta organización de los espacios curriculares —que hicieron más notorios los tiempos de la escolaridad—, pareciera que las instituciones percibieron cierta pérdida de ascendencia educativa que se tradujo en la disminución de los aprendizajes requeridos, la distorsión de las rutinas escolares y la afectación del cumplimiento de las labores docentes. Esto implicó un incremento de los deberes de la escuela como recurso para compensar la ausencia del mundo escolar y atenuar la idea de que se estaba perdiendo tiempo. De cualquier manera, este activismo en casa pronto se reveló contraproducente para las madres y los padres, que debían desempeñar un papel más central en la orientación de las tareas escolares:

Al principio, los colegios, yo no sé si de pronto por el afán de que los niños estuvieran ocupados, estaban dejando muchísimas tareas, realmente era tedioso que los niños estuvieran prácticamente todo el día pegados a los cuadernos (cosa que no pasaba antes de cuando estaban en el colegio), y de que estuvieran corriendo todo el tiempo por entregar trabajos que tal vez los profesores ni siquiera alcanzaban a calificar. Pero ya eso se organizó un poco, los colegios empezaron a dejar más actividades lúdicas digámoslo así, y no tanto trabajo escrito, que era lo que ellos les estaban poniendo al principio (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT11CRSP14, 2 fls.).

El confinamiento llevó a que en algunos casos la reflexión pedagógica llegara a la cuestión —que ha sido objeto de discusiones educativas en otros contextos, pero con nulas repercusiones curriculares— de aglutinar, en torno a campos del conocimiento y el saber más amplios, distintos espacios curriculares, reduciendo con ello el número de asignaturas y obligaciones escolares:

[Y] pues lo que hacen los profesores para que nos quede más fácil a nosotros dividir o sea, como veíamos muchas áreas que serían como 12, veíamos 12 materias o más lo que hacen es cómo dividir las como por el área de, matemáticas, el área de lenguaje, el área de ciencias naturales y lo que hacen como entre ellas buscar tema que se unan y así queda como más fácil aprenderlos y entregar los trabajos y nosotros tenemos como a mitad de periodo un corte, lo que hacen es cómo verificar [...] a los estudiantes, en qué hay fallas, en qué les ha ido bien, en qué les ha ido mal; y pues así hacen como para que nosotros entendamos más en las clases [...] (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT19EEB02, 3 fls.).

Finalmente, encontramos situaciones en las que se pusieron en marcha estrategias de continuidad de lo escolar en lo doméstico. Se trató de casos en los que ciertos modos de organización espacio-temporal de la escuela migraron al ámbito de lo doméstico. Para ello resultó fundamental el mantenimiento de algunas fronteras espaciales y temporales escolares y de ciertas rutinas que reforzaran hábitos de estudio y procesos de aprendizaje. Aunque, valga decirlo, esto se mostró sujeto a familias con ingresos económicos que les permitían la conectividad, la disposición de equipos, la distribución del espacio familiar y el acompañamiento permanente, así como vinculadas con instituciones educativas –generalmente de carácter privado– que garantizaron adecuaciones pedagógicas, técnicas y tecnológicas para favorecer la presencia de los docentes y rutinas escolares sincrónicas:

En la mañana yo estoy encima de ella [...], y pues preguntándome cosas, que cómo se escribe tal palabra, siempre existe el acompañamiento mío. Las guías me las manda la profesora por WhatsApp, yo las imprimo, las entregó a ella y ella recibe su clase. Y por la tarde nos ponemos a hacer tareas, lo que ella necesite. [...] Y Sarita es sola, yo la dejo sola en las clases; cuando está en clase con la profesora yo me voy, porque se me distrae. Trato de que ella se defienda sola, que no esté pegada a mí, como si estuviera en su salón de clase, que le pregunte ella directamente a la profesora (Entrevista 2, 21/04/21, 4 fls.).

En este tipo de estrategias de traslado de lo escolar a lo doméstico se observaron notables empeños por mantener tangible cierta formalidad de la escuela: conservación de tiempos, rituales y modos de disposición escolar que parecían ayudar a la preservación del orden y el control del proceso

educativo por parte del docente; una suerte de ilusión pedagógica para mantener las fronteras que delimitan y, a la vez, permiten las interacciones solidarias entre la escuela y la familia:

Mi primera clase es la devocional, hacemos una pequeña oración, nos explican y nos dan una cita bíblica para todo el día. Mis próximas dos horas de clase antes del descanso, son clases comunes como lo son matemáticas, español y sociales. Luego de esto, tengo media hora de descanso, nos dan media hora y regreso a mis clases a las diez de la mañana y esta hora que tenemos se terminan a las once de la mañana y de ahí empiezan mis clases asincrónicas [...]. También es necesario portar el uniforme de mi colegio durante mis clases (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT19EES02, 2 fls.).

En distintos casos, estas estrategias de continuidad se dieron luego de un periodo de incertidumbres ocasionado por la inmediatez de las medidas de aislamiento. En efecto, muy pocas instituciones educativas habían incorporado el uso recurrente de las tecnologías de la comunicación y la información en sus procesos pedagógicos y administrativos, lo que llevó a un primer momento de desconexión entre la familia y la escuela que tuvo que ser resuelto con adecuaciones de parte y parte. Luego, la implementación de las clases sincrónicas, pese a que ayudó a construir esa ilusión pedagógica de continuidad de la forma escolar, puso en evidencia que los desajustes espacio-temporales trastocaban tanto las dinámicas de la escolaridad como las prácticas y rutinas de la familia y la crianza, lo que reveló nuevamente la fuerte influencia de la vida escolar en la organización de los espacios y tiempos de la vida familiar:

Fue un proceso de adaptación un poco complicado al principio, porque pues, realmente, ya no tenía que levantarse temprano para ir al colegio, las clases empezaban a las siete, a veces a las ocho; entonces ella perdió un poco esa rutina: de acostarse temprano, de madrugar... Y nosotros también, la verdad, porque si tenía clase a las siete, nos estábamos levantando a las seis y media; entonces ya no alcanzaba a bañarse y las clases las estaba tomando, prácticamente, en pijama. Fue un poco de retroceder y, por eso mismo, estuvo un poco desmotivada, yo creo. Entonces, el rendimiento académico no fue el mismo (Entrevista 5, 02/05/21, 4 fls).

Esto produjo una sensación de pérdida del control pedagógico por parte de la escuela, la cual buscó remediarse, justamente, a través del control del espacio-tiempo escolar: algunas instituciones mantuvieron la jornada educativa, incrementaron las tareas o exigieron evidencias de que las labores fueran realizadas por las y los estudiantes, particularmente en la educación primaria. En unos casos, fueron las propias familias las que demandaron una mayor presencia de la escuela en casa a través de la figura del docente en las clases remotas: “[...] la resistencia de los padres de familia, porque algunos pretenden que se sigan dictando tal y como estábamos en un horario normal...” (Archivo testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT19EDB03, 3 fls.). En otros, buscaron mantener o recuperar ciertas rutinas de preparación escolar tal como se llevaban a cabo antes. Todo esto, de la mano de una relativa permanencia de los horarios y dinámicas escolares, contribuyó al traslado formal de la escuela al ámbito del hogar:

Quando yo empecé a percibir que muchos niños entraban [a las clases remotas] en pijama, estaban dormidos, estaban comiendo; entonces para que mi hija no perdiera su rutina, porque ya me estaba preocupando por cómo se veía el panorama con la pandemia, dije: “hay que hacer las cosas como se estaban haciendo antes”, para que ella no crea que esto es un juego, igual está estudiando. Entonces lo que hicimos fue igual: levantarnos a las seis de la mañana –ya no a las cinco, sino a las seis porque en ese proceso no había recogida de ruta y ese tiempo se ahorra—. Empezaba a las siete de la mañana y terminaba a las tres de la tarde [las clases remotas]. Yo la hacía levantar a las seis, cumplir su rutina de arreglar su habitación, tender su cama, arreglar sus cosas, bañarse, cambiarse, peinarse y desayunar antes de entrar a clase (Entrevista 3, 24/04/21, 5 fls).

Sin embargo, la penetración de las dinámicas escolares en el mundo doméstico llevó a una cierta invasión o subordinación de los espacios y tiempos familiares que, aunada a las actividades de trabajo en casa o teletrabajo, representó sobrecargas para las madres y los padres y, particularmente para ellas, que debieron conciliar el tiempo familiar, escolar y laboral o simplemente renunciar a sus dedicaciones laborales para consagrarse nuevamente al hogar:

Ha sido difícil en cuanto a que mi vida cambió totalmente, ya que tengo que estar pendiente de las clases de mi hijo, estar presente, tengo que hacer las cosas de mi casa y fuera de eso también tengo teletrabajo, [...] se me triplicó mi trabajo en casa. [...] Bueno, antes [de la pandemia] llevaba al niño al colegio a las siete de la mañana. Luego empezaba con las labores de mi casa y luego me dedicaba a mi trabajo más o menos a las diez de la mañana. Luego, lo recogía a las tres de la tarde y ya podía estar pues pendiente de él. Ahora, qué sucede, desde las siete de la mañana tenemos clases. Entonces, hay que hacer todo al mismo tiempo, clases, hogar, trabajo. (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT19EEB03, 2 fls.).

Estas circunstancias en las que familia y escuela encontraron las posibilidades para que las formas más esenciales de la escolaridad pudieran preservarse en el ámbito del hogar, representaron mayores cargas y coacciones de la escuela hacia la familia. Sin duda, aunque las instituciones educativas mantuvieron un trabajo sincrónico que buscaba simular la antigua jornada escolar, lo cierto es que la familia tuvo que asumir prácticas de acompañamiento más demandantes. No obstante, queda la sensación reiterada de que la profundidad de lo trabajado, la calidad de los procesos desarrollados o el grado de exigencia escolar disminuyeron, bien porque las herramientas digitales presentaban dificultades en su funcionamiento, bien porque la distancia entre docente y estudiante o la delegación de la escuela a la familia implicó una mayor transigencia.

La escuela desposeída de sus estudiantes:

¿qué queda de la institución?

La autoridad de la escuela no solo tiene en su base el acto de delegación conferido por la familia, sino que supone un espacio y tiempo de liberación de las y los hijos que posibilita la construcción de vínculos, normas, valores y prácticas distintas a las del universo familiar. Aunque la educación remota o a distancia buscó preservar el trabajo escolar durante la pandemia, estas estrategias supusieron una cierta concentración de la autoridad educativa en la familia o por lo menos un distanciamiento del control pedagógico de las y los docentes. Pero esto no puede explicarse únicamente como el resultado del confinamiento; se trata de un asunto más complejo en el que entran en juego los modos como familias y escuelas distintas han tendido a relacionarse en un contexto como el colombiano.

En unos casos, la educación remota o a distancia implicó que las madres y los padres se ocuparan de múltiples actividades durante toda la jornada y que el trabajo a cargo de la escuela se replegara. En otros casos, las obligaciones laborales familiares presionaron que los hijos(as) quedaran bajo su propia responsabilidad, lo que, ante la mediación pedagógica indirecta o ausente del docente, erosionó la antigua dinámica escolar. En ambos casos, la escuela perdió en distintos grados su “poder de educar”, pues se vio limitada para mediar en las situaciones de la vida escolar, así como para manejar conductas y comportamientos en ajuste a las normas y valores escolares; ello sin contar que también disminuyó su capacidad para la enseñanza de saberes y de saberes-hacer propios del mundo escolar. Asimismo, con la educación confinada en el espacio doméstico, la escuela quedó más expuesta a las reclamaciones y observaciones de las familias, las cuales pudieron “entrar” en el aula de clase sin mayor restricción.

La educación en casa obligó a una reformulación de las dinámicas escolares, que tendió a la pérdida del control pedagógico del docente –o una abierta delegación en la familia–, a una adaptación curricular sin mayor planificación y a una flexibilización de la evaluación más orientada por las dificultades de comunicación que por las exigencias pedagógicas del nuevo escenario educativo –una situación recurrente en distintos contextos (Banco Mundial, Unesco y Unicef, 2021)–. Estas adaptaciones ayudaron a menguar el sentido de comunidad docente –particularmente, en contextos escolares con condiciones difíciles de conectividad–, a desdibujar la imagen del espacio escolar como escenario de encuentro de conocimientos diversos y trayectorias variadas y a reducir las posibilidades de la escolaridad como fuente de experiencias de intercambio que contribuyen a la autodefinición y a la proyección social:

En este momento tengo un reto y es empezar a hacer el proceso de orientación vocacional de los estudiantes de noveno. [...] Todavía estoy pensando cómo hacer, porque es muy difícil abordar el tema del “proyecto de vida” a través de guías. Una cosa tan impersonal. [...] [E]s muy complicado hacer orientación por teléfono; si de por sí, el proceso de hacer intervención psicosocial en vivo y en directo a veces se trunca por la falta de privacidad del colegio, o porque a veces no se establecen relaciones de empatía con los estudiantes, o por la prevención de ellos; por teléfono es mucho más complicado (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT19EORI01, 3 fls.).

Entre las y los docentes, la sensación de pérdida de la comunidad educativa reforzó la idea de que en dicha contingencia prevalecía el carácter individualista e instrumental de la escolaridad. De hecho, para algunos la mediación pedagógica se desvaneció en la búsqueda de estrategias de continuidad educativa que, en muchos casos, se centraron en producir esa ilusión de que se seguía estudiando y trabajando a través de la multiplicación de actividades, una suerte de “copar el tiempo” de estudiantes y docentes:

[Y] pues que realmente todo se reduce a elaborar talleres, enviar talleres y pues un mundo de la docencia en donde no tienes contacto con el otro, pues creo que es casi vacío, casi inexistente, un ejercicio formativo y, por lo tanto, pues nada se vuelve muy mecánico, muy robotizado el asunto y pierde mucho sentido (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT19EDS28, 2 fls.).

Distintas experiencias muestran que se produjeron más intercambios entre docentes y madres y padres, así como una mayor sensibilización por parte de las instituciones educativas frente a las condiciones de vida y las relaciones familiares de sus estudiantes –esto último, particularmente, en contextos sociales urbanos y rurales con mayores dificultades socioeconómicas–, lo cual puede ser un indicador de que las concepciones educativas sobre la importancia de las relaciones colaborativas entre la familia y la escuela adquirieron una mayor dimensión en el marco de la pandemia. En este sentido, podría decirse que ese “diálogo de sordos”, como han tendido a calificarse las relaciones entre madres y padres y maestros (Montandon y Perrenoud, 1994; Thin, 1998; Meirieu, 2000), habría encontrado otras posibilidades durante el confinamiento, bien por la necesidad de establecer formas expeditas de comunicación de las familias con la escuela, bien por la obligación de esta de interactuar cotidianamente con aquellas.

Sin embargo, dicha colaboración no necesariamente ayudó a desmontar viejos reparos de las y los docentes sobre la renuencia de ciertos padres y madres– generalmente de las clases populares– a asumir con mayor compromiso el proceso educativo de sus hijas(os), como tampoco se distanció de viejas visiones sobre el papel colaborador de la familia en relación con el desempeño escolar, la preservación del orden y el mantenimiento del clima

educativos, lo que pareciera haberse incrementado ante la imposibilidad del docente de mediar directamente en la dinámica escolar; una especie de delegación por dependencia de la escuela a la familia:

La conexión con los padres como que se ha incrementado un poco más por lo que toca hablar con ellos a través del celular; no [se puede] sólo hablar con los menores sino directamente con el padre de familia que, a veces, en los colegios como que también se perdía eso porque normalmente los padres, sencillamente, matriculaban a los pelados y no más... Pero ahora con los celulares, tienen que estar pendientes de los muchachos, utilizando las cámaras, utilizando los micrófonos... (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT19EV07, 2 fls.).

Más aún, la educación en casa abrió el espacio y tiempo escolares a la injerencia de las familias, que fueron convocadas o se involucraron sin cortapisas en el desarrollo del proceso a cargo de la escuela. Una situación que desdibujó los límites del trabajo educativo entre madres y padres y docentes, lo que, a su vez, menguó la autoridad pedagógica, alteró las lógicas de la acción académica y disciplinar y, finalmente, afectó la legitimidad de la escuela como instancia socialmente autorizada para la transmisión, la evaluación y la selección por vía del conocimiento:

Se modificó el Sistema Institucional de Evaluación [...]. El estudiante ahora va a ser evaluado de forma cualitativa o va a ser flexible la evaluación, [...] se van a resaltar componentes como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Contando con el punto de vista no solamente del estudiante, sino también del padre de familia, quien es el que está realizando en estos momentos el acompañamiento directo (Archivo Testimonial DESUD/CLACSO, 2020: testimonio AT19EV15, 2 fls.).

[Hay] muchos padres que están sentados al lado del niño literal haciéndole todo. [...] Lo que uno percibe, sobre todo en colegios privados, es que los papás están dañando ese proceso completamente, están perjudicando mucho a los niños: haciéndoles, interrumpiendo... Hay papás que se meten [a la clase] y dicen: “yo no entendí”. Pero, ¿cómo así? Si la clase es para el niño [...]. O hay papás que dicen: “presente” [responden por sus hijos al llamado de los docentes] (Entrevista 3, 24/04/21, 5 fls.)

En definitiva, pese a que la educación remota o a distancia puso en relieve el carácter especializado de la escuela en relación con los modos más informales de la educación que profiere la familia, la necesidad u obligación de las madres y los padres de asumir el seguimiento permanente del proceso escolar en casa dejó ver la relevancia educativa de la organización escolar: disponer de profesionales, de métodos de enseñanza, de formas de control y disciplina o de estrategias de evaluación, y remarcó, en ciertos casos, la asimetría en términos del conocimiento entre la familia y la escuela; lo cierto es que esta suerte de reconocimiento giró en torno al papel más operacional del o la docente, al carácter más procedimental del conocimiento:

Actuamos como padres, como trabajadores en nuestras empresas y ahora como maestros. Entonces como que no nos sentíamos muy preparados para hacer ese acompañamiento en el día a día, como que nos cogió por sorpresa [...]. Había muchos problemas porque la conexión no es la mejor, o el audio no es el mejor o existe mucho ruido en el entorno virtual; entonces sentíamos que si no hacíamos un acompañamiento ahí, muy de la mano, de pronto ella perdía esos conocimientos que debía estar adquiriendo en ese momento. De alguna manera nos tocó aprender a ser profesores (Entrevista 4, 25/04/21, 6 fls).

Al principio de año nos dijeron [los profesores] que las clases virtuales tenían que grabarlas para enviarlas a Secretaría [de Educación] y ellos ahí están mirando todas las clases, todo lo que han grabado, y si un niño no aparece muchas veces en sus clases les hacen seguimiento (Entrevista 2, 21/04/21, 4 fls.).

En efecto, como hemos visto, la necesidad de mantener las actividades escolares durante esta larga contingencia no solo ha traído consigo un mayor involucramiento de la familia —con los saldos positivos y negativos que esto ha implicado para el trabajo pedagógico de la escuela—, sino que terminó diluyendo el proceso educativo en función de actividades en las que ha tendido a primar lo instrumental y lo operativo. Un escenario donde la escuela queda sometida a responder más a objetivos inmediatos o particulares que a aquellos ligados a un programa con un carácter más integrador.

Conclusiones

Dimensionar los efectos de las modalidades educativas virtuales, a distancia o virtuales durante la pandemia es tarea inaplazable, si lo que se busca

es generar o encauzar políticas que garanticen una educación incluyente, equitativa e integral. Como se precisa aquí, la afectación de las funciones educativas de la escuela, y el debilitamiento de su autoridad pedagógica, de los vínculos de la comunidad educativa y de su legitimidad como institución integradora, entre otros aspectos, permitieron correr el telón que resguardó esa ilusión pedagógica creada durante el confinamiento y visibilizar algunos desafíos educativos después de la pandemia.

Si bien la mayor parte de los retos se concentra en compensar la disminución en los procesos de aprendizaje y atender la ampliación de las brechas educativas, también se vislumbran otros relacionados con los ámbitos expresivos de la escolaridad, entre ellos con el papel de la socialización escolar en los procesos de integración y participación en la vida colectiva. Su afectación en el confinamiento exige que se observe el comportamiento de los conflictos y las convivencias escolares, al igual que el deterioro de procesos relacionados con la apropiación de conocimientos, la formación de autonomía y la participación en la construcción y el desarrollo de valores sociales.

El confinamiento reforzó el carácter enclasado del sistema educativo, lo que demanda establecer las posibilidades de democratización, cierre de brechas y procesos de integración vía el trabajo pedagógico de la escuela. Precisamente, la pandemia ha hecho que esta última se encuentre ante la necesidad de pensarse en unos mundos virtuales que agencian otras maneras de instrucción y relacionamiento. Al respecto, se requieren trabajos que permitan dilucidar los riesgos y oportunidades de estas modalidades educativas en un país donde la escuela, más allá del encerramiento obligado de la pandemia, ha trabajado históricamente desde sus propios enclaustramientos sociales.

Notas:

¹ De acuerdo con datos recuperados por el Observatorio de Desarrollo Económico, en Colombia el incremento de la accesibilidad y la conectividad ha crecido de manera sostenida pero lenta y de manera fragmentada. En 2010 tan solo el 29.6% de los hogares a nivel nacional contaban con un computador y un 21% tenía conexión a internet, siendo Bogotá la ciudad más representativa con un 50.6% de hogares con computador y un 38.7% con internet. En

2017, a nivel nacional había un 44.3% de hogares con computador y un 50% con conexión a internet (a través de dispositivos celulares), mientras que Bogotá contaba en ese mismo año con un 67% de hogares con computador y un 67.2% con conexión a internet (Sánchez, 2019:5).

² El archivo testimonial *Memorias de una pandemia* fue resultado de una investigación colaborativa coordinada por varios profesores

de la Universidad Distrital y auspiciado por Consejo Latinoamericano en Ciencias Sociales (CLACSO) y el Doctorado en Estudios sociales de la Universidad Distrital. Sobre la construcción de este archivo puede verse: Reina Rodríguez y Serna Dimas (2021).

Referencias

- Abadzi, Helen (2009). "Instructional time loss in developing countries: concepts, measurement, and implications", *The World Bank Research Observer*, vol. 24, núm. 2, pp. 267-290.
- Banco Mundial, Unesco y Unicef y (2021). *El estado de la crisis educativa mundial: camino hacia la recuperación. Resumen ejecutivo*. Washington, DC: Banco Mundial, Unesco y Unicef. Disponible en: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/402111638769366449/pdf/Executive-Summary.pdf> [consulta: 03 de diciembre de 2021].
- Berger, Eugenia (1991). "Parent involvement: yesterday and today", *The Elementary School Journal*, vol. 91, num. 3, pp. 209-219.
- Bernal, José Luis (2005). "Parental choice, social class and market forces: the consequences of privatization of public services in education", *Journal of Education Policy*, vol. 20, núm. 6, pp. 779-792.
- Bourdieu, Pierre (2009). *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre (2012). *Outline of a theory of practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, Phillip (2000). "The globalisation of positional competition?", *Sociology*, vol. 34, núm. 4, pp. 633-653.
- Brullet, Cristina (2010). "Cambios familiares y nuevas políticas sociales en España y Cataluña. El cuidado de la vida cotidiana a lo largo del ciclo de vida", *Educación*, núm. 45, pp. 51-79.
- Bueno, María Belén (1993). "El desarrollo del conocimiento humano sobre el tiempo", *Infancia y Aprendizaje*, núm. 61, pp. 29-54.
- Canales, Manuel; Bellei, Cristián y Orellana, Víctor (2016). "¿Por qué elegir una escuela particular subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado", *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 3, pp. 89-109.
- Deem, Rosemary; Brehony, Kevin y Hearth, Suzanne (1995). *Active citizenship and the governing of schools*, Buckingham: Open University Press.
- Dubet, François (2007). "El declive y las mutaciones de la institución", *Revista de Antropología Social*, vol. 16, pp. 39-66.
- Duru-Bellat, Marie y Van Zanten, Agnès (2012). "Les pratiques éducatives des familles", en M. Duru-Bellat y A. Van Zanten, *Sociologie de l'école*, París, Armand Colin.
- Eren, Ozkan y Millimet, Daniel (2007). "Time to learn? The organizational structure of schools and student achievement", *Empirical Economics*, vol. 32, núm. 2-3, pp. 301-332.
- Félix, Christine; Filippi, Pierre-Alain; Martin, Perrine y Gebeil, Sophie (2020). "École et famille en temps de confinement. Et après?", *Cahiers Pédagogiques*, núm. 564. Disponible en: <https://www.cahiers-pedagogiques.com/ecole-et-famille-en-temps-de-confinement-et-apres/> (consulta: 30 de noviembre de 2021).

- García, Mauricio y Quiroz, Laura (2011). "Apartheid educativo: educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá", *Revista de Economía Institucional*, vol. 13, núm. 25, pp. 137-162.
- Gómez-Navas, Diana (2021). *Privilegios, méritos y obediencias. Un socioanálisis de las relaciones familia y escuela en una sociedad fragmentada. Bogotá, Colombia, 1910-2015*, tesis doctoral, Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain.
- Gómez-Navas, Diana y Serna-Dimas, Adrián (2021). "La justicia social y el pupitre de al lado. Familia, escuela y alteridad", *Educación de calidad y justicia social*, Cali: Pontificia Universidad Javeriana.
- Grant, Kathy y Ray, Julie (2013). *Home, school, and community collaboration: culturally responsive family engagement*, Los Angeles: SAGE Publications.
- Husti, Aniko (1994). *Gagner - perdre du temps dans l'enseignement: opinions d'élèves et de professeurs*, París: INRP.
- Lange, Marie-France (2006). "Les familles face à l'école: évolution des rapports et des représentations", M. Pilon (ed.), *Défis du développement en Afrique subsaharienne: l'éducation en jeu*, Nogent-sur-Marne: CEPED, pp. 163-184.
- Lightfoot, Lawrence (1978). *Worlds apart: Relationships between families and schools*, Nueva York: Basic Books, Inc.
- Madrid, Romina; Saracostti, Mahia; Reininger, Taly y Hernández, María Teresa (2019). "Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 22, núm. 3, pp. 1-13.
- Martinic, Sergio y Vergara, Claudia (2007). "Gestión del tiempo e interacción del profesor alumno en las salas de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, núm. 5e, pp. 3-20.
- Meirieu, Philippe (2000). *L'école et les parents. La grande explication*, París, Plon.
- Miñana, Carlos (2008). "Tiempo para el aprendizaje: reformas educativas en Colombia y reconfiguración espacio-temporal de las escuelas", *Propuesta Educativa*, vol. 1, núm. 29, pp. 41-50.
- Montandon, Cléopâtre y Perrenoud, Philippe (1994). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*, Berne: Lang.
- Pérez, Ángel (2021). "La pandemia: tragedia para la educación en Colombia", *Razón Pública*, 12 de abril. Disponible en: <https://razonpublica.com/la-pandemia-tragedia-la-educacion-colombia> (consultado: 28 de agosto de 2021).
- Perrenoud, Philippe (1994). "Ce que l'école fait aux familles", en C. Montandon y Ph. Perrenoud (dirs.), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*, Berne: Lang.
- Perrenoud, Philippe (2000). *Gérer le temps qui reste: l'organisation du travail scolaire entre persécution et attentisme*, Ginebra: Université de Genève. Disponible en: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_12.html#:~:text=L'attentisme%20est%20une%20menace,la%20fa%C3%A7on%20de%20les%20poser.

- Pourtois, Jean-Pierre y Desmet, Huguette (1991). “Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire”, *Revue Française de Pédagogie*, núm. 96, pp. 5-15.
- Ramírez, Jorge (2010). *Formas de participación de los padres de familia en veinte colegios de Bogotá*, Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Reina Rodríguez, Carlos y Serna Dimas, Adrián (2021). *Memorias de una pandemia. Archivo testimonial [antología]*, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Sánchez, Nohora Margarita (2019). “Ciudad digital. Indicadores que miden la apropiación TIC en Bogotá”, *Observatorio de Desarrollo Económico*, nota editorial 185, 8 de febrero, pp. 1-17. Disponible en: <https://observatorio.desarrolloeconomico.gov.co/competitividad/ciudad-digital-indicadores-que-miden-la-apropiacion-tic-en-bogota>
- Segalen, Martine y Martial, Agnès (2014). *Sociologie de la famille*, París: Armand Colin.
- Terigi, Flavia (2020). “Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido”, en I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires: Unipe.
- Terrail, Jean-Pierre (1997). “La sociologie des interactions famille/école”, *Sociétés Contemporaines*, núm. 25, pp. 67-83.
- Thin, Daniel (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Thin, Daniel (2005). “Les familles populaires sous l'emprise des logiques éducatives dominantes à travers la scolarisation”, *Carnets de Bord*, núm. 10, pp. 67-78.
- Van Zanten, Agnès (2011). “Compétition et choix dans le champ scolaire. Un modèle statutaire d'analyse des logiques institutionnelles et sociales”, *Lien social et Politiques*, núm. 66, pp. 179-196.

Artículo recibido: 16 de mayo de 2022

Dictaminado: 27 de abril de 2023

Segunda versión: 2 de mayo de 2023

Aceptado: 8 de mayo de 2023

RECURSOS DE INTERVENCIÓN PARA TRABAJAR LAS HABILIDADES SOCIALES CON ADOLESCENTES

Revisión sistemática cualitativa

ALBA GONZÁLEZ MORENO / MARÍA DEL MAR MOLERO JURADO

Resumen:

Las habilidades sociales hacen referencia a las capacidades que permiten a las personas desenvolverse en cualquier contexto mediante la expresión de opiniones o la resolución de problemas. El objetivo de este trabajo es identificar los recursos de intervención que han sido desarrollados en los últimos cinco años en estudiantes adolescentes para promover las habilidades sociales y elaborar un análisis cualitativo de los artículos científicos que publicaron esos recursos. Para ello, se realizó una búsqueda en Web of Science, Scopus y PsycINFO, en la que se seleccionó un total de 17 estudios. Los criterios de inclusión fueron el tipo de documento, la disponibilidad del texto completo, la fecha de publicación y su idioma. Los resultados indican que los programas de habilidades sociales tienen buenos resultados, ya que favorecen estas habilidades sociales y otras variables como la autoestima y el bienestar personal en adolescentes. El trabajo debate la necesidad de incluir en los contextos educativos diferentes herramientas metodológicas que permitan potenciar el desarrollo de habilidades sociales en las y los jóvenes.

Abstract:

Social skills refer to abilities that allow people to function in any context by expressing opinions or solving problems. The objectives of this study are to identify the intervention resources that have been developed in the past five years for adolescent students to promote social skills, and to prepare a qualitative analysis of the scientific articles that published these resources. A search was conducted in Web of Science, Scopus, and PsycINFO, resulting in a total of seventeen selected studies. The inclusion criteria were the type of document, the availability of a complete text, the date of publication, and the language. The results indicate that social skills programs have good results since they favor social skills and other variables such as self-esteem and personal well-being in adolescents. The study discusses the need to include various methodological tools in educational contexts to enhance the development of social skills in young people.

Palabras clave: conducta; estudiantes; adolescencia; habilidades sociales; intervención educativa; competencia comunicativa.

Keywords: behavior; students; adolescence; social skills; educational intervention; communicative competence.

Alba González Moreno: profesora de la Universidad de Almería, Departamento de Psicología. Almería, España.
CE: agm048@ual.es / <https://orcid.org/0000-0003-2254-7456> (autora para correspondencia).

María del Mar Molero Jurado: profesora de la Universidad de Almería, Departamento de Psicología. Almería, España.
CE: mmj130@ual.es / <https://orcid.org/0000-0001-9187-1474>

Introducción

Las personas se caracterizan por ser seres sociales que tienden a establecer relaciones con otros individuos, lo cual genera la necesidad de que posean una serie de habilidades sociales que ayuden a que dichas relaciones interpersonales se produzcan satisfactoriamente (Holst, Galicia, Gómez y Degante, 2017). La forma en que se desenvuelven las personas es aprendida, por lo tanto, puede ser moldeable según las influencias externas; asimismo, pueden aprender determinadas herramientas que les ayuden en sus relaciones sociales y bienestar personal (Cajas, Paredes, Pasquel y Pasquel, 2020; Cascales, Gomariz y Paco, 2020).

Algunas investigaciones relevantes dentro del estudio de este constructo indican que el término de habilidades sociales remite a un área de la psicología y hace referencia a los diversos comportamientos sociales que emplea un individuo para responder adecuadamente a las demandas del entorno interpersonal (Del Prette y Del Prette, 2001). Por otro lado, Caballo (2003) realiza una similitud entre el concepto de habilidades sociales y la definición de comportamiento socialmente hábil, ya que este último es entendido como la compleja capacidad de expresar refuerzos que son positivos o negativos y no involucrarse en aquellos comportamientos que son rechazados por los demás. Adentrándose en la taxonomía de las habilidades sociales –aunque se han realizado diferentes clasificaciones a lo largo de los años–, una de las más reconocidas y que sigue vigente en la actualidad es la establecida por Goldstein, Sprankin, Gershaw y Klein (1989), habilidades: *a*) sociales básicas, *b*) sociales avanzadas, *c*) relacionadas con los sentimientos, *d*) alternativas a la agresión, *e*) para hacer frente al estrés y *f*) de planificación.

Actualmente, las habilidades sociales son entendidas como una serie de conductas que permiten a los sujetos desarrollarse en un contexto tanto individual como interpersonal mediante la expresión de sentimientos, deseos, opiniones, derechos o actitudes de forma adecuada a la situación donde se encuentra (Almaraz, Coeto y Camacho, 2019; Fernández-Delgado, 2019). La familia y la escuela tienen la responsabilidad de fomentar y promover el desarrollo de habilidades sociales en las y los jóvenes, ya que la etapa de la adolescencia es un periodo de grandes cambios a nivel físico, cognitivo, social y emocional, que pueden derivar en diversos riesgos como la violencia o el consumo de drogas (Borrás, Reynaldo y López, 2017; Ikesako y

Miyamoto, 2015). El acceso a grupos de pertenencia como son la escuela y la familia proporciona una serie de vivencias que van a ayudar a que los adolescentes adquieran comportamientos sociales mediante la experimentación, la observación y el reforzamiento de conductas (Delgado, Escurra Atalaya, Pequeña *et al.* 2016; Horna-Clavo, Arhuis-Inca y Bazalar-Palacios, 2020). El nivel de desarrollo de habilidades sociales dependerá de diversas variables o atributos como pueden ser la edad, el sexo, la clase social o la educación, así como los propios marcos culturales donde habiten, ya que los patrones de comunicación varían entre culturas (Caldera, Reynoso, Angulo, Cadena *et al.*, 2018). Por tanto, un entorno social desfavorable y negativo puede limitar y dificultar que las y los adolescentes adquieran un repertorio adecuado de habilidades sociales (Estrada y Mamani, 2020; Vera-Bachman, 2015).

Las y los jóvenes con un bajo nivel de habilidades sociales tienden a presentar mayores conductas antisociales, ya que se percibe un déficit tanto en la consideración con los demás como de autocontrol (Caballero, De González, Lacunza, Mejail *et al.*, 2018). Además, quienes tienen un repertorio bajo de habilidades sociales a veces no son capaces de reconocer o de controlar ni sus propios sentimientos ni los de las personas con las que se relacionan, lo que puede provocar que se establezcan inconvenientes en el proceso de socialización mediante dificultades de aceptación o problemas con su entorno familiar (González y Molero, 2021). Por el contrario, las investigaciones que presentan en sus muestras adolescentes con un buen nivel de habilidades sociales revelan una alta puntuación en otras variables como la inteligencia emocional (Salavera, Usán y Teruel, 2019), la resiliencia (Sifuentes, Vega, Flores, Meneses *et al.*, 2020) o satisfacción en calidad de vida (Lemonia, Goulimaris y Georgios, 2017); y son las mujeres quienes tienden a puntuar más alto que los varones en habilidades sociales (González y Molero, 2022; Megías y Castro, 2018).

Investigaciones actuales concluyen en la necesidad de fomentar el repertorio de habilidades sociales debido a sus deficiencias en estudiantes adolescentes (Estrada y Mamani, 2018; Santana, Garcés-Delgado y Feliciano-García, 2018). Atendiendo a esta problemática es preciso llevar a cabo, dentro de los contextos escolares, diferentes recursos metodológicos que entrenen y desarrollen las habilidades sociales (López y Guaimaro,

2014). Estudios como el de Katzmann, Goertz-Dorten, Hautmann y Doepfner (2019) señalan que los programas de intervención basados en potenciar estas habilidades ayudan a disminuir de manera considerable los comportamientos agresivos en el alumnado. Haciendo referencia a otros trabajos que han llevado a cabo programas de intervención con estudiantes adolescentes se encuentra el realizado por Garaigordobil y Peña (2014) con 148 participantes de entre 13 a 16 años y cuyos resultados potenciaron un aumento de las conductas sociales positivas, la empatía, la inteligencia emocional y las estrategias cognitivas de interacción social asertivas. Al igual ocurre en el estudio realizado por Rosales, Guizado, Salvatierra, Juño *et al.* (2020), en el que analizaron un programa de desarrollo personal, centrado en las habilidades sociales de estudiantes de secundaria; participaron 636 individuos pertenecientes a instituciones educativas públicas, y los resultados fueron significativos en relación con la comunicación, toma de decisiones y asertividad. Por tanto, se estima que potenciar las habilidades sociales a partir de una serie de recursos educativos, como los programas de intervención o los talleres, contribuyen de manera positiva en la prevención y reducción de los comportamientos delictivos y antisociales (Cueva-Urra, 2021).

Objetivo

El objetivo de este trabajo de revisión sistemática es identificar y conocer los resultados obtenidos de los diferentes programas de intervención o recursos didácticos que se han llevado a cabo en los últimos años con adolescentes para fomentar las habilidades sociales dentro del ámbito educativo.

Metodología

Esta investigación se ha desarrollado conforme a las directrices proporcionadas por la declaración PRISMA 2020 para trabajos de revisión sistemática (Page, McKenzie, Bossuyt, Boutron *et al.*, 2021; Yepes-Núñez, Urrútia, Romero-García y Alonso-Fernández, 2021). Para ofrecer una mayor autenticidad y calidad en su elaboración tuvieron en cuenta una serie de pautas: precisar el tema principal; proponer la finalidad del estudio; exponer las bases de datos consultadas, los descriptores y las fórmulas de búsqueda empleadas; diseñar un diagrama de flujo donde

se pueda visualizar el proceso de selección y transmitir los resultados obtenidos finalmente (Alexander, 2020; De la Serna-Tuya, González-Calleros y Navarro, 2018).

Bases de datos y estrategia de búsqueda

La búsqueda de documentos se realizó el 7 de febrero de 2021, mediante las bases de datos Web of Science, Scopus y PsycINFO, además se llevaron a cabo otras búsquedas complementarias mediante Google Académico.

Una vez seleccionadas las bases de datos, se comprobó qué términos eran los idóneos para encontrar estudios que abordan la temática en cuestión. Así pues, se propusieron como descriptores: programa, intervención, habilidades sociales y adolescentes, que traducidas al inglés se presentan como: *program*, *intervention*, *social skills* y *adolescents*. Tras denotar las palabras clave se establecieron las fórmulas de búsqueda a partir de dichos descriptores y el operador booleano AND. La búsqueda en español se realizó atendiendo a las siguientes fórmulas de búsqueda: “programa AND habilidades sociales AND adolescentes” e “intervención AND habilidades sociales AND adolescentes”. Por otro lado, también se llevó a cabo una búsqueda en inglés debido al carácter internacional de las bases de datos consultadas, las fórmulas de empleadas en este idioma fueron las siguientes: “*program AND social skills AND adolescents*” e “*intervention AND social skills AND adolescents*”.

Teniendo en cuenta las fórmulas anteriores, se comenzó con la exploración de documentos en las bases de datos mencionadas. Atendiendo a las opciones de búsqueda integradas en cada una de dichas fuentes, cabe mencionar que se consideraron aquellas que aportaban mayores resultados. De tal manera, para Web of Science se empleó la configuración de “Todos los campos”, mientras que para Scopus, “*Article title, abstract, keyword*” y para PsycINFO, “*Document title and abstract*”. Además, se tomaron en cuenta otras herramientas de búsqueda como el tipo de documento, la disponibilidad del texto completo, la fecha de publicación o su idioma.

A partir de la tabla 1 se pueden visualizar los resultados obtenidos según la base de datos o la fórmula de búsqueda empleada, así como los resultados arrojados antes y después de utilizar dichas herramientas de búsqueda.

TABLA 1

Resultados obtenidos en cada base de datos según la fórmula de búsqueda establecida

Base de datos	Búsqueda	Idioma	Fórmula empleada	Núm. de resultados	Núm. de resultados tras aplicar filtros
Web of Science	Búsqueda 1	Español	Programa AND habilidades sociales AND adolescentes	27	3
		Inglés	<i>Program AND social skills AND adolescents</i>	5 206	868
	Búsqueda 2	Español	Intervención AND habilidades sociales AND adolescentes	27	7
		Inglés	<i>Intervention AND social skills AND adolescents</i>	6 361	1257
Scopus	Búsqueda 1	Español	Programa AND habilidades sociales AND adolescentes	1	0
		Inglés	<i>Program AND social skills AND adolescents</i>	3 643	506
	Búsqueda 2	Español	Intervención AND habilidades sociales AND adolescentes	1	0
		Inglés	<i>Intervention AND social skills AND adolescents</i>	4 288	742
PsycINFO	Búsqueda 1	Español	Programa AND habilidades sociales AND adolescentes	13	4
		Inglés	<i>Program AND social skills AND adolescents</i>	5016	147
	Búsqueda 2	Español	Intervención AND habilidades sociales AND adolescentes	13	3
		Inglés	<i>Intervention AND social skills AND adolescents</i>	5 318	221

Fuente: elaboración propia.

Criterios de selección

Para establecer los criterios que designaron qué estudios fueron seleccionados se utilizó el modelo que responde al acrónimo PICO_S (Landa-Ramírez

y Arredondo-Pantaleón, 2014), que permite abordar los criterios tanto de inclusión como de exclusión a partir de cuatro variables:

- 1) *Participantes*: la muestra de los trabajos escogidos corresponde a estudiantes adolescentes sin ninguna patología diagnosticada. Así pues, se eliminaron aquellos que aportan participantes de otras etapas educativas.
- 2) *Temática de interés*: este trabajo tiende a identificar los programas o recursos didácticos que se han llevado con estudiantes adolescentes para fomentar las habilidades sociales, por lo que se desestimaron aquellas investigaciones que no tratan sobre estas habilidades y programas de intervención en su conjunto.
- 3) *Contexto*: los estudios seleccionados han sido desarrollados en un contexto académico, así que se excluyeron aquellos que se llevaban a cabo en otro tipo de ambiente como es el clínico.
- 4) *Diseño del estudio*: se han tenido en cuenta los artículos de carácter empírico publicados en español o en inglés en los últimos cinco años (2022-2017) y que tuvieran acceso a su texto completo. En consecuencia, se han desvinculado los estudios que no cumplían con dichos criterios.

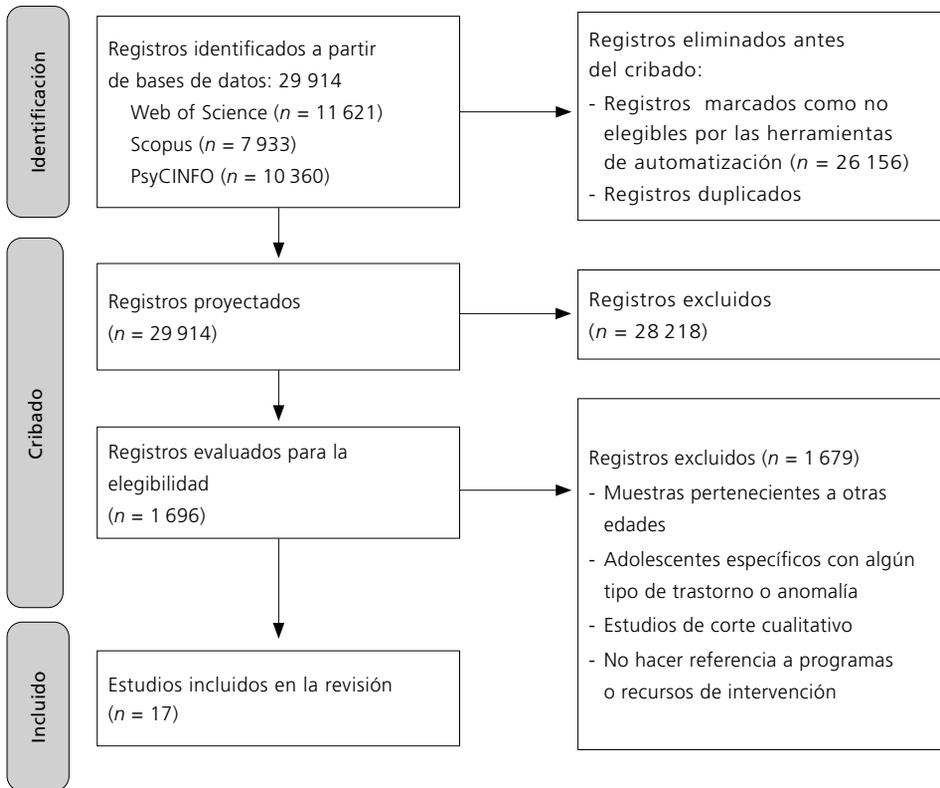
Selección de estudios y extracción de datos

Una vez atendidos los criterios de elegibilidad implantados, se procedió a analizar los resultados restantes. Dos revisoras examinaron el título y resumen de dichos trabajos y seleccionaron los que hacían referencia a programas de intervención o recursos didácticos sobre habilidades sociales en estudiantes adolescentes y que, por tanto, daban respuesta al objetivo de la investigación. No obstante, para aquellos trabajos en los que no se podía determinar un juicio final solamente mediante el título y el resumen, las revisoras indagaron su texto completo. Los desacuerdos a la hora de seleccionar los estudios los resolvieron mediante una decisión en común.

Resultados

La figura 1 muestra el proceso de búsqueda y selección de estudios siguiendo las directrices de la declaración PRISMA 2020.

FIGURA 1
Identificación de estudios a través de bases de datos



Fuente: elaboración propia.

Tal y como se puede observar se realizó una primera búsqueda que, una vez aplicados los filtros y eliminados los duplicados, dio un total de 1,696 artículos. Todos se revisaron de manera manual, tanto su título como resumen, con la finalidad de abordar solo aquellos que dieran respuesta al objetivo planteado. Así pues, han quedado en total 17 estudios incluidos en este trabajo de revisión sistemática.

Una vez seleccionados los artículos se llevó a cabo un estudio acerca del riesgo de sesgo de cada trabajo. Tal y como se puede comprobar en la tabla 2, se observa que este indicador es bajo, ya que la mayoría de los estudios presentan un riesgo de sesgo entre 10 y 12 puntos.

TABLA 2

Riesgo de sesgo de los estudios seleccionados

Artículo	Objetivo	Tamaño muestra	Identificación muestra	Comparabilidad	Otros sesgos	Análisis	Total	Riesgo de sesgo
Haug, Paz, Wenger y Schaub (2021)	2	2	2	2	1	2	11	B
Koszalka-Silska, Korcz y Wiza (2021)	2	2	2	2	2	2	12	B
Johnson, Troy, Tate, Allen et al. (2021)	2	2	1	2	1	2	10	B
Vila, Gilar-Corbi y Pozo-Rico (2021)	2	1	1	2	2	1	9	M
Sánchez-SanSegundo, Ferrer-Cascales, Albaladejo-Blazquez, Alarcó-Rosales et al. (2020)	2	1	1	2	1	1	8	M
Alizadeh, Raheb, Mirzaee y Hosseinzadeh (2020)	2	2	2	2	1	2	11	B
Schenk, Sentse, Lenkens, Nagelhout et al. (2020)	2	2	2	1	1	2	10	B
Moulier, Guinet, Kovacevic, Bel-Abbass et al. (2019)	2	1	1	2	1	2	9	M
Risisky, MacGregor, Smith, Abraham et al. (2019)	2	1	1	2	1	2	9	M

(CONTINÚA)

TABLA 2/ CONTINUACIÓN

Artículo	Objetivo	Tamaño muestra	Identificación muestra	Comparabilidad	Otros sesgos	Análisis	Total	Riesgo de sesgo
Pannebakker, Van Genugten, Diekstra, Gravesteyn <i>et al.</i> (2019)	2	2	1	1	2	2	10	B
DeRosier y Thomas (2019)	2	1	2	2	1	2	10	B
Schoeps, Villanueva, Prado-Gascó y Montoya-Castilla (2018)	2	1	2	2	1	2	10	B
Silva, Oliveira, Carlos, Lizzi <i>et al.</i> (2018)	2	1	2	1	1	2	9	M
Roh, Shin, Lee, Lee <i>et al.</i> (2018)	2	2	2	2	1	2	11	B
Widman, Golin, Kamke, Burnette <i>et al.</i> (2018)	2	1	2	2	1	2	10	B
Coelho, Sousa, Raimundo y Figueira (2017)	2	2	2	2	1	2	11	B
Velasco, Griffin, Botvin, Corrado <i>et al.</i> (2017)	2	2	2	1	1	2	10	B

Nota: objetivo: objetivo del estudio; tamaño muestra: número adecuado de participantes; identificación muestra: se ha identificado y evaluado correctamente a las y los participantes; comparabilidad: se comparan los resultados con otros estudios; otros sesgos: imposibilidad de generalización de resultados; datos de exposición previa, etc.; análisis: datos estadísticos adecuados. 0: no informa o no evalúa; 1: no evaluado adecuadamente; 2: evaluado adecuadamente. A: alto (1-6); M: medio (7-9); B: bajo (10-12).

Fuente: elaboración propia.

Análisis de los estudios seleccionados

La tabla 3 expone las características principales de los artículos seleccionados con la finalidad de identificar aquellos programas de intervención que se han llevado a cabo para trabajar las habilidades sociales y los beneficios que se han obtenido tras su ejecución.

TABLA 3

Características de los estudios seleccionados

Autoría y año	País	Participantes	Recurso de intervención aplicado	Aspectos relevantes del recurso	Habilidades sociales implicadas
Haug <i>et al.</i> (2021)	Suiza	1,473 estudiantes de entre 14 y 16 años ($M = 15.4$)	Programa de intervención automatizado SmartCoach	50 actividades mediante el sistema MobileCoach (22 semanas)	Inicio de relaciones, afirmación negativa, divulgación de información personal, apoyo emocional y manejo de conflictos
Koszalka-Silska (2021)	Polonia	70 adolescentes de 15 y 16 años ($M = 15.08$)	Programa de intervención basado en Educación de Aventura (EA)	Actividades realizadas en clases de Ed. Física (12 semanas)	Exposición social y asertividad
Johnson <i>et al.</i> (2021)	Estados Unidos	90 estudiantes de entre 11 a 14 años ($M = 12.4$)	Virtual Gemini™ 3.0 (VG3)	Plataforma 3D que facilita el juego de roles sociales	Comunicación y asertividad
Vila, Gilar-Corbí y Pozo-Rico (2021)	España	141 participantes de entre 12 y 16 años ($M = 13.01$)	Programa "Vivo, luego siento"	Actividades dinámicas, relajadas y lúdicas (10 sesiones)	Agresividad/ comportamiento antisocial, habilidades sociales/asertividad, presunción/altivez, soledad/ansiedad social
Sánchez-SanSegundo <i>et al.</i> (2020)	España	142 sujetos adolescentes de entre 13 y 17 años ($M = 16.04$)	Programa de intervención R&R2	Actividades enfocado al desarrollo de habilidades prosociales (12 sesiones)	Autoestima, autoexpresión, defensa de los derechos, desacuerdo, asertividad, hacer peticiones, interacciones iniciales y empatía
Alizadeh <i>et al.</i> (2020)	Irán	15 adolescentes varones de entre 12 y 18 años ($M = 14.40$)	Intervención basada en entrenamiento en competencias sociales	Programa de capacitación en competencia social (12 sesiones)	Habilidades cognitivas, habilidades de comportamiento, habilidades emocionales y habilidades motivacionales
Schenk <i>et al.</i> (2020)	Países Bajos	390 participantes ($M = 13.19$)	Programa Mentors of Rotterdam	Actividades lúdicas en tutoría (2 cursos escolares)	Habilidades presociales y habilidades postsociales
Moulier <i>et al.</i> (2019)	Francia	520 estudiantes de entre 10 y 15 años ($M = 11.82$)	Programa Mission Papillagou	Actividades grupales: juegos de rol y debates (2 semanas)	Hacer frente al estrés y las emociones, desarrollar mejores relaciones
Risky <i>et al.</i> (2019)	Estados Unidos	115 adolescentes de entre 11 a 14 años	Programa de intervención	Actividades deportivas, artes creativas y terapia con mascotas (2 semanas)	Comportamiento, iniciativa participación, resolución de problemas, habilidades de comunicación y relaciones sociales

(CONTINÚA)

TABLA 3 / CONTINUACIÓN

Autoría y año	País	Participantes	Recurso de intervención aplicado	Aspectos relevantes del recurso	Habilidades sociales implicadas
Pannebakker <i>et al.</i> (2019)	Países Bajos	512 adolescentes de entre 13 a 16 años	Programa Skill 4 Life	Combinación de métodos: discusión, instrucción, vídeos, retroalimentación y juegos de roles (17 lecciones)	Habilidades de interacción social
DeRosier y Thomas (2019)	Estados Unidos	29 alumnos de entre 9 y 13 años ($M = 11.35$)	Programa Hall of Heroes	Juego digital de aventuras (4 semanas)	Habilidades conductuales y emocionales positivas
Schoeps <i>et al.</i> (2018)	España	148 sujetos de entre 12 y 15 años ($M = 12.63$)	Programa de intervención PREDEMA	Actividades prácticas desarrolladas en el aula y en casa (11 sesiones)	Percepción y comprensión emocional; expresión emocional y etiquetado; manejo y regulación emocional
Silva <i>et al.</i> (2018)	Brasil	78 estudiantes de 11 años ($M = 11.21$)	Programa de intervención	Técnicas cognitivo-conductuales: juego de roles, dramatizaciones, etc. (8 sesiones de 50 min)	Empatía y civismo, asertividad y afrontamiento, autocontrol y participación
Roh <i>et al.</i> (2018)	Corea del Sur	56 participantes de entre 13 y 15 años	Programa de Capacitación en Habilidades Sociales	Actividades de grupo: juego de roles (7 sesiones)	Relaciones sociales
Widman <i>et al.</i> (2018)	Estados Unidos	222 alumnas de entre 15 y 16 años ($M = 15.2$)	Programa HEART	Intervención interactiva con juegos, infografías y ejercicios (1 sesión de 45 min)	Asertividad y comunicación
Coelho <i>et al.</i> (2017)	Portugal	472 estudiantes de entre 11 y 17 años ($M = 13.54$)	Programa Positive Attitude	Actividades desarrolladas en el aula (13 sesiones)	Conciencia social, autocontrol, aislamiento social y ansiedad social
Velasco <i>et al.</i> (2017)	Estados Unidos	1586 adolescentes de 11 años ($M = 11.05$)	Programa de intervención "LST Lombardia Project"	Técnicas de enseñanza interactivas (24 sesiones)	Habilidades de rechazo de drogas, normas antidrogas, habilidades de autocontrol personal y habilidades sociales generales

Fuente: elaboración propia.

El programa realizado por Haug, Paz, Wenger y Schaub (2021) fue calificado por quienes participaron como útil, ya que se observó que el grupo de intervención disminuyó su consumo de alcohol y tabaco, obtuvo menores

niveles de estrés y puntuaciones más altas en habilidades sociales y bienestar personal. Esta reducción de conductas de alto riesgo –como el consumo de drogas, comportamientos sexuales o conducción peligrosa– también se presenta en programas de entrenamiento en competencia social (Alizadeh, Raheb, Mirzaee y Hosseinzadeh (2020). El fomento de las interacciones sociales mediante el empleo de actividades grupales incentiva el desarrollo de habilidades sociales y, con ellas, potencia la autoestima, el bienestar y reduce los síntomas relacionados con el estado de ánimo (depresión, desesperanza o tristeza) y las conductas de riesgo empleadas por las y los jóvenes (difundir un rumor o insultar a las y los compañeros) (Moulier, Guinet, Kovacevic, Bel-Abbass *et al.*, 2019).

Se ha demostrado que el desarrollo de actividades lúdicas con estudiantes adolescentes muestra una serie de beneficios en relación con las competencias sociales, como son las habilidades, ante ciertas situaciones que implican una exposición social o las que requieren asertividad por parte de las personas (Koszałka-Silska, Korcz y Wiza, 2021), aumentando así los niveles de conciencia social y autocontrol y disminuyendo la ansiedad social (Coelho, Sousa, Raimundo y Figueira, 2017). Al igual ocurre con el estudio de Johnson, Troy, Tate, Allen *et al.* (2021), donde a partir de un videojuego las y los participantes potenciaron sus capacidades para reconocer las emociones de los demás y sus habilidades de comunicación social, ya que los propios sujetos manifestaron saber relacionarse mejor, afirmar pensamientos, evaluar situaciones y generar soluciones novedosas. Los juegos realizados mediante una metodología digital, como es el de DeRosier y Thomas (2019), revelan mejoras significativas en las habilidades conductuales y emocionales positivas, por lo que quienes participaron en esta experiencia mostraron ganancias en sus habilidades para relacionarse con los demás, expresar emociones y aceptar el afecto. Este tipo de programas interactivos también ayuda a desarrollar habilidades relacionadas con la educación sexual y a generar en las chicas mejores habilidades de asertividad sexual (Widman, Golin, Kamke, Burnette *et al.*, 2018). Estos efectos positivos también se consiguieron en el proyecto realizado por Vila, Gilar-Corbí y Pozo-Rico (2021), ya que los resultados obtenidos indican una mejora significativa en ciertas dimensiones de inteligencia emocional (atención, adaptabilidad y claridad) y en habilidades sociales, debido a una disminución de comportamientos agresivos y antisociales. Un programa enfocado en la formación de relaciones positivas, la mediación, la resolu-

ción de conflictos obtuvo un fuerte impacto en la asistencia y las tasas de participación del alumnado en la escuela, lo que proporcionó un mayor rendimiento en relaciones con las y los compañeros y profesores (Risisky, MacGregor, Smith, Abraham et al., 2019). En el grupo experimental se obtuvo una mejora significativa en ciberagresión y cibervictimización respecto del grupo control, así como en percepción emocional, regulación emocional y satisfacción con la vida (Schoeps, Villanueva, Prado-Gascó y Montoya-Castilla, 2018).

Haciendo referencia a los programas enfocados en el desarrollo de conductas prosociales, cabe destacar cómo este tipo de intervenciones obtienen puntuaciones significativas en diversas subescalas de habilidades sociales como asertividad, interacciones iniciales, autoexpresión, defensa de los derechos o hacer peticiones; asimismo, implican mejoras en otras variables como la autoestima, la empatía o la resolución de problemas (Sánchez-SanSegundo, Ferrer-Cascales, Albaladejo-Blazquez, Alarcó-Rosales *et al.*, 2020) y son las relaciones entre pares una de las variables que mejores resultados tienen (Roh, Shin, Lee, Lee *et al.*, 2018). Las habilidades sociales permiten relaciones interpersonales positivas, por lo que el desarrollo de este tipo de capacidades facilita promover relaciones de calidad como ocurre en el caso de Schenk, Sentse, Lenkens Nagelhout *et al.* (2020). Las investigaciones enfocadas en promover las habilidades sociales señalan que el grupo experimental muestra un aumento en la autoeficacia y en la aceptación de las y los compañeros y una disminución de los comportamientos problemáticos, los síntomas depresivos autoinformados y las dificultades de socialización (Silva, Oliveira, Carlos, Lizzi *et al.*, 2018; Pannebakker, Van Genugten, Diekstra, Gravesteyn *et al.*, 2019). Así pues, las intervenciones referidas al desarrollo de habilidades para la vida informaron tasas más altas de conciencia sobre la importancia de dichas aptitudes, sus efectos en la vida diaria, técnicas para mejorar estas habilidades y una mejor reducción de ansiedad (Velasco, Griffin, Botvin, Corrado *et al.*, 2017).

Análisis cualitativo

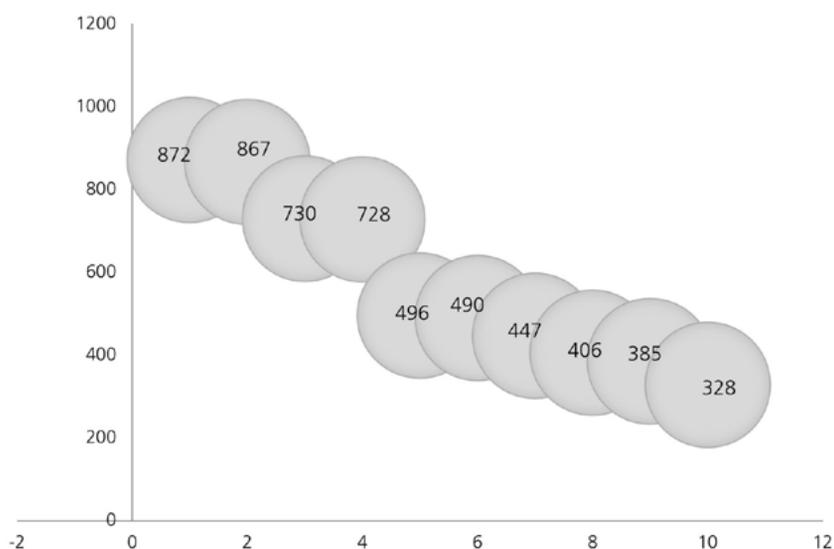
Tras examinar los resultados obtenidos en cada uno de los estudios seleccionados se realizó un análisis cualitativo para dar una mayor veracidad y objetividad a la respuesta del objetivo planteado. Se utilizó el programa informático ATLAS.ti 9 (<https://atlasti.com/es/>) para poder codificar de

manera manual las diferentes variables observadas en las investigaciones incluidas en este trabajo de revisión sistemática.

La figura 2 muestra, a través de un análisis exploratorio, las diferentes variables o descriptores que se encuentran en las investigaciones examinadas de mayor a menor número de veces de aparición, siendo la palabra “habilidades” la que más se repite con 872 manifestaciones.

FIGURA 2

Análisis exploratorio de los estudios seleccionados



872 = habilidades; 867 = programa; 730 = sociales; 728 = estudiantes; 496 = social; 490 = estudio; 447 = intervención; 406 = grupo; 385= escuela; 328 = jóvenes

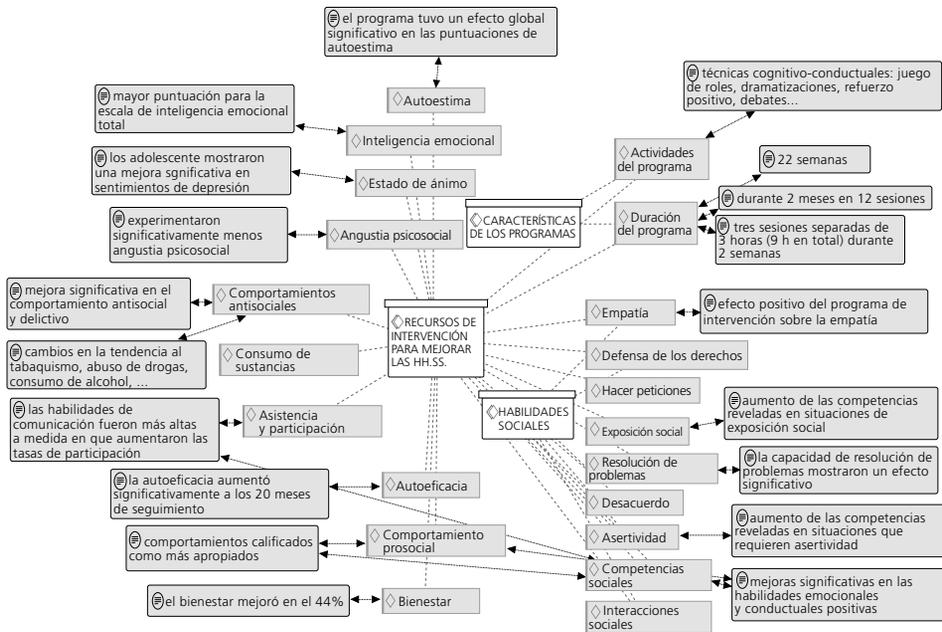
Fuente: elaboración propia.

La figura 3 presenta las diferentes codificaciones con sus respectivas citas realizadas a partir de los estudios seleccionados. Se puede observar cómo del elemento principal, denominado “recursos de intervención para mejorar las HH.SS”, se extraen dos grandes grupos: *a)* “características de los programas”, donde se señalan algunas de las actividades que se realizan en los recursos seleccionados y su tiempo de realización y *b)* habilidades sociales, donde se exponen las diferentes variables a las que se hacen refe-

rencia y que forman parte de dicho constructo. No obstante, también se han señalado los diversos elementos que aparecen en estas investigaciones y que tienen un cambio significativo en las y los adolescentes tras desarrollar los programas. Todos se encuentran enlazados con una cita de los propios artículos, que corrobora la utilidad de los recursos de prevención en dichas variables, tales como en la autoestima; los estudios señalan que “el programa tuvo un efecto significativo en las puntuaciones de autoestima” o, en relación con el consumo de sustancias, se indican “cambios en la tendencia al tabaquismo, abuso de drogas, consumo de alcohol...”.

FIGURA 3

Análisis cualitativo de los resultados obtenidos acerca de los recursos de intervención de habilidades sociales



Fuente: elaboración propia.

Un aspecto por destacar es que también se han examinado las co-ocurrencias existentes entre los datos codificados (tabla 4). Se ha obtenido que algunas de las más relevantes son entre competencias sociales tanto con comportamiento prosocial como asistencia y participación.

TABLA 4

Co-ocurrencias encontradas entre los códigos analizados

	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]	[11]	[12]	[13]
[1] Asertividad	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[2] Asistencia y participación	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[3] Autoexpresión	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[4] Competencias sociales	1	2	1	0	2	0	0	1	1	0	1	1	0
[5] Comportamiento prosocial	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[6] Comportamientos antisociales	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
[7] Consumo de sustancias	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
[8] Defensa de los derechos	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[9] Desacuerdo	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[10] Empatía	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
[11] Hacer peticiones	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[12] Interacciones sociales	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[13] Malestar personal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Este trabajo de revisión sistemática ha permitido conocer e identificar los diferentes recursos de intervención que se han llevado a cabo en el alumnado adolescente en el periodo de 2017 a 2021 con la finalidad de potenciar las habilidades sociales. El término de habilidades sociales ha sido estudiado en diversas investigaciones, ya que este constructo facilita las relaciones interpersonales y los comportamientos denominados

como socialmente hábiles (Caballo, 2003; Del Prette y Del Prette, 2001; Goldstein *et al.*, 1989; Holst *et al.*, 2017).

Se estima que las habilidades sociales son una serie de capacidades que ayudan a los sujetos a desenvolverse de forma adecuada en diferentes contextos mediante la expresión de opiniones o sentimientos, siendo la familia y la escuela las encargadas de fomentar dichas capacidades en las y los jóvenes para promover su bienestar personal y reducir las conductas de riesgo (Almaraz, Coeto y Camacho, 2019; Borrás, Reynaldo y López, 2017; Cajas *et al.*, 2020; Ikesako y Miyamoto, 2015). Estas aptitudes son totalmente moldeables, por lo que este tipo de actitudes sociales dependerán de las vivencias, experimentación o reforzamiento, así como de los propios marcos culturales donde se desarrollen los sujetos (Caldera *et al.*, 2018; Delgado *et al.*, 2016).

Atendiendo a los resultados obtenidos, es preciso señalar que el empleo de diferentes programas o recursos de intervención que fomenten las habilidades sociales tienen efectos significativos en el alumnado adolescente. Tras el desarrollo de los programas, los grupos de jóvenes participantes han aportado un incremento tanto en las habilidades sociales en general como en diferentes subescalas como son la conciencia social, el autocontrol, las habilidades de comunicación social o el reconocimiento y expresión de emociones (Coelho *et al.*, 2017; DeRosier y Thomas, 2019; Johnson *et al.*, 2021; Koszałka-Silska *et al.*, 2021; Roh *et al.*, 2018). Así pues, se puede destacar que el aumento de habilidades sociales en adolescentes favorece las relaciones sociales y, por tanto, un déficit en las mismas conlleva problemas de autocontrol y puede provocar inconvenientes en el proceso de socialización (Caballero *et al.*, 2018; González y Molero, 2021). El aumento de habilidades sociales implica mejoras en otras variables como la inteligencia emocional, la autoestima o la satisfacción con la vida (Sánchez-SanSegundo *et al.*, 2020; Schoeps *et al.*, 2018; Vila, Gilar-Corbí y Pozo-Rico, 2021) tal y como se muestra este tipo de beneficios en otros estudios (Garaigordobil y Peña, 2014; Lemonia, Goulimaris y Georgios, 2017; Rosales *et al.*, 2020; Salavera, Usán y Teruel, 2019; Sifuentes *et al.*, 2020).

Uno de los aspectos más destacables, atendiendo a la vulnerabilidad y constantes cambios problemáticos con los que se encuentran las y los adolescentes, es cómo por medio de las habilidades sociales se pueden reducir las conductas de riesgo y los comportamientos antisociales. Los recientes programas de intervención indican que los grupos de intervención que

participaron activamente obtuvieron mayores puntuaciones en habilidades sociales y disminuyeron ciertas conductas disruptivas como conducción peligrosa, comportamientos sexuales, insultar a compañeros(as) o el consumo de tabaco y alcohol (Alizadeh *et al.*, 2020; Silva *et al.*, 2018; Haug *et al.*, 2021; Moulier *et al.*, 2019; Pannebakker *et al.*, 2019). Esta idea se encuentra relacionada con los estudios de Cueva-Urra (2021) y Katzmann *et al.* (2019), donde se señala que los programas enfocados en desarrollar habilidades sociales ayudan a reducir los comportamientos agresivos del alumnado.

Este tipo de recursos muestran una reducción de estrés y ansiedad, debido a que promueve las relaciones de calidad, interacciones positivas y la resolución de conflictos de manera adecuada (Risisky *et al.*, 2019; Schenk *et al.*, 2020; Velasco *et al.*, 2017). Así pues, como sugieren ciertas investigaciones, es necesario fomentar las habilidades sociales en las y los estudiantes adolescentes mediante diferentes recursos metodológicos (Estrada y Mamani, 2018; López y Guaimaro, 2014).

Finalmente, como conclusión, es preciso resaltar que este trabajo de revisión sistemática ha identificado cómo los programas de intervención destinados a fomentar las habilidades sociales en adolescentes tienen buenos resultados, ya que no solo aumentan los niveles de habilidades sociales, sino que tienen otros beneficios en la vida de las y los estudiantes como la reducción de conductas de riesgo y el aumento de la autoestima o el bienestar personal. En cuanto a las limitaciones observadas en la realización del estudio se señala que el número de programas de intervención realizados a nivel nacional en España en los últimos cinco años es muy limitado, por lo que se ha optado en investigar acerca de actuaciones realizadas a nivel mundial. Las futuras líneas de indagación que podrían llevarse a cabo a partir de este trabajo es identificar qué programas de intervención que trabajen las habilidades sociales se han realizado en otras etapas educativas con la finalidad de poder comparar resultados según la edad de las y los participantes. Por otro lado, las implicaciones prácticas que tiene esta investigación es concienciar cómo las habilidades sociales pueden actuar como un factor moderador de ciertas conductas de riesgo tales como el consumo de sustancias psicoactivas o la violencia entre pares. Por tanto, se sugiere la necesidad de implantar en los centros educativos diversos recursos metodológicos que ayuden a los estudiantes a desarrollar sus habilidades sociales.

Agradecimientos

El presente trabajo cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación y Formación Profesional a través del programa de ayudas para la Formación de Profesorado Universitario (FPU), otorgado a Alba González Moreno con referencia FPU19/01570.

Referencias

- Alexander, Patricia (2020). “Methodological guidance paper: the art and science of quality systematic reviews”, *Review of Educational Research*, vol. 90, núm. 1, pp. 6-23. <https://doi.org/10.3102/0034654319854352>
- Alizadeh, Sima; Raheb, Ghoncheh; Mirzaee, Zahra y Hosseinzadeh, Samaneh (2020). “Effect of social competence training on tendency towards high-risk behaviors in male adolescents living in welfare boarding centers”, *Journal of Rehabilitation*, vol. 21, núm. 1, pp. 54-73. <https://doi.org/10.32598/rj.21.1.2874.1>
- Almaraz, Daniela; Coeto, Gabriela y Camacho, Esteban Jaime (2019). “Habilidades sociales en niños de primaria”, *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 10, núm. 19, pp. 191-206. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.706
- Borrás, Tania; Reynaldo, Aymee y López, Marcial (2017). “Adolescentes: razones para su atención”, *Correo Científico Médico*, vol. 21, núm. 3, pp. 858-875. Disponible en: <http://revcocmed.sld.cu/index.php/cocmed/article/view/2180>
- Caballero, Silvina; De González, Norma; Lacunza, Ana Betina; Mejail, Sergio y Coronel, P. (2018). “Habilidades sociales, comportamiento agresivo y contexto socioeconómico. Un estudio comparativo con adolescentes de Tucumán (Argentina)”, *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, vol. 53, pp. 183-203. Disponible en: <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/261>
- Caballo, Vicente (2003). “Técnicas de avaliação das habilidades sociais”, en V. E. Caballo (orgs.), *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*, São Paulo: Editora Santos, pp.113-180.
- Cajas, Verónica; Paredes, Marco Antonio; Pasquel, Lorenzo y Pasquel, Alexander Frank (2020). “Habilidades sociales en Engagement y desempeño académico en estudiantes universitarios”, *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, vol. 11, núm. 1, pp. 77-88. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.405>
- Caldera, Juan Francisco; Reynoso, Oscar Ulises; Angulo, Marcela; Cadena, Alexa y Ortiz, Diego (2018). “Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la región Altos Sur de Jalisco, México”, *Psychological Writings*, vol. 11, núm. 3, pp. 144-153. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2018.3112>
- Cascales, Antonia; Gomariz, M^a Ángeles y Paco, Antonia (2020), “WhatsApp como herramienta educativa en Educación Primaria: alumnado, docentes y familias”, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 58, pp. 71-89. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74213>

- Coelho, Vitor; Sousa, Vanda; Raimundo, Raquel y Figueira, Ana (2017). "The impact of a Portuguese middle school social-emotional learning program", *Health Promotion International*, vol. 32, núm. 2, pp. 292-300. <https://doi.org/10.1093/heapro/dav064>
- Cueva-Urra, Marlies Alicia (2021). "Revisión sistemática: influencia de las habilidades sociales en la prevención de conductas antisociales y delictivas en adolescentes de 12 a 18 años", *Polo del Conocimiento*, vol. 6, núm. 10, pp. 523-543. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i10.3223>
- De la Serna-Tuya, Andrés; González-Calleros, Juan y Navarro, Yadira (2018). "Las tecnológicas de información y comunicación en el preescolar: una revisión bibliográfica", *Campus Virtuales*, vol. 7, núm. 1, pp. 19-31. <http://www.ujournals.com/campusvirtuales/journal/12/2.pdf>
- Del Prette, Zilda y Del Prette, Almir (2001). *Inventário de habilidades sociais: manual de aplicação, apuração e interpretação*, São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Delgado, Ana; Escurra, Luis; Atalaya, María; Pequeña, Juan; Cuzcano, Abel; Rodríguez, Rosa y Álvarez, David (2016). "Las habilidades sociales y el uso de redes sociales virtuales en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana", *Persona*, vol. 19, pp. 55-75. <https://doi.org/10.26439/persona2016.n019.971>
- DeRosier, Melissa y Thomas, James (2019). "Hall of Heroes: A digital game for social skills training with young adolescents", *International Journal of Computer Games Technology*, vol. 2019, art. 6981698, pp. 1-12. <https://doi.org/10.1155/2019/6981698>
- Estrada, Edmin y Mamani, Helen (2018). "Clima social familiar y habilidades sociales de los estudiantes del nivel secundario de la provincia de Tahuamanu - Madre de Dios", *Revista El CEPROSIMAD*, vol. 6, núm. 1, pp. 52-61. <https://journal.ceprosimad.com/index.php/ceprosimad/article/view/81>
- Estrada, Edwin y Mamani, Helen (2020). "Habilidades sociales y clima social escolar en estudiantes de educación básica", *Conrado*, vol. 16, núm. 74, pp. 135-141. Disponible en: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1464>
- Fernández-Delgado, Laura (2019). "Habilidades sociales en la práctica docente: una mirada desde los actores de la educación básica", *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 2, pp. 1303-1315. <https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.383>
- Garaigordobil, Maite y Peña, Ainize (2014). "Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social", *Behavioral Psychology*, vol. 22, núm. 3, 551-567. Disponible en: <https://www.behavioralpsycho.com/producto/intervencion-en-las-habilidades-sociales-efectos-en-la-inteligencia-emocional-y-la-conducta-social/>
- Goldstein, Arnold; Spranklin, Robert; Gershaw, Jane y Klein, Paul (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de entrenamiento*, 2ª ed., Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- González, Alba y Molero, María del Mar (2021). "Una revisión sistemática sobre las variables relacionadas con las habilidades sociales y la creatividad en el periodo de la adolescencia", *Apuntes de Psicología*, vol. 39 núm. 3, pp. 159-171. Disponible en: <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/907>

- González, Alba y Molero, María del Mar (2022). “Diferencias de sexo en habilidades sociales y creatividad en adolescentes: una revisión sistemática”, *Revista Fuentes*, vol. 1, núm. 24, pp. 116-126. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.17471>
- Haug, Severin; Paz, Raquel; Wenger, Andreas y Schaub, Michael (2021), “A mobile phone-based life-skills training program for substance use prevention among adolescents: Cluster-randomized controlled trial”, *JMIR MHealth and UHealth*, vol. 9, núm. 7, pp. e26951. <https://doi.org/10.2196/26951>
- Holst, Ingrid; Galicia, Yadira; Gómez, Gabriela y Degante, Arely (2017). “Las habilidades sociales y sus diferencias en estudiantes universitarios”, *Vertientes: Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, vol. 20, núm. 2, pp. 22-29. Disponible en: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=82569>
- Horna-Clavo, Ediberto; Arhuis-Inca, Wendy y Bazalar-Palacios, Janina (2020). “Relación de habilidades sociales y tipos de familia en preescolares: estudio de caso”, *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, vol. 61, pp. 224-232. Disponible en: <http://34.231.144.216/index.php/RevistaUCN/article/view/1208>
- Ikesako, Hiroko y Miyamoto, Koji (2015). *Fostering social and emotional skills through families, schools and communities: Summary of international evidence and implication for Japan's educational practices and research*, París OECD Publishing.
- Johnson, María Teresa; Troy, Aimee; Tate, Kathleen; Allen, Tandra; Tate, Aaron y Chapman, Sandra (2021). “Improving classroom communication: The effects of virtual social training on communication and assertion skills in middle school students”, *Frontiers in Education*, vol. 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.678640>
- Katzmann, Josepha; Goertz-Dorten, Anja; Hautmann, Christopher y Doepfner, Manfred (2019). “Social skills training and play group intervention for children with oppositional-defiant disorder/conduct disorder: Mediating mechanisms in a head-to-head comparison”, *Psychotherapy Research*, vol. 29, núm. 6, 784-798. <https://doi.org/10.1080/10503307.2018.1425559>
- Koszalka-Silkska, Agnieszka; Korcz, Agata y Wiza, Agata (2021). “The impact of physical education based on the adventure education programme on self-esteem and social competences of adolescent boys”, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 18, núm. 6, pp. 3021. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063021>
- Landa-Ramírez, Edgar, y Arredondo-Pantaleón, Aranel de Jesús (2014). “Herramienta pico para la formulación y búsqueda de preguntas clínicamente relevantes en la psicooncología basada en la evidencia”, *Psicooncología*, vol. 11, núm. 2-3, pp. 259-270. http://doi.org/10.5209/rev_psic.2014.v11.n2-3.47387
- Lemonia, Darginidou; Goulimaris, Dimitrios y Georgios, Mavridis (2017). “Social skills and prediction of the quality of life of adolescents. The case of dance and physical activities”, *Journal of Physical Education and Sport*, vol. 17, núm. 2, pp. 502-508. Disponible en: <http://efsupit.ro/images/stories/1%20March%202017/Art%2076.pdf>
- López, Gloria y Guaimaro, Yuherqui (2014). “Desarrollando las habilidades sociales desde la escuela como impulso de una cultura de paz”, *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 2, núm. 2, pp. 60-73. <https://doi.org/10.18682/jcs.v0i2.255>

- Megías, Francisco y Castro, Francisco Javier (2018). “Competencia personal y social. Las habilidades sociales”, *Metas de Enfermería*, vol. 21, núm. 4, pp. 68-71. <https://doi.org/10.35667/metasenf.2019.21.1003081236>
- Moulier, Virginie; Guinet, Hélène; Kovacevic, Zorica; Bel-Abbass, Zohra; Benamara, Yacine; Zile, Nadhirati; Ourrad, Arezki; Arcella-Giroux, Pilar; Meunier, Emmanuel; Thomas, Fanny y Januel, Dominique (2019). “Effects of a life-skills-based prevention program on self-esteem and risk behaviors in adolescents: a pilot study”, *BMC Psychology*, vol. 7, núm. 82. <https://doi.org/10.1186/s40359-019-0358-0>
- Page, Matthew; McKenzie, Joanne; Bossuyt, Patrick; Boutron, Isabelle; Hoffmann, Tammy; Mulrow, Cynthia; Shamseer, Larissa; Tetzlaff, Jennifer; Akl, Elie; Brennan, Sue; Chou, Roger; Glanville, Julie; Grimshaw, Jeremy; Hróbjartsson, Asbjorn; Lalu, Manoj; Li, Tianjing; Loder, Elisabeth; Mayo-Wilson, Evan; McDonald, Steven... Moher, David (2021). “The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews”, *British Medical Journal*, núm. 71, pp. 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pannebakker, Fieke; Van Genugten, Lenneke; Diekstra, René; Gravesteijn, Carolien; Fekkes, Minne; Kuiper, Rebecca y Kocken, Paul (2019). “A social gradient in the effects of the skills for life program on self-efficacy and mental wellbeing of adolescent students”, *The Journal of School Health*, vol. 89, núm. 7, pp. 587-595. <https://doi.org/10.1111/josh.12779>
- Risky, Deb; MacGregor, James; Smith, Deborah; Abraham, Jamie y Archambault, MaryJo (2019). “Promoting pro-social skills to reduce violence among urban middle school youth”, *Journal of Youth Development*, vol. 14, núm. 4, pp. 197-215. <https://doi.org/10.5195/jyd.2019.641>
- Roh, Hong; Shin, Jung; Lee, Jae; Lee, Yeon; Kim, Tae; Kim, Ji; Park, Mi; Song, Gang y Seo, Sang (2018). “Effect of school-based social skills training program on peer relationships: Preliminary study”, *Journal of Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 29, núm. 1, pp. 14-25. <https://doi.org/10.5765/jkacap.2018.29.1.14>
- Rosales, Renée; Guizado, Felipe; Salvatierra, Ángel; Juño, Katty y Mescua, Augusto (2020). “Programa de desarrollo personal para el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de secundaria”, *PsiqueMag*, vol. 9, núm. 1, pp. 102-117. Disponible en: <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/209>
- Salavera, Carlos; Usán, Pablo y Teruel, Pilar (2019). “The relationship of internalizing problems with emotional intelligence and social skills in secondary education students: gender differences”, *Psicología: Reflexao e Critica*, vol. 32, pp. 4. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0115-y>
- Sánchez-SanSegundo, Miriam; Ferrer-Cascales, Rosario; Albaladejo-Blazquez, Natalia; Alarcó-Rosales, Raquel; Bowes, Nicola y Ruiz-Robledillo, Nicolás (2020). “Effectiveness of the Reasoning and Rehabilitation V2 programme for improving personal and social skills in Spanish adolescent students”, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 17, núm. 9, pp. 3040. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093040>
- Santana, Lidia; Garcés-Delgado, Yaritza y Feliciano-García, Luis (2018). “Incidencia del entorno en el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes en riesgo de

- exclusión”, *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, vol. 20, pp. 7-22. <https://doi.org/10.17561/reid.n20.1>
- Schenk, Lois; Sentse, Miranda; Lenkens, Magriet; Nagelhout, Gera; Engbersen, Godfried y Severiens, Sabine (2020). “An examination of the role of mentees’ social skills and relationship quality in a school-based mentoring program”, *American Journal of Community Psychology*, vol. 65, núm. 1, pp. 149-159. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12397>
- Schoeps, Konstanze; Villanueva, Lidón; Prado-Gascó, Vicente y Montoya-Castilla, Inmaculada (2018). “Development of emotional skills in adolescents to prevent cyberbullying and improve subjective well-being”, *Frontiers in Psychology*, vol. 9, núm. 2050. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02050>
- Sifuentes, Lili; Vega, Doris; Flores, Betty; Meneses, Brian; Matta, Hernan y Matta, Eduardo (2020). “Social skills and resilience in adolescents of an educational institution in North Lima, 2019”, *Advances in Science, Technology and Engineering Systems Journal*, vol. 5, núm. 6, pp. 1350-1355. <https://dx.doi.org/10.25046/aj0506162>
- Silva, Jorge Luiz; Oliveira, Wanderlei Abadio; Carlos, Diene Monique; Lizzi, Elisangela Aparecida, Rosário, Rafaela y Silva, Marta Angélica (2018). “Intervention in social skills and bullying”, *Revista Brasileira de Enfermagem*, vol. 71, núm. 3, pp. 1085-1091. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0151>
- Velasco, Verónica; Griffin, Kenneth; Botvin, Gilbert, Celata, Corrado y Gruppo LST Lombardia (2017). “Preventing adolescent substance use through an evidence-based program: Effects of the Italian adaptation of Life Skills Training”, *Prevention Science*, vol. 18, núm. 4, pp. 394-405. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0776-2>
- Vera-Bachmann, Daniela (2015). “Resiliencia, pobreza y ruralidad”, *Revista Médica de Chile*, vol. 143, núm. 5, pp. 677-678. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872015000500018>
- Vila, Sara; Gilar-Corbí, Raquel y Pozo-Rico, Teresa (2021). “Effects of student training in social skills and emotional intelligence on the behaviour and coexistence of adolescents in the 21st century”, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 18, núm. 10, pp. 5498. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105498>
- Widman, Laura; Golin, Carol; Kamke, Krstyn; Burnette, Jeni y Prinstein, Mitchell (2018). “Sexual assertiveness skills and sexual decision-making in adolescent girls: Randomized controlled trial of an online program”, *American Journal of Public Health*, vol. 108, núm. 1, pp. 96-102. <https://doi.org/10.2105/ajph.2017.304106>
- Yepes-Nuñez, Juan José; Urrútia, Gerard; Romero-García, Marta y Alonso-Fernández, Sergio (2021). “Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas”, *Revista Española de Cardiología*, vol. 74, núm. 9, pp. 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

Artículo recibido: 18 de mayo de 2022

Dictaminado: 13 de abril de 2023

Segunda versión: 18 de abril de 2023

Aceptado: 11 de mayo de 2023

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS TRANSFORMADORAS QUE DESARROLLAN PEDAGOGÍA DIALÓGICA ENLAZANDO MUNDOS EN CHILE

DONATILA FERRADA / GIANINA DÁVILA BALCARCE / BLANCA ASTORGA LINEROS /

CECILIA BASTÍAS-DÍAZ / MIGUEL DEL PINO

Resumen:

La pedagogía dialógica Enlazando Mundos es una experiencia inédita en Chile, se expresa por medio de aulas comunitarias en el sistema escolar formal. En este contexto, este trabajo caracteriza este tipo de pedagogía a partir de las prácticas desarrolladas a nivel curricular, didáctico y evaluativo por quienes conforman estas aulas colectivas. Es una investigación participativa realizada durante cuatro años en ocho aulas comunitarias dialógicas en las que se conformaron comunidades de investigación. Los resultados revelan una co-construcción curricular basada en relaciones dialógicas que integran saberes locales que amplían los significados monoculturales del currículo nacional. Por su parte, la didáctica y la evaluación revelan un carácter comunitario y polisémico, coincidente con la pedagogía dialógica ontológica y con la instrumental.

Abstract:

The dialogic pedagogy of Enlazando Mundos (“Linking Worlds”) is an unprecedented experience in Chile, expressed through community classrooms within the formal school system. The current article describes this type of pedagogy, based on the curricular, didactic, and evaluative practices developed by the collective classrooms’ organizers. The research communities were formed through participatory research conducted for four years in eight dialogic community classrooms. The results reveal co-construction of the curriculum based on dialogic relationships that integrate local knowledge, which expands the monocultural meanings of the national curriculum. The didactics and evaluation have a community, polysemic nature that coincides with ontological dialogic pedagogy and instrumental pedagogy.

Palabras clave: currículo; didáctica; evaluación; cultura popular; educación comunitaria.

Keywords: curriculum; didactics; evaluation; popular culture; community education.

Donatila Ferrada: investigadora de la Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación y del Centro de Investigación en Educación para la Justicia (CIEJUS). Talca, Región del Maule, Chile. CE: dferrada@ucm.cl / <https://orcid.org/0000-0003-0942-4320>

Gianina Dávila Balcarce: académica de la Universidad Arturo Prat, Facultad de Ciencias Humanas e investigadora asociada del CIEJUS. Iquique, Región de Tarapacá, Chile. CE: gianiandreadavila@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-0450-7880>

Blanca Astorga Lineros: académica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Facultad de Pedagogía e investigadora asociada del CIEJUS. Santiago, Región Metropolitana, Chile. CE: bastorga@academia.cl / <https://orcid.org/0000-0002-3385-0795>

Cecilia Bastías-Díaz: docente de la Universidad de Concepción, Programa English Online. Concepción, Región del Biobío, Chile. CE: cecilia.bastias@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-1751-2905>

Miguel Del Pino: investigador de la Universidad Católica del Maule, Centro de Investigación de Estudios Avanzados del Maule y del CIEJUS. Talca, Región del Maule, Chile. CE: mdelpino@ucm.cl; <https://orcid.org/0000-0003-3379-3994>

Planteamiento del problema

La pedagogía dialógica Enlazando Mundos data de 2005 en Chile. Su enfoque es la transformación educativa a través de la conformación de aulas comunitarias en escuelas públicas del sistema escolar formal. Hoy, con casi dos décadas de experiencia, ¿qué sabemos de ellas?

Un primer aspecto interesante sobre las aulas comunitarias que dan vida a la pedagogía dialógica Enlazando Mundos es su expansión territorial, desde una sola experiencia en la región del Biobío, hoy las encontramos en 10 regiones de Chile (zonas norte, centro y sur) (Ferrada, Jara y Seguel, 2021). Un segundo aspecto es que se han mantenido en el tiempo (aulas con más de 15 años de antigüedad). Esto último podría explicarse por el hecho de que los colectivos que componen las aulas comunitarias (docentes, sabios(a), artesanas, estudiantes, familiares, etc.) comparten la necesidad de mejorar las condiciones desiguales en que se encuentran las y los escolares que asisten a estas escuelas municipales (Ferrada, 2020). También comparten que la dialogicidad es la forma de construir y desarrollar proyectos transformadores donde confluye una diversidad de miradas, culturas, experiencias y proyecciones, entre otras. Al respecto, Ferrada (2012) asegura que el requisito de dialogicidad es un preacuerdo para incluir saberes científicos y comunitarios, con lo cual las posiciones de poder son posibles de cuestionar al interior de estos colectivos. Sumado a esto, se ha constatado que estas aulas se organizan a través de redes entre personas y agencias, cuestión que les permite recuperar formas propias de convivencia local (campesinas, mapuce, minera). Igualmente, estas formas organizativas se relacionan con la superación de injusticias socioeducativas que estos colectivos buscan revertir (invisibilización de las personas, relaciones de poder en el aula, la escuela como un espacio cerrado), para avanzar así hacia aulas con justicia social (Ferrada y Del Pino, 2021).

Un tercer aspecto interesante por conocer sobre la pedagogía dialógica Enlazando Mundos se focaliza precisamente en el quehacer pedagógico, es decir, ¿qué ocurre con el currículo?, ¿qué se selecciona como saberes para ser enseñados en estas aulas comunitarias?, ¿quiénes toman esas decisiones?, ¿qué ocurre con el currículo oficial prescrito por el Estado chileno?, ¿se interviene?, etc. Una situación similar ocurre a nivel didáctico, ¿cómo y quiénes enseñan en estas aulas?, ¿qué recursos didácticos ocupan?, ¿qué estrategias priorizan?, ¿qué espacios usan para desarrollar el proceso de

aprendizaje?, etc. De igual forma, nos preguntamos ¿qué se legitima como prácticas evaluativas?, ¿qué estrategias evaluativas se usan? ¿quiénes participan de ellas?, etc.

Frente a esas interrogantes, si bien hay investigación, en la actualidad solo se han abordado algunas de ellas. Una síntesis de estos estudios es la siguiente. En el ámbito curricular, sabemos que las aulas comunitarias deciden colectivamente qué enseñar y para qué (Ferrada, 2012), pero poco sabemos sobre cuáles son los saberes incorporados. También constatamos que impactan el currículo oficial con el ingreso de saberes de la cultura local –ocupando espacios formales del plan de estudios– y que buscan otorgar igualdad de estatus entre ambos saberes (Ferrada, Jara y Seguel, 2021). Por su parte, en el ámbito didáctico, sabemos que a nivel de trabajo de aula se priorizan agrupaciones pequeñas (heterogéneas en edad), que buscan favorecer la interacción entre todo el colectivo y diversificar las formas de enseñar y aprender (Ferrada, 2012); también conocemos que son las y los propios integrantes del aula comunitaria quienes desarrollan recursos didácticos altamente contextualizados en la cultura local (artesanías, medicina tradicional, gastronomía local) (George-Nascimento, 2015) y que generan espacios socioafectivos que mejoran notablemente los aprendizajes en el aula (Astorga, 2018). Finalmente, sobre las evaluaciones, sabemos que son diversas y heterogéneas en correspondencia con los objetivos de aprendizaje (Ferrada y Flecha, 2008); asimismo, las diversidades de instrumentos evaluativos son acordadas colectivamente (Ferrada, 2012), se relacionan con las experiencias (docentes, sociales, culturales, etc.) de quienes participan (Del Pino, 2015) y priorizan metodologías evaluativas denominadas “grupos participativos de evaluación”, “círculos evaluativos” y “grupos comunicativos” (Del Pino y Montanares, 2019).

La revisión previa denota el interés investigativo sobre estas experiencias de pedagogía dialógica, no obstante, también muestra que quedan muchas interrogantes por responder, particularmente en cuanto a la relación con los ámbitos curriculares, didácticos y evaluativos: ¿qué saberes se enseñan?, ¿cómo se enseñan?, ¿cómo se evalúan?, ¿desde qué conceptos abordan estas cuestiones las aulas comunitarias dialógicas? En este contexto, esta investigación se propuso caracterizar la pedagogía dialógica Enlazando Mundos desde lo que estas aulas comunitarias construyen como currículo, didáctica y evaluación.

Marco teórico

Una revisión de la literatura internacional sobre pedagogía dialógica, más allá de lo específico encontrado en la experiencia de Enlazando Mundos, revela que es un término polisémico que puede ser definido diferencialmente según autoras(es), movimientos o experiencias. De allí que nos enfocaremos en definiciones y discusiones sobre los ámbitos pedagógicos dialógicos del currículo, la didáctica y la evaluación que la literatura reporta a este respecto que, si bien no se da en forma separada, abordaremos cada uno desde sus principales referentes.

¿Qué se entiende por currículo desde una pedagogía dialógica? Uno de los referentes latinoamericanos de la pedagogía dialógica afirma que el currículo se construye a partir de un ciclo gnoseológico que implica conocer y entender el conocimiento simultáneamente, de tal manera que se establezca una conexión viva con la realidad de cada estudiante y docente en sus dimensiones históricas, políticas y contextuales (Freire, 1987). De manera similar, Ferrada (2001) plantea que el currículo dialógico (comunicativo crítico) es una construcción sociopolítica que involucra la participación mediada por relaciones dialógicas de un colectivo (docentes, escolares, familias, comunidad, Estado, expertas(os), etc.) plural, en términos de ideologías, epistemologías, culturas, contextos, historias, lenguas, entre otros, capaces de asumir todas las decisiones y acciones educativas para avanzar en la construcción de una sociedad democrática, justa, libre y solidaria. Por su parte, Correa de Molina (2004:188-189), desde la dimensión política del currículo dialógico, afirma que este se produce en estudiantes y docentes en un contexto social e histórico determinado que “implica establecer relaciones y conexiones socioafectivas entre los diferentes aspectos tanto internos como externos; singulares y universales; materiales y espirituales”. Luego, Matusov (2014) se centra en la construcción de significados que se da en las praxis humanas, ampliando y orientando así la comprensión curricular hacia una dimensión ontológica que siempre es abierta y polisémica en directa relación con las personas que establecen interacciones dialógicas. Desde esta perspectiva, el currículo dialógico es siempre inacabado, incierto y novedoso, es decir, no busca construir significados únicos como lo hacen los currículos de una sola respuesta. En contraposición a esta mirada, Miyazaki (2014) plantea que, si bien coincide con el carácter ontológico del currículo, cree que también involucra aquellos significados únicos y universales.

¿Cómo se entiende la didáctica desde la pedagogía dialógica? La revisión de la literatura revela consenso sobre que el proceso didáctico dialógico lleva consigo la necesidad de participación de estudiantes y docentes (Guzmán y Larrain, 2021); una alta interactividad presente en el aula (Ferrada, 2012); una construcción colectiva del conocimiento (Maine y Čermáková, 2021; Vrikki, Wheatley, Howe, Hennessy *et al.*, 2019); una construcción intersubjetiva generadora de nuevas construcciones de sentido, ligadas al aprendizaje socioafectivo y a la reciprocidad de la relación enseñanza-aprendizaje (E-A) (Astorga, 2018; George-Nascimento, 2015) y a que la distribución del habla y el poder dentro de la clase es un requisito básico (Alexander, 2018). Por otra parte, a juicio de Alexander (2017), los principios básicos de la enseñanza dialógica se pueden resumir en cinco: “acumulatividad”, entendida como la capacidad de docentes y estudiantes de volver sobre los contenidos del debate, aportando nuevas contribuciones por parte de ellos mismos; “intencionalidad”, que refiere a cuando los docentes planifican y orientan la conversación de la clase en función de los objetivos educativos; “colectividad”, que implica que profesorado y alumnado trabajan juntos en las aulas; “reciprocidad”, que considera la escucha mutua entre profesorado y alumnado, comparten ideas y evalúan alternativas; y “apoyo”, que supone ambientes donde las y los estudiantes se apoyan mutuamente para alcanzar consensos sin temor a cometer errores. En una línea similar, Cui y Teo (2020) caracterizan la enseñanza dialógica como un aula en un entorno precisamente dialógico, donde se comparten reglas como la simetría y la solidaridad que permiten la interacción; se producen movimientos tales como la elicitación, la extensión, la conexión, el desafío y la crítica como formas de interacción que permiten el diálogo y donde se debaten los objetivos de enseñanza.

Por otro lado, existen posiciones diferenciadas respecto del rol docente en las aulas dialógicas. Así, mientras Miyazaki (2014) plantea que el profesor(a) es la fuente de crecimiento y agenciamiento de las y los estudiantes, Marjanovic-Shane (2014) propone la reivindicación de la autoría de las y los estudiantes en su aprendizaje y en su vida, con lo cual se redistribuye el poder interpretativo propio del profesor(a). Por último, los estudios sobre interacciones dialógicas se focalizan en el poder del diálogo para fomentar el pensamiento, el aprendizaje, la resolución de problemas y mejorar la calidad de la argumentación (Wilkinson, Reznitskaya, Bourdage, Oyler *et al.*, 2017; Alexander, 2018), promover el discurso razonado para hallar

la mejor respuesta posible (Gregory, 2007) e incorporar el debate abierto a los diferentes saberes culturales, raciales y sexogénicos de los que son portadores las y los estudiantes (Abd Elkader, 2016) .

Finalmente, ¿qué dice la literatura sobre evaluación dialógica? Según Alexander (2004), esta encuentra relación directa con la evaluación formativa desde su concepto de “acumulatividad”, es decir, en la ida y vuelta del diálogo se construye una aportación sobre lo anterior, de allí que a eso le denomina “valoración dialógica”. Por su parte, Ferrada (2012) pone el acento en el carácter intersubjetivo de la evaluación dialógica y en la participación de todas las personas del aula en la definición de criterios e instrumentos para valorar el aprendizaje. En cambio, para Rivero (2018:8), la evaluación dialógica consiste en “la indagación permanente, la búsqueda inquieta, el despliegue de capacidades creativas y la apertura hacia lo incierto, lo inesperado”, donde interactúa el conocimiento de sí y del otro para generar una conjugación de significados socioculturales que expresan diversidad de pensamiento, libertad e intercambio intersubjetivo de saberes. En una línea similar, Marshall (2022) coincide en entender que la evaluación dialógica implica visualizar la ambigüedad de presencia simultánea de los diversos significados que se pueden ir generando en el aula en vez de consensuar en uno solo.

La revisión de la literatura nos permite observar, a grandes rasgos, que cualquiera de estos ámbitos pedagógicos que se estudie evidencia dos dimensiones desde las cuales son abordados: una, dirigida a resaltar el carácter inacabado del diálogo, por lo mismo a relevar la polisemia de significados curriculares, didácticos y evaluativos; y la otra, orientada a destacar el diálogo como eje para alcanzar los fines preestablecidos del currículo. La primera, denominada “pedagogía dialógica ontológica” y, la segunda, “pedagogía dialógica instrumental” (Matusov, 2014).

Método

El desarrollo del estudio se realizó mediante el enfoque de investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che*, que considera la igualdad epistémica de diversas culturas para la construcción del conocimiento sin un predominio interpretativo entre ellas e incorpora a las personas que tradicionalmente son investigadas en investigadoras(es) como integrantes de la comunidad investigativa. La diversidad cultural presente en el territorio chileno

es consistente con esta metodología pues en su definición recoge las culturas occidental e indígenas. Desde este presupuesto, esta metodología integra el concepto de dialogicidad proveniente de la cultura occidental –entendido como la generación dinámica de nuevos significados a partir de las voces provenientes de diversas culturas– con el de *kishu kimkelay ta che* (Catriquir Colipan, 2014) propio de la cultura mapuce –una de las culturas indígenas chilenas–, entendido como el rescate de la construcción del saber en colaboración con otras personas y el legado histórico de su pueblo (Ferrada y Del Pino, 2018; Ferrada, 2017; Ferrada, Villena, Catriquir, Pozo *et al.*, 2014). Ambos conceptos están mediados por procesos intersubjetivos para la construcción del conocimiento vivo y comunitario entre las y los participantes y el universo dado. De tal manera, esta investigación se adscribe al paradigma participativo de investigación-acción (Guba y Lincoln, 2012; Gayá Wicks y Reason, 2009; Heron y Reason, 1997).

Con la finalidad de dar cuenta de lo anterior, esta metodología conforma comunidades de investigación con las propias personas que buscan transformar su realidad e investigadoras(es) que se suman a ellas. Son estas comunidades las que deciden colectivamente qué, por qué, para qué y cómo investigar (Ferrada, 2017:182).

Aulas dialógicas comunitarias del estudio

El estudio abarcó cinco regiones chilenas, ubicadas de norte a sur, a saber: Tarapacá, Metropolitana, Maule, Biobío y La Araucanía; cada una con atributos territoriales, geográficos, culturales, lingüísticos e históricos. Así, se conformaron ocho comunidades de investigación en ocho aulas comunitarias heterogéneas, en cuanto a la diversidad de participantes comunitarios (sabias(os), madres, padres, abuelas(os), artesanas) y educativos (docentes, escolares, estudiantes de pedagogía), así como a la diversidad de género, edad, escolarización, pertenencia cultural, asegurando la igualdad epistémica entre sus integrantes (tabla 1).

Una vez conformadas las ocho comunidades de investigación, estas acordaron definir la pedagogía dialógica Enlazando Mundos, específicamente lo que los colectivos construyen como currículo en cuanto a ¿qué enseñan?; didáctica, ¿cómo enseñan y quiénes participan?; y evaluación, ¿cómo valoran el proceso enseñanza-aprendizaje en las aulas?

TABLA 1

Comunidades de investigación del estudio

Identificación	Caracterización	Integrantes aulas	Integrantes comunidad de investigación
Tarapaqueña	Cultura del desierto, andina, costera, urbana. 5 años de antigüedad. Dependencia municipal	38	6 (1 docente; 3 estudiantes del aula; 2 académicas)
Del Valle Central	Cultura agrícola e industrial, valle central, semirrural. 4 años de antigüedad. Dependencia municipal	37	5 (1 docente responsable del aula, 2 docentes de educación diferencial, 1 asistente de aula, 1 investigadora)
Campesina	Cultura campesina, agrícola, artesana, rural, secano costero. 6 años de antigüedad. Dependencia municipal	25	15 (1 docente responsable de aula, 8 estudiantes, 3 artesanas, 1 personal técnico, 1 asistente de aula y 1 investigadora)
Industrial pesquera A	Cultura industrial-pesquera, costera, urbana. 9 años de antigüedad. Dependencia municipal	47	10 (1 docente de aula, 1 profesor diferencial, 3 estudiantes de pedagogía, 2 estudiantes niveles superiores, 1 estudiante mismo nivel, 1 académica, 1 investigadora)
Industrial pesquera B	Cultura industrial-pesquera, costera, urbana. 4 años de antigüedad. Dependencia municipal	38	13 (1 docente de aula, 1 profesor diferencial, 2 profesores especialidad, 1 estudiante de pedagogía, 2 madres, 4 estudiantes mismo nivel, 1 académica, 1 investigadora)
Minera	Cultura minera, pequeño comercio, urbana. 12 años de antigüedad. Dependencia municipal	51	14 (1 docente, 1 asistente de aula, 1 auxiliar, 5 madres, 1 abuela, 4 estudiantes, 1 investigadora)
Mapuce A	Cultura mapuce, costera, agrícola, rural. 10 años de antigüedad. Dependencia de la Asociación indígena	21	14 (2 docentes, 3 miembros de la comunidad, 5 estudiantes, 3 estudiantes de pregrado de pedagogía, 1 investigador)
Mapuce B	Cultura mapuce, costera, agrícola, rural. 10 años de antigüedad. Dependencia de la Asociación indígena	21	14 (2 docentes, 3 miembros de la comunidad, 5 estudiantes, 3 estudiantes de pregrado de pedagogía, 1 investigador)
Total de participantes		278	91

Fuente: Ferrada, 2022.

Co-construcción del conocimiento colectivo

Los procedimientos establecidos por las comunidades fueron diálogos colectivos (Ferrada *et al.*, 2014; Ferrada y Del Pino, 2018), conversaciones dialógicas –ambas conversaciones en torno a temáticas: grupales, en el primer caso y bipersonal, en el segundo– y registros audiovisuales de clases y reuniones. Durante el periodo de la investigación (4 años) se realizaron 240 conversaciones dialógicas, 128 diálogos colectivos, 192 registros de clases dialógicas comunitarias y 60 de preparación de clases. Estos procedimientos fueron transcritos e incorporados en una base de datos usando el *software* N-VIVO 12.0 y luego organizados y analizados sus hallazgos durante el trabajo investigativo.

Categorías y nodos temáticos de la investigación

En primer lugar, las comunidades de investigación levantaron los nodos temáticos en torno a las categorías temáticas: currículo, didáctica y evaluación que consideraban propio de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos (tabla 2).

TABLA 2

Categorías y nodos temáticos de la pedagogía dialógica Enlazando mundos

Categorías	Nodos temáticos	Definición
Currículo	Relación con la naturaleza	Contenidos de la cosmovisión de las culturas locales que ingresa al currículo escolar
	Territorialidad	Contenidos geográficos, territoriales, productivos, culturales, lingüísticos, históricos, etc., que ingresan al currículo escolar
	Diversidad cultural	Contenidos de antiguas y nuevas culturas que portan quienes participan del aula que rompen con la homogeneidad del currículo escolar
	Espiritualidad	Contenidos espirituales de quienes conforman el aula comunitaria y que ingresan al currículo escolar
	Integración social	Contenidos transversales (participación, género, edad, salud, etc.), que buscan generar vínculos igualitarios entre las personas para fortalecer la comunidad que ingresa al currículo escolar

(CONTINÚA)

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

Categorías	Nodos temáticos	Definición
Didáctica	Aprendizaje comunitario	Concepción educativa que posiciona a todas las personas como aprendientes en colaboración con otras
	Enseñanza comunitaria	Concepción educativa que posiciona a todas las personas como enseñantes en colaboración con otras
	Estrategias colectivas para la E-A	Estrategias colectivas para la E- A que incluye aportes de docentes y prácticas de la comunidad
	Recursos y espacios diversificados para la E-A	Recursos que favorecen relaciones colectivas en la E-A entre quienes participan del aula. Diversidad de espacios para la E-A y diversidad de organizaciones colectivas para la E-A
	Procesual-ontológica	Evaluaciones diversas y permanentes para desarrollar el ser/estar de quienes participan del aula comunitaria
Evaluación		
	Con pertinencia cultural	Criterios de evaluación ajustados a la(s) cultura(s) que pertenecen quienes participan del aula comunitaria
	Co-diseñada y colaborativa	Personas que participan de la elaboración de las evaluaciones y personas que participan evaluándose
	Problematizadora	Evaluaciones centradas en resolver problemáticas aplicando saberes y generando nuevas preguntas

Fuente: elaboración propia.

Como resultado de este proceso se levantaron en total 1,893 nodos temáticos en las ocho aulas estudiadas, distribuidos en las categorías: currículum 610, didáctica 941 y evaluación 342.

Validación del conocimiento co-construido

Dado que esta metodología involucra para las comunidades de investigación realizar procesos de validación permanentes, se utilizó el procedimiento llamado *az kintun*, que significa en lenguaje mapuce “mirar con atención, con la intención de buscar y encontrar algo en conjunto con otros” (Ferrada y Del Pino, 20187:10). Así, se realizaron 132 *az kintun* en las ocho comunidades investigativas, permitiendo realizar una revisión sistemática de los nodos levantados y legitimar la co-construcción del conocimiento.

Resultados

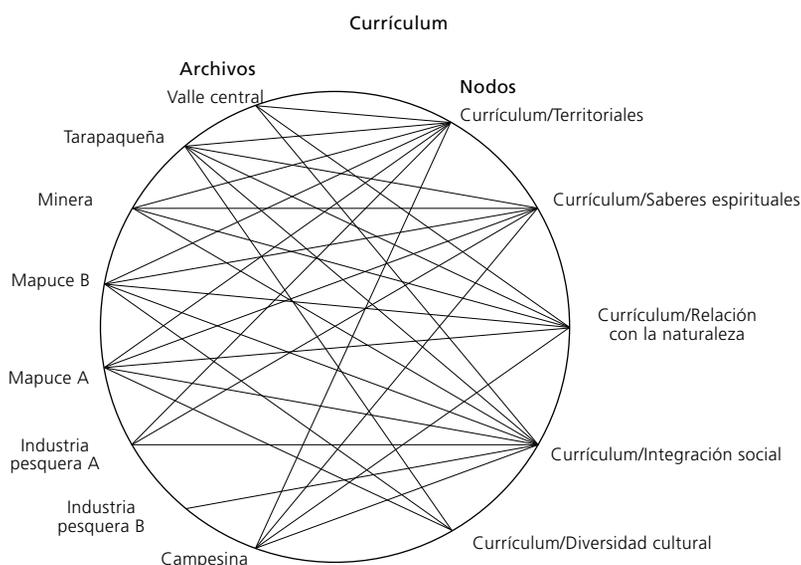
Los hallazgos se organizan en torno a las categorías matrices definidas en el método, a saber: currículo, didáctica y evaluación que las comunidades de investigación atribuyen a lo que consideran pedagogía dialógica Enlazando Mundos.

Currículo de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos

Los hallazgos reportan que la construcción del currículo en la pedagogía dialógica Enlazando Mundos respecto de qué enseñan, ingresa cinco contenidos temáticos que transforman el currículo escolar oficial (figura 1), estos son: las temáticas territoriales, espirituales, relación con la naturaleza, integración social y diversidad cultural.

FIGURA 1

Contenidos curriculares en la pedagogía dialógica Enlazando Mundos



Fuente: elaboración propia con datos del proyecto.

La figura 1 muestra aspectos en común y otros diferenciadores. La mayoría de las aulas incluyen la temática de integración social, siete de ellas (exceptuando solo la industrial-pesquera B) lo hacen con contenidos territoriales y seis

(valle central, tarapaqueña, minera, mapuce A, mapuce B y campesina) con contenidos espirituales y de relación con la naturaleza. Todos estos hallazgos revelan lo común entre estas aulas. En cambio, la temática de diversidad cultural aparece en solo tres de ellas (tarapaqueña, mapuce A y mapuce B).

Una profundización de este hallazgo permite ver los contenidos que definen cada una de las temáticas que ingresan estas aulas para transformar el currículo (tabla 3).

TABLA 3

Contenidos que transforman el currículo escolar

Aula/ contenidos	Territoriales	Integración social	Saberes espirituales	Relaciones con la naturaleza	Diversidad cultural
Tarapaqueña	Cultura del desierto, andina y de costa (recursos marinos locales, uso del agua, etc.)	Democracia y deberes cívicos. Perspectiva de género, edad. Salud mental y nutricional. Interdisciplinariedad	Ceremonias y rituales (Fiesta de la Tirana)	De cuidado de la naturaleza (agua, clima, flora y fauna local)	Multiculturalidad (estética de la morenidad. diversidad de expresiones del castellano)
Del valle central	Cultura industrial agrícola (comercios, horticultura). Historia local (Pucará de la zona)	Democracia y deberes cívicos (responsabilidad como integrantes de la comunidad)	Sí	De cuidado y respeto por la naturaleza (vida en la tierra, agua, flora, fauna local)	Reconocimiento de la cultura incaica y mapuce en los orígenes de la localidad
Campesina	Cultura campesina (cultivos y crianza de animales), cultura artesanal (greda y coirón)	Democracia y deberes cívicos. Perspectiva de género y edad. Salud mental y nutricional. Interdisciplinariedad	Ceremonias y rituales orientales (yoga, meditación)	De dependencia de la naturaleza (supervivencia). De cuidado y protección (flora y fauna local)	Sí
Industrial-pesquera A	Cultura de la pesca local (industrial y artesanal)	Democracia y deberes cívicos	Ceremonias y rituales cristianas (San Pedro y San Pablo)	Sí	Sí
Industrial pesquera B	Cultura urbana local (mapas urbanos y sitios históricos)	Democracia y deberes cívicos	Sí	Sí	Sí
Minera	Cultura minera (Minas del carbón) y feriante (comercio ambulante)	Democracia y deberes cívicos. Perspectiva de género y edad. Salud mental y nutricional. Interdisciplinariedad	Ceremonias y rituales cristianos (oraciones diarias)	De cuidado del medio ambiente (protección de animales)	Sí

TABLA 3 / CONTINUACIÓN

Aula/ contenidos	Territoriales	Integración social	Saberes espirituales	Relaciones con la naturaleza	Diversidad cultural
Mapuce A	<i>Kimvn mapuce</i> (lengua y cultura)	Estructura política social mapuce	Ceremonias y rituales mapuce (<i>Llellipun</i>)	De integración con la naturaleza (cosmovisión)	Reivindicación de la cultura mapuce frente a la chilena
Mapuce B	<i>Kimvn mapuce</i> (lengua y cultura)	Estructura política social mapuce	Ceremonias y rituales mapuce (<i>Llellipun</i>)	De integración con la naturaleza (cosmovisión)	Reivindicación de la cultura mapuce frente a la chilena

S/i: sin información

Fuente: elaboración propia con datos del proyecto.

Estos hallazgos van develando la especificidad de cada una de estas aulas. Es posible observar que respecto de los saberes territoriales se marca la identidad cultural de cada una de ellas, manifestando así la búsqueda de estas comunidades por legitimar sus saberes en el currículo escolar. Esto se ve fortalecido desde otras temáticas, tales como el ingreso de la espiritualidad como parte del currículo, donde se han detectado varias manifestaciones de ella (cristianas, orientales, mapuce). Algo similar ocurre con la diversidad cultural, que tiene enfoques diferenciados. En el aula tarapaqueña se aborda desde la multiculturalidad producida por la reciente inmigración de población latinoamericana; en cambio, en las aulas mapuce lo hacen desde la reivindicación de sus culturas ancestrales, con lo cual rompen con la visión monocultural y la rotan hacia una bicultural, cuestión expresada en el currículo propio de esta aula, cuya representación de la cultura mapuce alcanza el 50% del plan de estudio. Por su parte, la relación con la naturaleza adopta diferentes enfoques desde el respeto (valle central), cuidado (minera, tarapaqueña, campesina) y dependencia (campesina) hasta la integración con ella (aulas mapuce A y B). Así observamos, por una parte, una relación que aún sitúa a la humanidad desde fuera de la naturaleza (cosmovisión occidental) y, por otra, como parte integrante de ella (cosmovisión mapuce). Estos aspectos van profundizando la diferenciación de cada una de estas comunidades.

Por otra parte, a nivel de la temática de integración social, seis aulas (tarapaqueña, valle central, campesina, industrial pesquera A y B) coinciden en fortalecer la democracia y los deberes cívicos desde los cuales la cultura occidental organiza la sociedad. Ello se acrecienta con temáticas

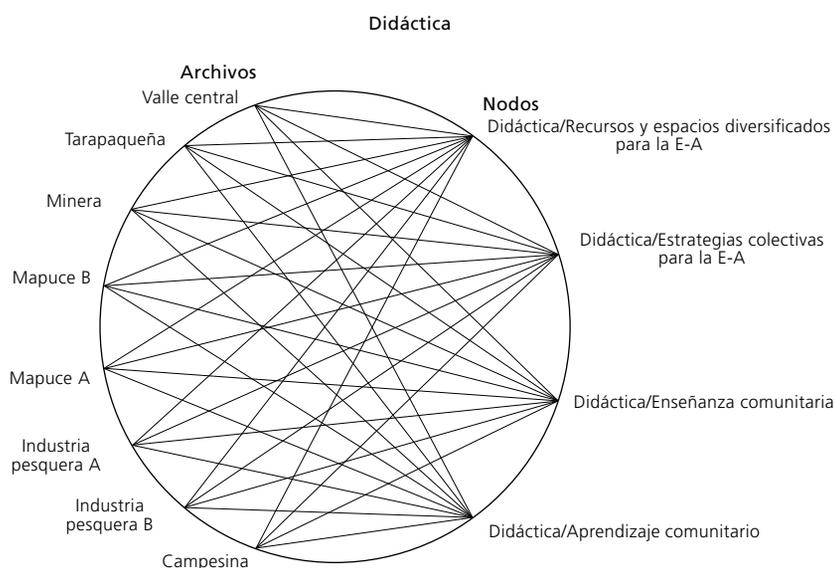
que apuntan a romper con la jerarquía género-edad y con la ruptura del código curricular disciplinar avanzando hacia uno interdisciplinar (tarapaqueña, campesina y minera). Una situación similar se observa en las aulas mapuce, que buscan legitimar el funcionamiento de su propia estructura política y social con la finalidad de fortalecer su propia forma de organización social. En consecuencia, ambas concepciones de mundos buscan optimizar los vínculos entre los colectivos que la componen, con la diferencia de que las transformaciones curriculares mapuce incluyen la occidentalizada oficial, en cambio estas últimas no incluyen la mapuce.

Didáctica de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos

Los hallazgos muestran la profunda transformación de la didáctica en la pedagogía dialógica Enlazando Mundos, pues le otorgan una dimensión comunitaria, lo cual se expresa en nodos temáticos construidos por las comunidades, a saber: aprendizaje comunitario, enseñanza comunitaria, estrategias colectivas para la E-A y recursos y espacios diversificados para la E-A (figura 2).

FIGURA 2

Ámbitos transformadores de la didáctica



Fuente: elaboración propia con datos del proyecto.

Los hallazgos revelan que, desde el punto de las concepciones educativas del proceso de la enseñanza y el aprendizaje, las ocho aulas adoptan didácticas comunitarias. Otros ámbitos de coincidencia que se observan en todas son la variedad de recursos que se crean para este proceso, la diversidad de espacios en los que se desarrolla el trabajo didáctico y el carácter colectivo que adoptan las estrategias para la E-A. Una profundización en cada uno de los ámbitos didácticos encontrados permite comprender las similitudes en las aulas, así como identificar algunas diferencias (tabla 4).

TABLA 4

Las didácticas en las aulas comunitarias

Aula/ ámbitos	Aprendizaje comunitario	Enseñanza comunitaria	Estrategias colectivas para la E-A	Recursos y espacios diversificados de E-A
Tarapaqueña	Se aprende en la interacción colaborativa con otras personas. Se consideran las habilidades de c/u para potenciar el aprendizaje propio y el de las demás. Aprendizaje permanente en todas las personas	Se enseña en colaboración con otras personas (intergeneracional). Se consideran las habilidades de c/u para potenciar la enseñanza. Todas las personas enseñan durante todas las instancias que comparten (co-docencias)	Agrupaciones pequeñas. Organización en círculo y semicírculos que favorecen el diálogo. Construcción de preguntas problematizadoras del aprendizaje. Creación de materiales representativos de la cultura andina	Recursos (celular, fotografías, juegos digitales, videos, etc.). Espacios institucionales (universidad, museo, pérgola, biblioteca, etc.)
Del valle central	Se aprende en la interacción colaborativa con otras personas. Se consideran las habilidades de c/u para potenciar el aprendizaje propio y el de las demás. Aprendizaje permanente en todas las personas	Se enseña en colaboración con otras personas (intergeneracional). Se consideran las habilidades de c/u para potenciar la enseñanza. Todas las personas enseñan durante todas las instancias que comparten (co-docencias)	Agrupaciones pequeñas. Organización en círculo y semicírculos. Creación de textos colectivos. Interpretación de ideas. Creación de materiales representativos de la cultura local. Elaboración de recetas locales	Recursos (celular, fotografías, juegos digitales, videos, etc.). Espacios (hogares de escolares, talleres de artesanía, museo, biblioteca, campo, etc.)
Campesina	Se aprende en la interacción colaborativa con otras personas. Se consideran las habilidades de c/u para potenciar el aprendizaje propio y el de las demás. Aprendizaje permanente en todas las personas	Se enseña en colaboración con otras personas (intergeneracional). Se consideran las habilidades de c/u para potenciar la enseñanza. Todas las personas enseñan durante todas las instancias que comparten (co-docencias)	Agrupaciones pequeñas. Organización en círculo y semicírculos que favorecen el diálogo. Preguntas problematizadoras. Elaboración de recetas locales, artefactos de greda y coirón. Laboratorios científicos. Exploraciones en la naturaleza	Recursos (celular, fotografías, juegos digitales, videos, etc.). Espacios (hogares de escolares, talleres de artesanía, museo, biblioteca, campo, etc.)

(CONTINÚA)

TABLA 4 / CONTINUACIÓN

Aula/ ámbitos	Aprendizaje comunitario	Enseñanza comunitaria	Estrategias colectivas para la E-A	Recursos y espacios diversificados de E-A
Industrial- pesquera A	Se aprende en la interacción colaborativa con otras personas. Se consideran las habilidades de c/u para potenciar el aprendizaje propio y el de las demás. Aprendizaje permanente en todas las personas	Se enseña en colaboración con otras personas (intergeneracional). Se consideran las habilidades de c/u para potenciar la enseñanza. Todas las personas enseñan durante todas las instancias que comparten (co-docencias)	Grupos interactivos en el aula. Diálogo comunitario para tomar acuerdos y reflexionar. Preguntas problematizadoras.	Recursos (celular, fotografías, juegos de mesa, videos, etc.). Espacios (biblioteca, pasillos, etc.)
Industrial- pesquera B	Se aprende en la interacción colaborativa con otras personas. Se consideran las habilidades de c/u para potenciar el aprendizaje propio y el de las demás. Aprendizaje permanente en todas las personas	Se enseña en colaboración con otras personas (intergeneracional). Se consideran las habilidades de c/u para potenciar la enseñanza. Todas las personas enseñan durante todas las instancias que comparten (co-docencias)	Grupos interactivos en el aula. Diálogo comunitario para tomar acuerdos y reflexionar. Preguntas problematizadoras	Recursos (celular, fotografías, juegos de mesa, videos, etc.). Espacios (biblioteca, pasillos, etc.)
Minera	Se aprende en la interacción colaborativa con otras personas. Se consideran las habilidades de c/u para potenciar el aprendizaje propio y el de las demás. Aprendizaje permanente en todas las personas	Se enseña en colaboración con otras personas (intergeneracional). Se consideran las habilidades de c/u para potenciar la enseñanza. Todas las personas enseñan durante todas las instancias que comparten (co-docencias)	Grupos interactivos. Agrupaciones pequeñas Organización en círculo y semicírculos que favorecen el diálogo. Construcción de preguntas problematizadoras del aprendizaje. Creación de materiales representativos de la cultura local	Recursos (celular, fotografías, juegos de mesa, videos, etc.). Espacios (aula, biblioteca, comedor, pasillos, patio)
Mapuce A	Se aprende de manera colaborativa entre profesorado, estudiantes y demás personas que participan del proceso educativo	Se enseña en colaboración con otras personas de la comunidad, como <i>kimces</i> , y en espacios que son propios de la comunidad y de la escuela, como la ruka	Organización en círculo y semicírculos al interior de la ruka y en aula. Creación de materiales representativos de la cultura mapuce	Recursos naturales (bosque, mar, viveros, etc.). Espacios (aula, ruka, naturaleza en general)
Mapuce B	Se aprende de manera colaborativa entre profesorado, estudiantes y demás personas que participan del proceso educativo	Se enseña en colaboración con otras personas de la comunidad, como <i>kimces</i> , y en espacios que son propios de la comunidad y de la escuela, como la ruka	Organización en círculo y semicírculos al interior de la ruka y en aula. Creación de materiales representativos de la cultura mapuce	Recursos naturales (bosque, mar, viveros, etc.). Espacios (aula, ruka, naturaleza en general)

Fuente: elaboración propia con datos del proyecto.

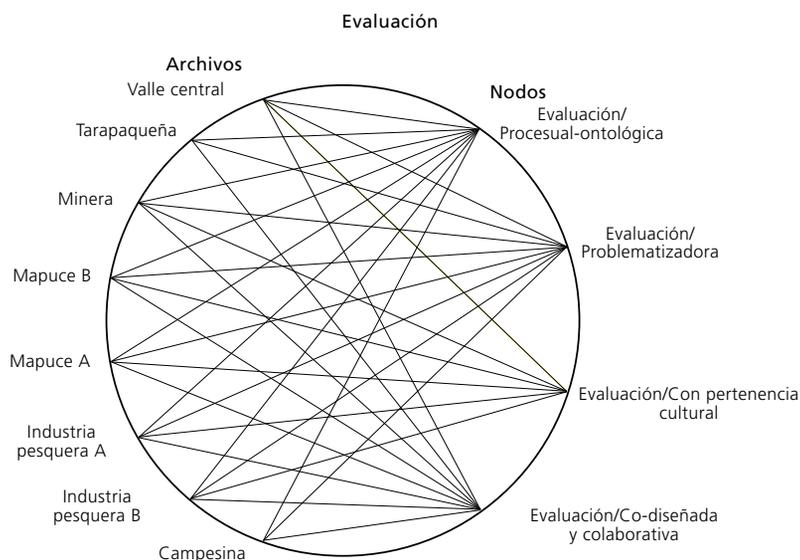
Estos hallazgos, que permiten caracterizar las concepciones comunitarias de aprendizaje y enseñanza que sostienen estas aulas comunitarias, son comunes en todas ellas, independientemente del contexto cultural, territorial, lingüístico de cada una. Así, tanto el aprendizaje como la enseñanza ocurren como procesos intersubjetivos, ya que se interactúa colaborativamente para potenciarse y aprender; cada cual enseña a los demás según sus habilidades, siendo procesos que ocurren de forma permanente, es decir, no circunscritos solo al tiempo y espacio del aula, sino a todos los encuentros de las personas que la conforman. Además, se entienden como procesos colectivos, no focalizándose en las y los escolares, sino en todos los y las participantes del aula.

Fuera de los aspectos comunes antes mencionados, cuando profundizamos en las estrategias didácticas con las que desarrollan el trabajo pedagógico, es posible visualizar especificidades entre ellas. En primer término, si bien coinciden en trabajar en agrupaciones pequeñas en seis de las ocho aulas (excepto las mapuce), se observan diferencias, por ejemplo, las aulas industrial-pesquera (A y B) solo se valen de la organización de grupos interactivos; en cambio, otras diversifican mucho las formas de interacción: lo hacen en pequeñas agrupaciones, en círculos o semicírculos (tarapaqueña, valle central, campesina, minera, mapuce A y B). Respecto del tipo de material con el que se trabaja, destaca la creación colectiva de materiales representativos de la cultura local (tarapaqueña, valle central, campesina, minera, mapuce A y B), a excepción de las aulas industrial pesquera A y B. Una situación similar a la anterior se observa en el ámbito “recursos y espacios de enseñanza-aprendizaje”, donde destaca la gran diversidad de recursos y espacios usados en todas las aulas –a excepción de las aulas mapuce A y B–, entre ellos: teléfono celular, fotografías, juegos digitales o videos. No obstante, los espacios que utilizan permiten distinguir con claridad el carácter demográfico de cada aula; así, las rurales o semirurales (valle central, campesina, mapuce A y B) integran la naturaleza en todas sus actividades; en cambio, las urbanas (tarapaqueña, minera, industrial-pesquera A y B) se limitan a la ciudad.

Evaluación de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos

Los hallazgos muestran que la transformación de la evaluación en la pedagogía dialógica Enlazando Mundos se expresa en nodos temáticos construidos por las comunidades, evaluación: procesual-ontológica, problematizadora, con pertinencia cultural, y co-diseñada y colaborativa (figura 3).

FIGURA 3

Ámbitos transformadores de la evaluación

Fuente: elaboración propia con datos del proyecto.

Los hallazgos son reveladores desde el punto de vista de las coincidencias encontradas en estas aulas. Así, los nodos que caracterizan la evaluación como procesual-ontológica, problematizadora y co-diseñada y colaborativa están presentes en los ocho casos, y la evaluación con pertinencia cultural se encuentra en siete, solo el aula tarapaqueña no revela esta condición.

Una caracterización de cada uno de estos ámbitos evaluativos permite comprender mejor a estas aulas (tabla 5).

Respecto del primer nodo —el carácter procesual-ontológico de la evaluación—, en seis aulas se observa la presencia de la condición ontológica propia del territorio (a excepción de las aulas industrial-pesquera A y B). De esta forma, la evaluación considera las formas de “ser” y “estar” propias de los territorios en las que se ubican las aulas comunitarias. En el caso del “ser” nortino queda expresado en estar participando de las festividades tradicionales y en ser devoto, espiritual y festivo (tarapaqueña); en el del “ser” campesino, en estar vinculado con la naturaleza y en ser amable, lúdico, respetuoso y generoso con las y los otros (valle central, campesina); en el

caso del “ser” minero queda expresado en estar vinculado con la comunidad local y en ser solidario, esforzado, perseverante, luchador (minera); y en el del “ser” mapuce, implica estar integrado con la naturaleza y en ser justo (*norce*), bueno (*kvmece*), valiente (*newence*) y sabio (*kimce*) (mapuce A y B). El segundo nodo, el carácter problematizador de la evaluación, revela la característica principal de la pedagogía dialógica, que es precisamente organizar todo el proceso en torno a la pregunta, la problematización, la reflexión indagadora, aspecto presente en todas las aulas. El tercer nodo, la evaluación con pertinencia cultural, presente en siete de las ocho aulas (excepto la tarapaqueña), revela la coherencia entre el currículo que selecciona saberes locales propios de cada territorio, las didácticas que los desarrollan y la evaluación que los legitima, al otorgarles estatus dentro del trabajo pedagógico. Finalmente, el cuarto nodo, la evaluación co-diseñada y colaborativa, presente en todas las aulas comunitarias, recoge el carácter público y colectivo de dicho ámbito, en clara oposición al privado e individual que la evaluación ostenta en el marco de una pedagogía tradicional.

TABLA 5

La evaluación en las aulas comunitarias

Aula/ ámbitos	Procesual-ontológica	Problematizadora	Con pertinencia cultural	Co-diseñada y colaborativa
Tarapaqueña	Integradora (contenidos abordados a través de actividad que convoca saberes disciplinares, talentos manuales y de gestión colaborativa). Consideración del ser habitante del norte (compromisos ligados a las festividades que se priorizan frente a otros ámbitos como el trabajo o estudio)	Evaluación basada en la reflexión (se discute de las actividades pedagógicas, lo que niños/as sabían, lo que no entendían, para así mejorar la siguiente propuesta)	Sí	Colectiva y pública. Construida por todo el colectivo que participa (docente, asistentes de aulas, docentes universitarias, estudiantes universitarias, madres)
Del valle central	Transversal e integradora (contenidos científicos y saberes locales, talentos artísticos, contenidos valóricos y de expresión corporal). Consideración de la relación ser-estar de las personas con la naturaleza, amable, lúdico, respetuoso y generoso con los otros	Reflexión problematizadora con base en experiencias propias y grupales con la cultura local (cultura local incaica y mapuce), su relación con la naturaleza y el aporte a la salud	La evaluación considera una selección de saberes oficiales, saberes rurales (crianza de animales, cultivo de plantas medicinales) y saberes culinarios familiares	Colectiva y pública. Construida por todo el colectivo que participa (docentes, asistente de aulas, madres, jardinero, estudiantes universitarios y escolares)

(CONTINÚA)

TABLA 5 / CONTINUACIÓN

Aula/ ámbitos	Procesual-ontológica	Problematizadora	Con pertinencia cultural	Co-diseñada y colaborativa
Campesina	Transversal e integradora (contenidos científicos/ locales, valóricos, espirituales y expresivos). Consideración del ser y estar campesino (vinculado a la naturaleza, receptivo, amable, respetuoso, disponible para apoyar a otros, generoso). Centrada en el proceso y permanentes (diarias e integradas a todo el trabajo docente)	Las preguntas problematizadoras como base de la evaluación. La experiencia vivida (gastronomía y artesanía local, cuidado de animales y cultivo de la tierra, laboratorios, talleres, proyectos), como recurso base de la evaluación para verificar habilidades, contenidos, valores y expresiones corpóreo-emocionales	La evaluación considera una selección de saberes culturales campesinos, artesanales y saberes oficiales de las materias escolares	Colectiva y pública. Construida por todo el colectivo que participa (docente, asistentes de aulas, madres, abuelas, escolares, artesanas, obreros agrícolas)
Industrial-pesquera A	Centrada en el proceso (no en la aprobación o reprobación). Evaluaciones permanentes (diarias e integradas a todo el trabajo docente)	Las preguntas problematizadoras como base de la evaluación	La evaluación considera una selección de saberes oficiales de las materias escolares y saberes de la cultura local (tradiciones y costumbres propias de la comuna)	Colectiva y pública. Construida por todo el colectivo que participa (docente, asistentes de aulas, docentes universitarias, estudiantes universitarias, madres)
Industrial-pesquera B	Centrada en el proceso (no en la aprobación o reprobación). Evaluaciones permanentes (diarias e integradas a todo el trabajo docente)	Las preguntas problematizadoras como base de la evaluación	La evaluación considera una selección de saberes oficiales de las materias escolares y saberes de la cultura local (actividad de pesca artesanal)	Colectiva y pública. Construida por todo el colectivo que participa (docente, asistentes de aulas, docentes universitarias, estudiantes universitarias, madres)
Minera	Transversal e integradora (contenidos temáticos, valóricos y expresivos). Consideran el ser y estar de la cultura minera y ferriante (solidario, esforzado, perseverante, luchador). Centrada en el proceso y permanentes (diarias e integradas a todo el trabajo docente)	Las preguntas problematizadoras como base de la evaluación. El juego como recurso de evaluación para verificar, observar contenidos, valores y expresiones corpóreo-emocionales	La evaluación considera una selección de saberes culturales de la mina y la feria junto a saberes oficiales de las materias escolares	Colectiva y pública. Construida por todo el colectivo que participa (docente, asistentes de aulas, madres, abuelas, escolares, auxiliares)

TABLA 5 / CONTINUACIÓN

Aula/ ámbitos	Procesual-ontológica	Problematizadora	Con pertinencia cultural	Co-diseñada y colaborativa
Mapuce A	Transversal e integradora (contenidos temáticos, valóricos y espirituales). Centrada en la formación del CE (ser) mapuce para que las personas se formen como <i>norce</i> (persona justa), <i>kvmece</i> (persona buena), <i>newence</i> (persona valiente o fuerte) y <i>kimce</i> (persona sabia)	Evaluación problematizadora con la naturaleza de los contenidos de enseñanza y los métodos de evaluación. Se centra en equilibrar criterios mapuce con criterios chileno-occidentales, metodologías de evaluación tradicionales con metodologías propias ancestrales	Definida en torno a planos cosmogónicos propios de la cultura mapuce	Colectiva y pública. Construida por todo el colectivo que participa (docente, <i>kimces</i> , estudiantes, docentes universitarios)
Mapuce B	Transversal e integradora (contenidos temáticos, valóricos y espirituales). Centrada en la formación del CE (ser) mapuce para que las personas se formen como <i>norce</i> (persona justa), <i>kvmece</i> (persona buena), <i>newence</i> (persona valiente o fuerte) y <i>kimce</i> (persona sabia)	Evaluación problematizadora con la naturaleza de los contenidos de enseñanza y los métodos de evaluación. Se centra en equilibrar criterios mapuce con criterios chileno-occidentales, metodologías de evaluación tradicionales con metodologías propias ancestrales	Definida en torno a planos cosmogónicos propios de la cultura mapuce	Colectiva y pública. Construida por todo el colectivo que participa (docente, <i>kimces</i> , estudiantes, docentes universitarios)

Fuente: elaboración propia con datos del proyecto.

Discusión

La pedagogía dialógica Enlazando Mundos, en tanto experiencia inédita de aulas comunitarias en el sistema escolar chileno, resulta de sumo interés, pues conjuga los aportes originales de personas de la comunidad y de aquellas con formación en educación, cuestión que establece un puente entre saberes populares y científicos. Lo anterior, con la finalidad de legitimar ambos corpus de saberes desde una visión crítica y reflexiva que busca diversificar los significados que se construyen desde el currículo, la didáctica y la evaluación. Estas cuestiones la distinguen de otras experiencias de pedagogía dialógica en los contextos británico y estadounidense, donde el aporte se concentra en el área didáctica (Alexander, 2018; Cui y Teo, 2020). La pedagogía dialógica Enlazando Mundos se acerca a las pedagogías populares latinoamericanas (Freire, 1987), aportando también

al currículum y la evaluación, con la notoria diferencia que estas se desarrollan en el sistema educativo.

Específicamente, desde la experiencia estudiada es posible evidenciar una contribución al currículum, la didáctica y la evaluación, donde en cada una de estas áreas la pertinencia cultural cobra especial relevancia. Lo anterior encuentra sentido a nivel curricular cuando estos colectivos disputan espacios a los contenidos oficiales, logrando incluir saberes territoriales, culturales, espirituales, etcétera, tensionando así lo instaurado en la escuela como única verdad merecedora de ser aprendida. Este hallazgo resulta coincidente con la dimensión política que reconocen el currículo dialógico Bakhtin (1981), Freire (1987), Ferrada (2001), Correa de Molina (2004) y expone la pérdida de subalternidad y/o ausencia que poseían estos saberes de forma previa a las experiencias de aulas comunitarias (Ferrada, Jara y Seguel, 2021). Resulta interesante que aparezca este aporte desde el territorio latinoamericano, pues la descolonización administrativa, territorial, económica y cultural aún es un proceso en tránsito.

Una situación similar ocurre cuando se revelan las didácticas comunitarias que profundizan las interacciones colaborativas entre quienes participan de estas aulas. Este punto marca una diferencia con el contexto anglosajón (Cui y Teo, 2020; Alexander, 2017, 2018; Wilkinson *et al.*, 2017; Marjanovic-Shane, 2014) que, si bien releva la colectividad, esta se reduce a la participación del profesor(a) y sus estudiantes. Sin embargo, en las experiencias que se muestran en este trabajo, destaca el carácter comunitario, más allá de estas figuras clásicas que conforman el aula, dando con ello una ampliación intergeneracional entre quienes participan, una pluralidad de diversidad de saberes de distintos estatus, entre otros aspectos. Esta construcción comunitaria, con estas características, es la que nutre con diversidad de saberes, experiencias de vida, historias, etcétera, que permiten configurar un saber didáctico inesperado y novedoso propio de cada aula comunitaria, y que pone en evidencia lo dialógico (Matusov, 2009). A su vez, esta misma dimensión comunitaria amplía el cuestionamiento de las relaciones de poder y de co-autoría entre docentes y estudiantes, planteada por Marjanovic-Shane (2014), a toda la comunidad participante. En esta misma lógica, es posible observar los principios de la enseñanza propuestos por Alexander (2017), de colectividad, reciprocidad y apoyo, que se observan en los distintos espacios en los que se desarrollan las aulas comunitarias.

Las rupturas de las relaciones de poder mencionadas son constatadas también a nivel de evaluación cuando se observa que el colectivo completo co-diseña y desarrolla instrumentos evaluativos en correspondencia con lo planteado por Ferrada (2001). A ello se suma la dimensión procesual-ontológica, que recupera las nociones de “ser” y “estar” en el territorio, como parte del proceso evaluativo. De allí que estas aulas comunitarias abandonan el carácter calificativo o de medición que tradicionalmente se entiende en esta materia y lo desplazan a la formación integral (territorial, histórica, cultural, lingüística) de las personas. Esto se suma al rescate de la problematización de los conocimientos que se enseñan y evalúan, dándole así un giro histórico contextual al currículo y la didáctica, coincidiendo con el planteamiento de los procesos evaluativos en términos de Rivero (2018). Otro aspecto relevante a nivel evaluativo, y coincidente con Marshall (2022), es la valoración de la diversidad de significados (populares y científicos), cuestión que le otorga coherencia al desarrollo curricular observado.

Siguiendo esta lógica de argumentación, cabe preguntarse si la pedagogía dialógica Enlazando Mundos, cuando trae saberes y haceres populares con pretensión de igualar estatus con los saberes oficiales, es suficiente para sostener su dialogicidad o, bien, cuando asume concepciones comunitarias de enseñanza y aprendizaje, ¿logra desplazar las concepciones unívocas tan ancladas en las aulas escolares? Pareciera que los datos avalan esta cuestión (decisiones conjuntas sobre qué y cómo enseñar y aprender), aunque aún se requieren más estudios al respecto. También cabe cuestionarse si la evaluación, cuando adopta un carácter procesual-ontológico, logra arrancar las formas de colonización de ser y estar. Pareciera que el foco está en lo indeterminado del proceso y en la simultaneidad de significados, al mismo tiempo que en la reafirmación de las identidades locales que buscan aiosamente reconocimiento. En la misma línea de discusión, los hallazgos nos conducen a pensar que al menos un grupo de aulas avanza hacia la dimensión ontológica de la pedagogía dialógica, mientras otras aún se mantienen difusamente en una dimensión epistemológica (instrumental), coincidiendo con los hallazgos en otras investigaciones como Matusov (2009) y Marjanovic-Shane (2014). Ejemplo de la dimensión epistemológica son las aulas que mantienen fijos sus propios significados y saberes culturales (mapuce A y B) y, desde otro frente, las aulas que se mantienen apegadas a los significados culturales oficiales, dispuestos en el currículo escolar (industrial-pesquera A y B). Ejemplo de la dimensión ontológica son las aulas que ingresan más de una única forma

de comprender los significados, incluyendo diversas culturas al currículo escolar (minera, campesina y tarapaqueña).

Referencias

- Abd Elkader, Nermine (2016). "Dialogic pedagogy and educating preservice teachers for critical multiculturalism", *SAGE Open*, vol. 6, núm. 1, pp. 705-729. <https://doi.org/10.1177/2158244016628592>
- Alexander, Robin (2004). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*, Cambridge: Dialogos.
- Alexander, Robin (2017). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*, 5ª ed., Cambridge: Dialogos.
- Alexander, Robin (2018). "Developing dialogic teaching: genesis, process, trial", *Research Papers in Education*, vol. 33, núm. 5, pp. 561-598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
- Astorga, Blanca (2018). *Desde la pedagógica dialógica Enlazando Mundos, aportes para una didáctica dialógica en la enseñanza de la lengua escrita*, tesis de doctorado, Santiago, Chile: Universidad Academia Humanismo Cristiano.
- Bakhtin, Mikhail M. (1981). *The dialogic imagination. Four essays*, Austin: University of Texas Press.
- Catriquir Colipan, Desiderio (2014). "Elugetun mapun kewüh pu wekeche. Principios sociolingüísticos de enseñanza del mapunzugun para formación inicial docente en educación intercultural", en M. Malvestitti y P. Dreidemie (comps.), *III Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas (ELIA). Libro de Actas*, Viedma: Universidad Nacional de Río Negro, pp. 111-131.
- Correa de Molina, Cecilia (2004). *Currículo dialógico, sistémico e interdisciplinar: subjetividad y desarrollo humano*, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cui, Ruiguo y Teo, Peter (2020). "Dialogic education for classroom teaching: a critical review", *Language and Education*, vol. 35, núm. 3, pp. 187-203. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1837859>
- Del Pino, Miguel (2015). *Evaluación comunicativa: un aporte desde el modelo dialógico de la pedagogía Enlazando Mundos*, tesis de doctorado, Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
- Del Pino, Miguel y Montañares, Elizabeth (2019). "Evaluación comunicativa y selección de contenidos en contextos escolares vulnerables chilenos", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 21, e03, 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e03.1984>
- Ferrada, Donatila (2001). "Comunidades de entendimiento: una propuesta educativa desde la perspectiva crítica comunicativa del currículum", *Pensamiento Educativo*, vol. 29, núm. 2, pp. 297-317.
- Ferrada, Donatila (2012). *Construyendo escuela, compartiendo esperanzas. La experiencia del proyecto Enlazando Mundos*, Valparaíso: RiL Editores.
- Ferrada, Donatila (2017). "La investigación participativa dialógica", en S. Redón Pantorra y J. Rasco Angulo (eds.), *Metodología cualitativa en educación*, Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 187-201.

- Ferrada, Donatila (2020). "Dialogic pedagogy linking worlds: participatory community classrooms. Pedagogy", *Culture & Society*, vol. 28, núm. 1, pp. 131-146. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1615534>
- Ferrada, Donatila (2022). "La dialogicidad como motor de reconocimiento y paridad participativa en aulas comunitarias", en A. Ocampo González, R. Sánchez Lara y C. López-Andrada (comps.), *Interseccionalidades críticas, lecturas de lo abyecto, (contra) memorias y educación*, Santiago, Chile: CELEI, pp. 97-119.
- Ferrada, Donatila y Flecha, Ramón (2008). "El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje", *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 34, núm. 1, pp. 41-61. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- Ferrada, Donatila; Villena, Alicia; Catriquir, Desiderio; Pozo, Gabriel; Turra, Omar; Schilling, Carol y Del Pino, Miguel (2014). "Investigación dialógica-KIshu Kimkelay Ta Che en educación", *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 13, núm. 26, pp. 33-50.
- Ferrada, Donatila y Del Pino, Miguel (2018). "Dialogic-kishu kimkelay ta che educational research: participatory action research", *Educational Action Research*, vol. 26, núm. 4, pp. 533-549. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1379422>
- Ferrada, Donatila y Del Pino, Miguel (2021). "Transformando el menosprecio en reconocimiento. Comunidades escolares movilizadas", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 10, núm. 1, pp. 211-225. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.013>
- Ferrada, Donatila; Jara, Claudia y Seguel, Alejandra (2021). "Interculturalidad entre saberes oficiales del currículum escolar y saberes locales en aulas comunitarias en Chile", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 25, núm. 3, pp. 7-27. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.21455>
- Freire, Paulo (1987). *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*, Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Gayá Wicks, Patricia y Reason, Peter (2009). "Initiating action research: Challenges and paradoxes of opening communicative space", *Action Research*, vol. 7, núm. 3, pp. 243-262. <https://doi.org/10.1177/1476750309336715>
- George-Nascimento, J. (2015). *La didáctica dialógica: construcción intersubjetiva de la didáctica Enlazando Mundos con inteligencias múltiples, por una comunidad de investigación en un aula combinada de escuela básica rural*, tesis de maestría, Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Gregory, Maughn (2007). "A framework for facilitating classroom dialogue", *Teaching Philosophy*, vol. 30, núm. 1, pp. 59-84. <https://doi.org/10.5840/teachphil200730141>
- Guba, Egon y Lincoln, Yvonna (2012). "Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes", en N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa, vol. II*, Buenos Aires: Gedisa, pp. 38-78.
- Gúzman, Valentina y Larrain, Antonia (2021). "The transformation of pedagogical practices into dialogic teaching: towards a dialogic notion of teacher learning", *Professional Development in Education*, publicación en línea: 19 de marzo, pp. 1-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1902837>

- Heron, John y Reason, Peter (1997). "A participatory inquiry paradigm", *Qualitative Inquiry* vol. 3, núm. 3, pp. 274-294. <https://doi.org/10.1177/107780049700300302>
- Maine, Fiona y Čermáková, Anna (2021). "Using linguistic ethnography as a tool to analyse dialogic teaching in upper primary classrooms", *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 29, pp. 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100500>
- Marjanovic-Shane, Ana (2014). "A paradigmatic disagreement in 'dialogue on Dialogic pedagogy' by Eugene Matusov and Kiyotaka Miyazaki", *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, vol. 2, pp. 48-54. <https://doi.org/10.5195/dpj.2014.122>
- Marshall, Bethan (2022). "Exploring dialogic assessment in English: an analysis of two lessons", *Changing English*, vol. 29, núm. 2, pp. 141-151, <https://doi.org/10.1080/1358684X.2021.2022977>
- Matusov, Eugene (2009). *Journey into Dialogic Pedagogy*, Nueva York: Nova Science Publishers.
- Matusov, Eugene (2014). "Epistemological vs. ontological pedagogical dialogue", en E. Matusov y K. Miyazaki, "Dialogue on Dialogic Pedagogy Dialogic", *Pedagogy: An International Online Journal*, vol. 2, núm. esp., pp. 6-16. <http://doi.org/10.5195/dpj.2014.121>
- Miyazaki, Kiyotaka (2014). "Kiyotaka Miyazaki's response to Eugene Matusov's arguments on ontological, epistemological, and instrumental dialogic pedagogy", en E. Matusov y K. Miyazaki, "Dialogue on Dialogic Pedagogy Dialogic", *Pedagogy: An International Online Journal*, vol. 2, núm. esp., pp. 16-26. <http://doi.org/10.5195/dpj.2014.121>
- Rivero, María Elena (2018). "La evaluación como espacio dialógico e intersubjetivo: una mirada desde la dinámica transcompleja", *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*, julio-septiembre, pp. 1-13.
- Vrikki, Maria; Wheatley, Lisa; Howe, Christine; Hennessy, Sara y Mercer, Neil (2019). "Prácticas dialógicas en las aulas de la escuela primaria", *Idioma y Educación*, vol. 33, núm. 1, pp. 85-100, <http://doi.org/10.1080/09500782.2018.1509988>
- Wilkinson, Ian; Reznitskaya, Alina; Bourdage, Kristin; Oyler, Joseph; Glina, Monica; Drewry, Robert; Kim, Min-Young y Nelson, Kathryn (2017). "Toward a more dialogic pedagogy: changing teachers' beliefs and practices. Through professional development in language arts classrooms", *Language and Education*, vol. 31, núm. 1, pp. 65-82. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230129>

Artículo recibido: 23 de junio de 2022

Dictaminado: 13 de marzo de 2023

Segunda versión: 12 de abril de 2023

Aceptado: 12 de mayo de 2023

LOS ESTILOS DE DIRECCIÓN DE TESIS

Diferencias según género, área de conocimiento y etapa en la tesis doctoral

LORENA FERNÁNDEZ FASTUCA / JAVIER SÁNCHEZ-ROSAS / LUIS ROJAS-TORRES / HILDA DIFABIO DE ANGLAT

Resumen:

Esta investigación explora y describe las diferencias en estilos de dirección de tesis desde las perspectivas de directores(as) y tesistas de doctorado, según género, área de conocimiento y etapa en la tesis. Los estilos analizados son el directivo, orientador y ausente. Para alcanzar el objetivo se aplicó un instrumento que evalúa dichos estilos a 267 directores(as) de tesis y otro equivalente a 285 tesistas. Los resultados indican que ambos grupos informaron percibir, por orden de preponderancia, estilo orientador, directivo y ausente. Además, el área de conocimiento influye en el estilo de dirección asumido y para ambos grupos el estilo directivo está más presente en las ciencias naturales que en las sociales. Finalmente, los y las tesistas suelen necesitar mayor guía y orientación de sus directores(as), al definirlos en mayor medida como ausentes.

Abstract:

This research explores and describes the differences in thesis supervision from the perspectives of supervisors and doctoral students, by gender, area of knowledge, and stage of the dissertation. The analyzed styles are directing, guiding, and non-intervening. To evaluate these styles, a survey was completed by 267 thesis supervisors and 285 doctoral students. The results indicate that both groups reported perceiving, in order of preponderance, the guiding, directing, and non-intervening styles. The area of knowledge also influences the supervisory style. For both groups, the directing style is present more in the natural sciences than in the social sciences. Doctoral students tend to need greater guidance and orientation from their supervisors, since they define their supervisors as mostly non-intervening.

Palabras clave: estudios de posgrado; tesis profesional; estilos de enseñanza; formación de investigadores; psicometría.

Keywords: graduate studies; doctoral dissertation; teaching styles; researcher training; psychometrics.

Lorena Fernández Fastuca: investigadora de la Universidad Católica Argentina, Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CE: lorena_fernandez@uca.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-8033-6158>

Javier Sánchez-Rosas: investigador de la Universidad Católica de Temuco, Facultad de Ciencias de la Salud, Campus San Francisco. Temuco, Chile. CE: sanchezrosasjavier@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7669-8981>

Luis Rojas-Torres: investigador en la Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigaciones Psicológicas. San José, Costa Rica. CE: luismiguel.rojas@ucr.ac.cr / <https://orcid.org/0000-0002-9085-2703>

Hilda Difabio de Anglat: investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Centro de Investigaciones Cuyo Dr. Abelardo Pithod. Mendoza, Argentina. CE: hdifabio@mendoza-conicet.gov.ar / <https://orcid.org/0000-0002-9679-1745>

Introducción

La dirección de tesis puede considerarse un aspecto fundamental de la formación doctoral. Los estudios que analizan la graduación en este nivel la consideran como uno de los principales factores que pueden favorecer o impedir la finalización de la tesis (Carlino, 2005; De Clercq, Devos, Azzi, Frenay *et al.* 2019; Ehrenberg, Zuckerman, Groen y Bruker, 2010). Dada la importancia que tiene la dirección de tesis, diversos estudios se han dedicado a indagar las cualidades deseables de quien lleva a cabo esta actividad (Abiddin y West, 2007; Bell-Ellison y Dedrick, 2008; De la Cruz Flores, García Campos y Abreu Hernández, 2006; Difabio de Anglat, 2011; Marsh, Rowe y Martin, 2002; Ribau, 2020), la relación estudiante-director(a) (Åkerlind y McAlpine, 2017; Jones, 2013; Kiley, 2011; Orellana, Darder, Pérez y Salinas, 2016), la formación del director(a) (Fulgence, 2019; Lee, 2018) y los estilos de dirección (Boehe, 2016; Deuchar, 2008; Gruzdev, Terentev y Dzhafarova, 2020; Mainhard, Van der Rijst, Van Tartwijk y Wubbels, 2009), entre otros aspectos.

Aquí entendemos la dirección de tesis como una práctica formativa, un acuerdo pedagógico entre director(a) y doctorando(a) en trabajar por la realización de la tesis (De la Cruz Flores, Chehaybar y Abreu, 2011; Fernández Fastuca, 2018; Halse y Malfroy, 2010; Jackson, Davidson y Usher, 2022; Moreno Bayardo, 2007). El director(a) guía y orienta al doctorando(a) en su proyecto de investigación.

Algunas investigaciones sobre este vínculo pedagógico se han concentrado en los estilos de dirección (Boehe, 2016). Gruzdev, Terentev y Dzhafarova (2020) establecen que estos son abordados de distintos modos: desde parte de la cultura académica hasta un concepto psicológico dentro de los estilos cognitivos. En el marco de este abanico conceptual, Boehe define los estilos de dirección como “[...] los principios que gobiernan la relación entre director y tésista sean estos intencionales o no, explícitos o implícitos” (Boehe, 2016:2).

Los estudios realizados sobre la temática (Farji-Brener, 2007; Franke y Arvidsson, 2011; Gatfield, 2005; Gurr, 2001; Mainhard *et al.*, 2009; Murphy, Bain y Conrad, 2007) se han centrado en identificar y caracterizar dichos estilos, presentando diversas tipologías según la definición que tomen, por ejemplo, focalizándose más en la dimensión organizativa de la dirección de tesis que en la pedagógica. Entre los pocos estudios que sí se enfocan en esta última dimensión, algunos identifican estilos de dirección similares, aunque los pueden denominar de modo distinto.

Por ejemplo, Fernández Fastuca (2019) y Gu, He y Liu (2017) se basan en los estilos directivo y orientador, a los que definen de forma similar. Fernández Fastuca (2019) construyó una tipología y agregó un tercer estilo denominado acompañante. Por su parte, Gruzdev, Terentev y Dzhafarova (2020) construyeron una categoría con distintos estilos que van desde aquel que tiene un alto grado de compromiso con su tesista y la/lo guía en la publicación, le recomienda expertos y orienta en la tesis –a quien denominan superhéroe– hasta el que no cumple ninguna de las funciones esperadas, es decir, el ausente. Si bien pareciera que directores(as) y tesistas prefieren más aquellos caracterizados por mayor estructura y apoyo (Saleem y Rana, 2019), estos estilos podrían presentarse de diferentes maneras dependiendo del género de ambos actores, el área de conocimiento en la que se inscribe o el grado de avance del proyecto de tesis.

Varias investigaciones informaron que las mujeres tienen más probabilidad de abandonar su doctorado que los hombres y que la combinación de género con pobre soporte económico incrementa esta probabilidad (Wollast, Boudrenghien, Van der Linden, Galand *et al.*, 2018). En relación con esto, Ampaw y Jaeger (2011) sugieren que la falta de oportunidades o apoyo podrían estar incidiendo en la tasa de abandono. En un estudio donde se analizó el efecto de variables sociodemográficas y diferentes tipos de apoyo, De Clercq *et al.* (2019) encontraron que el género y el apoyo ofrecido por el director(a) eran predictores significativos del sentido de progreso y las intenciones de persistir en el doctorado. Luego de controlar variables contextuales y del financiamiento, encontraron que las mujeres tienen una percepción de su progreso e intenciones de persistir más bajas que los hombres.

No solo la graduación fue analizada en relación con el género. Bell-Ellison y Dedrick (2008) analizaron las cualidades deseadas en quien dirige y hallaron que las y los estudiantes buscan cualidades similares en su director(a) independientemente del género.

Sin embargo, según el relevamiento realizado no se dispone de investigaciones que analicen los estilos de dirección según el género de las y los tesistas o directores, si bien sí existen algunos estudios que analizan, por ejemplo, las necesidades de orientación, las posibilidades de graduación según el género o las dificultades de la dirección de tesis en relaciones mujer-hombre u hombre-mujer (De Clercq *et al.*, 2019; Dedrick y Watson, 2002; Johnson, Lee y Green, 2000; Wollast *et al.*, 2018). Es decir, hay evidencia

sobre la importancia del género en algunas dimensiones relacionadas con la dirección de tesis y el trayecto de formación doctoral; por ello, resulta relevante indagar si también existe relación entre género y estilos de dirección de tesis.

A su vez, varios estudios mostraron que las tasas y los tiempos de graduación también varían en función del área de conocimiento, siendo más probables y breves en ciencias naturales que en ciencias sociales y humanidades (Ehrenberg *et al.*, 2010; Wainerman, 2018). En este sentido, Saleem y Mahmood (2017) encontraron que la satisfacción con la dirección es menor en tesis de ciencias sociales que de ciencias naturales, lo cual podría ser un indicio de mejores habilidades de dirección o estilos de aproximación a la dirección en estas últimas áreas de conocimiento.

Por otra parte, la etapa inicial de tesis es donde se presenta la mayor tasa de abandono, particularmente en los primeros dos años (Wollast *et al.*, 2018). En consecuencia, es en esta etapa donde sería más necesario el apoyo directo y la orientación por parte de las y los directores (De Clercq *et al.*, 2019; Deuchar, 2008; McAlpine y McKinnon, 2013; Odena y Burgess, 2017). De hecho, De Clercq *et al.* (2019) mostraron en un estudio longitudinal cuantitativo que la influencia del apoyo del director(a) en la intención de persistir es moderada por la etapa de avance en el doctorado: es más fuerte al principio, más débil en el medio y casi nula al final. Asimismo, otras investigaciones señalan al doctorado como un trayecto en el que se va desarrollando mayor autonomía (Johnson, Lee y Green, 2000; Torres Frías, 2014), por lo que sería esperable que el rol y el estilo de dirección cambiasen a lo largo de este.

Estos datos permiten vislumbrar la importancia de realizar estudios que consideren los estilos de dirección y su relación con el grado de avance del proyecto de tesis, la disciplina en la que se inscribe el mismo o el género de tesis y directores(as). Sumado a esto, la mayoría de la literatura sobre estilos se basa en estudios cualitativos (Boehe, 2016; Deuchar, 2008; Gatfield, 2005; Gruzdev, Terentev y Dzhafarova, 2020; Gurr, 2001), por lo que hay una necesidad de avanzar en estudios que exploren y describan empíricamente los estilos de dirección desde la perspectiva de ambas partes. A partir de la evaluación de los estilos mencionados, esta investigación se propone explorar y describir las diferencias en tres estilos de dirección según género, área de conocimiento y grado de avance en la tesis, considerando las perspectivas de dos grupos: uno de directores(as) y otro de tesis.

Marco conceptual

La dirección de tesis es una práctica formativa en la que el director(a) brinda guía y orientación al (la) tesista para que pueda realizar su investigación. Algunos trabajos la definen como una labor tutorial (De la Cruz Flores, Chehaybar y Abreu, 2011; Moreno Bayardo, 2007). Las y los tutores son quienes brindan la posibilidad de aprender en la práctica, introducen a las y los estudiantes en las tradiciones de la profesión (De la Cruz Flores, Chehaybar y Abreu, 2011) y generan las condiciones necesarias para el aprendizaje.

Estas concepciones de la dirección de tesis reconocen el carácter de estudiante del (la) tesista (Corcelles, Cano, Liesa, González-Ocampo *et al.*, 2019; Johnson, Lee y Green, 2000; Torres Frías, 2014) y, por lo tanto, requieren de la enseñanza y orientación de quien dirige, alejándose de posturas más antiguas que sostenían que el doctorando(a) es un alumno autónomo con las competencias necesarias para desarrollar una tesis desde el inicio del trayecto (Manathunga, 2005). Así, el trayecto doctoral se concibe como uno hacia mayores niveles de autonomía por parte del (la) tesista. Podría sostenerse que, a medida que el o la estudiante desarrolla mayores competencias en el campo científico, menos orientación y guía del director(a) necesitaría.

La labor de la dirección se desarrolla en el despliegue de diversas funciones. De acuerdo con Fernández Fastuca y Wainerman (2015), las dos principales son la asesoría y la socialización académicas. La primera refiere a la orientación brindada para el conocimiento sustantivo del área de conocimiento y el desarrollo de nuevo conocimiento. Por su parte, la socialización académica implica la promoción del acceso a la cultura y a la comunidad académicas. Se introduce al (la) tesista en las normas, valores y prácticas de la comunidad académica (como la participación en congresos, publicación en revistas, colaboración en la presentación a subsidios). Estas funciones se expresan de distinto modo según los estilos que puede asumir quien dirige. Según Boehe (2016), estos son los principios que gobiernan la relación entre director(a) y tesistas. Las investigaciones que abordan la temática concluyen en tipologías de estilos de dirección que, si bien son producto de la investigación empírica, no dejan de ser conceptualizaciones difíciles de encontrar en *estado puro*. De hecho, puede haber directores(as) que presentan rasgos de distintos estilos simultáneamente. Algunas de las investigaciones sobre el tema abordan la dicotomía dirección

sobreprotectora-dirección ausente (por ejemplo, Farji-Brener, 2007). Otras clasificaciones proponen estilos que varían entre una dirección centrada en la producción de la tesis y una enfocada en la formación del o la tesista o que ponderan la cualidad de líder de quien dirige (Murphy, Bain y Conrad, 2007; Franke y Arvidsson, 2011).

Aquí, a partir de estudios previos que proponen una tipología basada en la dirección de tesis en tanto práctica formativa, a diferencia de otras que analizan al director(a) en tanto líder (Fernández Fastuca, 2019), nos concentramos en tres estilos que fueron validados empíricamente mediante un estudio psicométrico (Sánchez-Rosas, Fernández Fastuca, Difabio de Anglat y Domínguez-Lara, en evaluación): directivo, orientador y ausente. El primero de ellos se caracteriza por entender la tarea como una instrucción, prescribiendo las actividades a realizar, por considerar al o la tesista como estudiante sin los recursos necesarios al inicio del doctorado para hacer frente autónomamente a la tesis; en este estilo las y los directores se distinguen por tener un rol activo y reunirse frecuentemente con sus tesisas. Por su parte, en el estilo orientador se caracterizan por concebir su tarea como una tutoría y buscar guiar al o la tesista, posicionándose en un segundo plano para generar las condiciones necesarias para el aprendizaje, además de reunirse periódicamente con sus tesisas para discutir sus avances y consensuar cursos de acción; estos directores(as) se identifican por describir al doctorado como un trayecto hacia mayores niveles de autonomía en la labor investigativa. Finalmente, el estilo ausente se caracteriza por directores(as) que entienden su tarea como meramente administrativa; se abstienen de participar del desarrollo de la tesis, ubicando su función solo al inicio y al final para verificar el informe final; consideran que el o la tesista es completamente responsable por el desarrollo de su trabajo. Los intercambios entre ambas partes para la discusión del trabajo son prácticamente nulos.

Los distintos estilos se han relacionado con diversas aristas de la educación doctoral. Gu, He y Liu (2017) concluyen que tanto el estilo directivo como el orientador se relacionan favorablemente con el desarrollo de la creatividad, uno fomenta la capacidad de autogestión del (la) tesista (dejando más tiempo para el pensamiento creativo) y el otro la motivación intrínseca. Por su parte, Gruzdev, Terentev y Dzhafarova (2020) informaron que al estilo ausente lo encuentran ligeramente más en tesisas que transitan el inicio del doctorado. Además, según los autores, la expectativa de graduación

a tiempo es más alta entre quienes caracterizan a sus directores(as) como superhéroes o como los más involucrados.

Boehe (2016) analiza la relación entre los estilos de dirección y factores de contingencia. Identifica los siguientes factores relacionados con el proceso de investigación: incertidumbre de la tarea y complejidad organizacional, poder y objetivos del director(a), y las expectativas y valores del o la tesista. Concluye que ningún estilo es particularmente mejor que otro ante las diversas contingencias.

Ahora bien, es apropiado realizar un análisis inverso y ver de qué manera distintos factores contextuales influyen en los estilos de dirección. Así como las tasas de graduación difieren según el área de conocimiento, también lo hace el ambiente de trabajo (Becher, 2001). Whitley (2012) argumenta que las disciplinas se diferencian según el grado de dependencia mutua entre las y los investigadores, de lo que emergen diversos ambientes de trabajo. En las ciencias sociales todavía es relevante la díada director(a)-tesista, mientras que en las ciencias naturales y exactas la modalidad principal está dada por los equipos de investigación (Becher, 2001; Gardner, 2008; Whitley, 2012). Asimismo, es probable que las distintas disciplinas promuevan un estilo por sobre otro (Egan, Stockley, Brouwer, Tripp *et al.*, 2009; Kam, 1997), aunque este es un aspecto que requiere más estudios empíricos.

Existe evidencia de que las expectativas que las y los tesistas tienen sobre un director(a) ideal rara vez se cumplen (Deuchar, 2008; Orellana *et al.*, 2016). Esto puede ser el origen de distintos tipos de desajustes que generen tensiones en su relación. Según Deuchar (2008), también pueden originarse tensiones porque las y los directores tienen expectativas sobre sus tesistas que no se concretan, por ejemplo, la autonomía. Devos, Boudrenghin, Van der Linden, Frebay *et al.* (2016) identifican tres tipos de desajuste entre ambas partes: *a*) en cuanto a las expectativas respecto del proyecto de investigación (el tema específico que desean investigar, el abordaje metodológico), *b*) en relación con lo que constituye una buena investigación para cada cual y sus prioridades en la vida y *c*) las discrepancias entre el estilo de dirección y las necesidades y expectativas del o la tesista.

Por su parte, Löffström y Pyhältö (2015) reflexionan sobre los problemas éticos en la dirección de tesis e identifican entre los más relevantes: *a*) ser justo, para las y los directores implica el principio de dedicar a cada tesista el tiempo y apoyo necesarios, dado que cada doctorando(a) tiene sus propias necesidades de orientación y seguimiento; y *b*) ser fiel, que se traduce

para las y los tesistas en miedo al abandono por parte de sus directores(as) e inadecuada dirección, que es el principal temor que encontraron las autoras.

Para contribuir a la comprensión de esta relación pedagógica aquí pretendemos explorar y describir los estilos directivo, orientador y ausente según el género, el área de conocimiento y el grado de avance de la tesis considerando las perspectivas del director(a) y del (la) tesista.

Diseño metodológico

Participantes

Se utilizó un muestreo no probabilístico, tipo bola de nieve en el que las y los mismos participantes facilitaron el acceso a otros(as) participantes o informantes institucionales. Participaron 267 directores(as) ($M_{\text{edad}} = 51.54$, $SD = 10.21$) que se encontraban dirigiendo ($M_{\text{tesis}} = 2$), codirigiendo ($M_{\text{tesis}} = 3$), habían dirigido ($M_{\text{tesis}} = 1$) o habían codirigido ($M_{\text{tesis}} = 1$) tesis de doctorado. También participaron 285 tesistas ($M_{\text{edad}} = 31.81$, $SD = 4.98$) que realizaban con beca (92%) doctorados de cinco años. Todos(as) los participantes pertenecían a universidades argentinas, con predominio de ciudades o provincias centrales, ya sea como investigadores o como estudiantes de doctorado. La tabla 1 muestra sus características descriptivas.

TABLA 1

Datos descriptivos de las muestras de directores(as) y tesistas

	Directores(as) %	Tesistas %
Género		
Hombres	57	29
Mujeres	43	71
Área del conocimiento		
Ciencias naturales	47	57
Ciencias sociales	53	43
Título alcanzado		
Grado universitario	1.5	73
Especialización	0	8.4
Maestría	1.5	15.1
Doctorado	97	3.5

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

	Directores(as) %	Tesistas %
Año de estudio		
Estoy en 1º o 2º año	-	24.9
Estoy en 3 ^{er} año	-	21.8
Estoy en 4º año	-	16.5
Estoy en 5º año	-	36.8
Actividad principal		
Actividad profesional no académica	2.6	-
Docencia	24.3	-
Gestión	4.5	-
Investigación (como miembro de un organismo científico nacional)	50.9	-
Investigación (en una universidad o instituto de investigación sin pertenecer a un organismo científico nacional)	17.6	-

Nota: Ciencias naturales: física, química, biología, ingeniería, medicina, agronomía. Ciencias sociales: educación, psicología, arquitectura, sociología, filosofía, artes, historia.

Fuente: elaboración propia.

Medición/medidas

Estilos de dirección. Utilizamos dos instrumentos que permiten evaluar los estilos (directivo, orientador y ausente) desde la perspectiva del director(a), por un lado, y del (la) tesista, por el otro (Sánchez-Rosas *et al.*, en evaluación). Cada instrumento consta de tres escalas y cada una evalúa de forma unidimensional un estilo en particular mediante 12 ítems. Las escalas contemplan ítems que refieren a función del director(a), concepción sobre la o el tesista y acción del director(a). Los ítems se contestaron utilizando una escala Likert para indicar el grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación expresada, desde (1) *totalmente en desacuerdo* a (5) *totalmente de acuerdo*. En el anexo se muestran ejemplos de ítems.

Procedimiento

Se generó una encuesta digital distribuida a través de correo electrónico y redes sociales (Facebook messenger o WhatsApp). Se aplicó durante el periodo febrero-mayo de 2021. Si bien la investigación no contó con

aprobación de un comité de ética, ni quienes participaron firmaron un consentimiento informado, sí se les explicó el propósito e importancia de este estudio. Incluso, se les indicó que su participación era totalmente voluntaria, anónima y que los datos personales serían confidenciales y se utilizarían solamente para los fines de la presente investigación.

Análisis de datos

El objetivo principal del análisis de datos fue estudiar las diferencias en las puntuaciones medias de los tres estilos de dirección entre los grupos de resistas determinados por el género (hombre y mujer), el grado de avance en el doctorado (principiantes y avanzados) y el área de conocimiento (ciencias naturales y ciencias sociales). También se indagaron dichas diferencias entre los grupos de directores(as) determinados por el género y el área de conocimiento.

Análisis preliminar. La primera etapa del análisis de datos consideró un estudio de invarianza factorial de cada una de las escalas, en cada pareja de grupos de comparación. Este procedimiento permite determinar los ítems de cada escala que presentan un desempeño en la medición del constructo que es similar en los grupos de interés. Si un ítem presenta un desempeño en la medición distinto entre grupos, las puntuaciones de ese reactivo no son apropiadas para realizar comparaciones, ya que implicaría significados de las puntuaciones de las escalas distintas según el grupo (Chen, 2007).

Para realizar el análisis de invarianza de una escala particular en una pareja de grupos, se estimaron tres modelos de ecuaciones estructurales multigrupo, en los cuales se planteó que en cada uno la escala tenía un comportamiento unidimensional. En el modelo 1 no se agregaron restricciones, en el 2 se fijaron los coeficientes de regresión de los ítems semejantes en cada grupo y en el 3 se fijaron los coeficientes de regresión y los interceptos de los ítems equivalentes. En los casos en los que el modelo 3 presentó un ajuste a los datos similar al de los modelos 1 y 2 se concluyó que la escala poseía invarianza factorial fuerte, que es el nivel de invarianza que indica que es posible realizar comparaciones entre las puntuaciones de la escala en los grupos evaluados. El criterio para concluir este nivel de invarianza fue que el modelo 1 tuviera un ajuste moderado a los datos ($CFI > .95$, $RMSEA < .08$; Rhudy, Arnau, Huber, Lannon *et al.*, 2020) y que el CFI (índice de ajuste comparativo) de los modelos 2 y 3 disminuyera hasta .01 unidades en comparación con el CFI del modelo

menos restrictivo previo, aunado a que el RMSEA (error cuadrático medio de aproximación) aumentara hasta .015 unidades (Chen, 2007).

Cuando no se alcanzó la invarianza factorial fuerte en un contraste, se eliminó el ítem que generaba más obstáculos para el logro de esta condición (el de mayor diferencia entre coeficientes de regresión cuando el bajo ajuste fue en el modelo 2 o el de mayor diferencia entre interceptos cuando el bajo ajuste fue en el modelo 3). Luego se realizaron los análisis nuevamente para determinar si se lograba la invarianza. En los casos positivos se redujo la escala a los ítems que permitieron la invarianza fuerte, mientras que en los negativos el procedimiento de eliminación de ítems se repitió hasta lograr la meta.

Análisis principal. La segunda etapa del análisis consistió en comparar las medias de las escalas en los grupos de interés. Este contraste se realizó con el puntaje total de cada escala, promediado por la cantidad de ítems, una vez que se alcanzó la invarianza factorial fuerte. Para el contraste se estimó la prueba t de diferencias de medias y para cuantificar la magnitud de las diferencias se consideró el valor de la d de Cohen para el estudio del tamaño del efecto. Se utilizó una significancia de 5% y se consideraron los siguientes puntos de corte para el tamaño de efecto: > 0.20 pequeños, > .50 medianos y > .80, grandes (Lakens, 2013). Todos los análisis se realizaron en el software R en su versión 4.1.2 (R Core Team, 2016).

Resultados

Análisis preliminar

Análisis de invarianza factorial: tesisistas. En el análisis según género, la escala del estilo directivo se mantuvo intacta, mientras que en las escalas de los estilos orientador y ausente se eliminó un ítem. Con respecto al área de conocimiento, en los estilos directivo y orientador se eliminó un ítem, mientras que en el ausente se suprimieron dos reactivos. En el análisis del grado de avance en el doctorado no se requirió de la eliminación de ítems en ninguna de las tres escalas.

Análisis de invarianza factorial: directores(as). El análisis según género permitió mantener la escala del estilo directivo completa y eliminar dos ítems de la escala del estilo orientador y un ítem del estilo ausente. Según área de conocimiento, se alcanzó la invarianza factorial fuerte en la escala del estilo orientador con la eliminación de dos reactivos, mientras que en las otras dos escalas esto no se logró. No obstante, para propósitos del es-

tudio se decidió trabajar con las variantes de estas escalas más próximas al nivel deseado, esto implicó que las escalas de los estilos directivo y ausente se trabajaran con 7 y 11 reactivos, respectivamente.

Análisis principal

Comparación de medias entre grupos de tesis. La tabla 2 muestra las diferencias en las medias para cada estilo de dirección para las y los tesisistas según género, área de conocimiento y grado de avance en el programa doctoral.

TABLA 2

Diferencias de medias en los estilos de dirección según género, área de conocimiento y grado de avance de tesisistas

	N ítems	Directivo			N ítems	Orientador			N ítems	Ausente		
		M	DE	d		M	DE	d		M	DE	d
Mujeres	12	2.73	0.69	-0.03	11	3.30	0.87	-0.03	11	2.22	0.77	-0.08
Hombres	12	2.75	0.69		11	3.32	0.87		11	2.28	0.79	
Cs nat	11	2.82	0.71	0.30**	11	3.33	0.87	-0.02	10	2.22	0.82	0.12
Cs soc	11	2.61	0.67		11	3.35	0.82		10	2.12	0.77	
Principiante	12	2.94	0.68	0.35**	12	3.56	0.77	0.30**	12	2.00	0.55	-0.33**
Avanzado	12	2.70	0.69		12	3.30	0.87		12	2.25	0.84	

Nota: N ítems = cantidad de ítems de la escala utilizados en la comparación, M = media, DE = desviación estándar, d = d de Cohen, ** prueba t de diferencia de medias significativa a 5%.

Fuente: elaboración propia.

El contraste según género no mostró diferencias significativas en ninguno de los tres estilos de dirección percibidos.

Según el área de conocimiento, sólo se observó una diferencia significativa en el uso del estilo directivo ($t(420.04) = 3.17, p = .002$), el cual estuvo más presente en ciencias naturales y tuvo un tamaño del efecto pequeño ($d = 0.30$). Según el grado de avance en la carrera, se observaron diferencias significativas y pequeñas en los estilos directivo [$t(122.44) = 2.58, p = .011, d = 0.35$], orientador [$t(135.08) = 2.37, p = .019, d = 0.30$] y ausente [$t(182.40) = -2.91, p = .004, d = -0.33$]. Los estilos directivo

y orientador fueron más informados en tesis principiantes que avanzados, mientras que el ausente fue más reportado en tesis avanzadas que principiantes.

Comparación de medias entre grupos de directores(as). La tabla 3 muestra las diferencias en las medias para cada estilo de dirección según género y área de conocimiento.

TABLA 3

Diferencias de medias en los estilos de dirección según género y área de conocimiento

	N ítems	Directivo			N ítems	Orientador			N ítems	Ausente		
		M	DE	d		M	DE	D		M	DE	d
Mujeres	12	2.92	0.69	-0.13	10	4.15	0.42	0.34**	11	1.49	0.40	-0.12
Hombres	12	3.01	0.71		10	4.00	0.47		11	1.54	0.43	
Cs nat	7	3.31	0.63	0.43**	10	4.13	0.38	0.24	11	1.51	0.38	-0.39**
Cs soc	7	3.02	0.72		10	4.03	0.48		11	1.68	0.46	

Nota: n ítems = cantidad de ítems de la escala utilizados en la comparación, M = media, DE = desviación estándar, d = d de Cohen, ** prueba t de diferencia de medias significativa a 5%.

Fuente: elaboración propia.

Al considerar el género, las directoras informaron más adoptar un estilo de dirección orientador que los hombres [$t(226.94) = 2.73, p = .007$], con un tamaño del efecto pequeño ($d = 0.34$), aunque no se presentaron diferencias significativas en los otros estilos. Respecto del área de conocimiento, se observaron diferencias significativas y pequeñas en los promedios reportados de los estilos directivo [$t(264.97) = 3.56, p < .001, d = .43$] y ausente [$t(263.85) = -3.25, p = .001, d = -.39$]. Las y los directores de ciencias naturales se identificaron como más directivos y menos ausentes que los de ciencias sociales.

Discusión

Los estilos de dirección todavía no han sido investigados en profundidad por la literatura especializada. En este artículo exploramos sus diferencias según género y área de conocimiento para un grupo de directores(as)

y otro de tesis, y el avance en los estudios doctorales para este último grupo.

Los resultados indican que tanto tesis como directores(as) informaron percibir, por orden de preponderancia, los estilos orientador, directivo y ausente.

Al considerar el género de las y los tesis, no se encuentran diferencias en la percepción de la adopción de un estilo u otro por parte de sus directores(as). Estos resultados son similares a los de Bell-Ellison y Dedrick (2008), quienes hallaron que las y los estudiantes son más similares que diferentes respecto de las cualidades deseables en un director(a). En nuestro caso, respondieron cómo perciben a sus directores(as), en lugar de las cualidades esperadas, y manifestaron percibirlos de modo similar independientemente del género. Esto constituye un aporte ya que, si bien otros estudios analizan las posibilidades de graduación según el género o las dificultades de la dirección de tesis en relaciones mujer-hombre u hombre-mujer (De Clercq *et al.*, 2019; Wollast *et al.*, 2018), hay escasos trabajos que analicen la dirección de tesis considerando la percepción de las y los estudiantes sobre la dirección recibida según su género.

En cuanto al área de conocimiento, los resultados muestran que las y los tesis de ciencias naturales informan que identifican a sus directores(as) con el estilo directivo más que los de ciencias sociales. El estilo asumido podría ser un indicador de la influencia de las áreas de conocimiento en la dirección de tesis. Otros estudios sustentan estas diferencias en diversas aristas de la tarea investigativa y la dirección de tesis. En este sentido, anteriormente mencionamos que las distintas áreas de conocimiento promueven ambientes de trabajo y dirección distintos (Egan *et al.*, 2009). Además, Kam (1997) señala que probablemente las áreas de conocimiento promuevan diversos estilos de dirección. González-Ocampo y Castelló (2019) encontraron que la satisfacción con la dirección de tesis se relaciona fuertemente con la disciplina. Consecuentemente, nuestros resultados aportan evidencia a las diferencias que enmarcan las áreas de conocimiento.

En cuanto al grado de avance de las y los tesis, nuestros datos señalan que quienes tienen estudios más avanzados tienden a percibir en mayor medida el estilo de dirección ausente. Paralelamente, quienes son principiantes informan que sus directores(as) adoptan el estilo directivo y el orientador. Asimismo, Odena y Burgess (2017) informaron que la

orientación y la retroalimentación que se necesita de la dirección cambia a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo de la tesis. Aunque siempre es crucial para mantener la motivación, la retroalimentación es más breve hacia el final del trabajo. González-Ocampo y Castelló (2019) establecieron que las y los estudiantes luchan con más requisitos hacia el final de la tesis y tienden a tener más experiencias negativas con la dirección. Este resultado podría estar relacionado con la percepción de un estilo ausente.

Del lado de las y los directores, en relación con la variable de género, de acuerdo con nuestro estudio las mujeres tienden a elegir ligeramente más el estilo orientador, aunque esta diferencia fue pequeña. Un resultado interesante es que ambos géneros parecen identificarse menos con el estilo ausente; esto significa que tienden a pensar en sí mismos prefiriendo más un estilo directivo u orientador, independientemente de su género.

Asimismo, se encuentran diferencias en los estilos de dirección asumidos según el área de conocimiento. Las y los supervisores de las ciencias exactas informaron adoptar más los estilos directivo y orientador y menos el ausente. Todas estas diferencias fueron pequeñas pero significativas; en el resto de las comparaciones no hubo diferencias. Cabe destacar que en términos prácticos, la diferencia en el estilo directivo es grande y a favor de las y los directores de ciencias naturales. Estos resultados son congruentes con lo hallado por Gruzdev, Terentev y Dzhafarova (2020), quienes señalan que la dirección en las ciencias naturales y exactas es caracterizada principalmente por el estilo denominado superhéroe, mientras que el porcentaje más pequeño de este estilo corresponde a las ciencias sociales. Además, la diferencia entre áreas de conocimiento con respecto al estilo ausente es algo a considerar. Podríamos plantear la hipótesis de que esta es otra expresión del ambiente distinto que promueven las áreas de conocimiento. Como se ha apuntado anteriormente, las ciencias sociales tienen una baja dependencia mutua entre las y los investigadores (Whitley, 2012), que podría facilitar la mayor presencia del estilo ausente.

Si bien no se analizó el impacto de los estilos sobre variables relevantes para el proceso formativo que atraviesan tesis y directores(as), podemos arriesgar que los estilos orientador y directivo estarían más involucrados en el proceso formativo del (la) tesista (y quizás podrían tener efectos positivos sobre este) y el ausente estaría más alejado de dicho proceso (con posibles efectos negativos). Al informar principalmente estilos directivos u orientadores, las y los supervisores tendrían una visión positiva de sí

mismos, están declarando percibirse como involucrados en el proceso del o la tesista. Paralelamente, las y los doctorandos tienden a puntuar a sus propios directores(as) ligeramente más como ausentes, una visión más negativa. Esto se relaciona con los resultados de González-Ocampo y Castelló (2019), quienes investigaron las experiencias de las y los tesistas con la dirección de tesis y hallaron que mencionan más experiencias negativas que positivas.

En la misma línea, otros estudios evidencian que las expectativas que las y los tesistas tienen sobre un director(a) ideal rara vez se cumplen (Deuchar, 2008; Orellana *et al.*, 2016). Nuestros resultados y los de las investigaciones reseñadas nos permitirían hipotetizar que en esta relación pedagógica las y los tesistas parecen necesitar la guía y orientación de sus directores(as) más de lo que advierten recibirla, ya que los perciben en mayor medida como ausentes. Aquí podría haber un indicio de una brecha entre la orientación brindada por el director(a) y las necesidades de aprendizaje y orientación del o la tesista, cuya relevancia fue ya señalada por Marsh, Rowe y Martin (2002) y Devos *et al.* (2016). En esta línea, Harrison y Grant (2015) sostienen que difícilmente un director(a) puede responder a todas las necesidades de formación y sostén que necesita quien está realizando su tesis.

Conclusiones

Este estudio exploró los estilos de dirección contrastando los correspondientes a directivo, orientador y ausente en relación con el género, el área de conocimiento y el grado de avance en la tesis considerando las opiniones de un grupo de directores(a) y otro de tesistas.

En ambos grupos se encontraron algunas diferencias en los estilos de dirección según el género, el área de conocimiento y el grado de avance en la tesis. Principalmente el área de conocimiento parece tener influencia en el estilo de dirección.

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten ahondar en las diferentes percepciones entre directores(as) y tesistas respecto de los estilos de dirección que pueden afectar el vínculo pedagógico, aportando a los estudios previos la diferenciación según género, área de conocimiento y avance en el doctorado. Así, la brecha entre la orientación brindada por las y los directores así como las necesidades de aprendizaje de las y los tesistas no es estable a lo largo del trayecto formativo, lo que per-

mite matizar los resultados de otras investigaciones. Asimismo, difiere de un área de conocimiento a otra. Además, puede sostenerse que los resultados ponen de manifiesto la necesidad de las y los tesistas de mayor orientación por parte de sus directores(as). Futuras investigaciones podrían profundizar en estas diferencias para enriquecer el conocimiento sobre la dirección de tesis como práctica formativa e indagar sobre las necesidades de aprendizaje de las y los tesistas y el modo en el que reciben respuesta de sus directores(as).

En nuestro estudio los resultados de los dos grupos analizados no son comparables ya que se les aplicaron instrumentos distintos y no pertenecían a una misma díada director(a)-tesista. Para profundizar nuestro conocimiento sobre la temática es preciso hacer investigaciones que apliquen los instrumentos a la misma díada para indagar la relación de las distintas variables comparando la perspectiva de cada uno. Asimismo, futuras investigaciones podrían orientarse a identificar la influencia que tiene la condición de contar con una beca en el estilo de dirección que adopta el director(a) o en las expectativas del o la tesista.

Además, el presente estudio no toma en cuenta la dimensión institucional como variable a considerar en el análisis de este vínculo pedagógico. Si bien las diversas investigaciones que se dedican a indagarlo (como las citadas en este artículo) lo hacen de modo independiente de la universidad que les da marco, es relevante estudiar la dirección de tesis considerando las variables institucionales, por un lado, para identificar si estas influyen y de qué modo y, por otro, para contrarrestar la mirada de la dirección de tesis como un espacio independiente, perspectiva que parece sostenerse en los estudios previos. Del mismo modo, la investigación no toma en cuenta las diferencias entre los sistemas nacionales como variable. En futuras investigaciones es preciso que se aborden ambas dimensiones para una mayor comprensión de la dirección de tesis según los contextos en los que se desarrolla.

La investigación presentada en este artículo aporta datos empíricos que permiten describir los estilos de dirección en el doctorado, considerando las perspectivas de directores(as) y tesistas y su pertenencia a diferentes grupos. Asimismo, posibilita profundizar el conocimiento sobre algunas variables asociadas a los estilos de dirección de tesis y sobre esta última como práctica formativa en sí misma al brindar información sobre las diversas percepciones que tienen ambos grupos sobre ella.

ANEXO

Ejemplo de ítems de las escalas de estilos de supervisión para directores(as) y tesistas

Escala estilos de dirección–director/a	Estilo
Mi función como director es...	
Asumir la responsabilidad de la toma de decisiones	Directivo
Consensuar con el tesista la toma de decisiones	Orientador
Desentenderme de los objetivos planteados por el tesista	Ausente
Considero que el tesista...	
Necesita de la instrucción directa para desarrollar su conocimiento	Directivo
Desarrolla su conocimiento si recibe la orientación suficiente	Orientador
Debe adquirir su conocimiento sin intervención del director	Ausente
Como director yo...	
Diseño la estrategia e instrumentos de recolección de datos	Directivo
Oriento el diseño de la estrategia e instrumentos de recolección de datos	Orientador
Dejo librado a la iniciativa del tesista la recolección de datos	Ausente
Escala estilos de dirección–tesista	Estilos
Mi director considera que su función es...	
Indicar al tesista el modo de realizar las actividades durante todo el proceso de tesis	Directivo
Orientar el aprendizaje del tesista durante todo el proceso de tesis	Orientador
Desentenderse de orientar al tesista durante todo el proceso de tesis	Ausente
Mi director considera que el tesista...	
Necesita de la instrucción directa para desarrollar su conocimiento	Directivo
Desarrolla su conocimiento si recibe la orientación suficiente	Orientador
Debe adquirir su conocimiento sin intervención del director	Ausente
Mi director...	
Diseña la estrategia e instrumentos de recolección de datos	Directivo
Acompaña al tesista al realizar el análisis de datos	Orientador
Evita dialogar con el tesista sobre sus ideas	Ausente

Fuente: elaboración propia.

Referencias

- Abiddin, Norhasni Zainal y West, Mel (2007). "Effective meeting in graduate research student supervision", *Journal of Social Sciences*, vol. 3, núm. 1, pp. 27-35. <https://doi.org/10.3844/jssp.2007.27.35>
- Åkerlind, Gerlese y McAlpine, Lynn (2017). "Supervising doctoral students: Variation in purpose and pedagogy", *Studies in Higher Education*, vol. 42, núm. 9, pp. 1686-1698. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1118031>
- Ampaw, Frim D. y Jaeger, Audrey (2011). "Understanding the factors affecting degree completion of doctoral women in the science and engineering fields", *New Directions for Institutional Research*, núm. 152, pp. 59-73. <https://doi.org/10.1002/ir.409>
- Becher, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bell-Ellison, Bethany y Dedrick, Robert F. (2008). "What do doctoral students value in their ideal mentor?", *Research in Higher Education*, vol. 49, núm. 6, pp. 555-567. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9085-8>
- Boehe, Dirk Michael (2016). "Supervisory styles: A contingency framework", *Studies in Higher Education*, vol. 41, núm. 3, pp. 399-414. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2014.927853>
- Carlino, Paula (2005). "¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos", *Educere*, vol. 9, núm. 30, pp. 415-420. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14553608001.pdf>
- Chen, Fang Fang (2007). "Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance", *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, vol. 14, núm. 3, pp. 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Corcelles, Marion; Cano, Maribel; Liesa, E.; González-Ocampo, Gabriela y Castelló, Montserrat (2019). "Positive and negative experiences related to doctoral study conditions", *Higher Education Research & Development*, vol. 38, núm. 5, pp. 922-939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1602596>
- De Clercq, Mikaël; Devos, Christelle; Azzi, Assaad; Frenay, Mariane; Klein, Olivier y Galand, Benoi (2019). "I need somebody to lean on: The effect of peer, relative, and supervisor support on emotions, perceived progress, and persistence in different stages of doctoral advancement", *Swiss Journal of Psychology*, vol. 78, núm. 3-4, pp. 101-113. <https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000224>
- De la Cruz Flores, Gabriela; García Campos, Tonatiuh y Abreu Hernández, Luis Felipe (2006). "Modelo integrador de la tutoría", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31, pp. 1363-1388. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003112.pdf>
- De la Cruz Flores, Gabriela; Chehaybar y Kury, Edith y Abreu, Luis Felipe (2011). "Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura", *Revista de la Educación Superior*, vol. 40, núm. 157, pp. 189-209. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf>
- Dedrick, Robert F. y Watson, Freda (2002). "Mentoring needs of female, minority, and international graduate students: A content analysis of academic research guides

- and related print material”, *Mentoring & Tutoring*, vol. 10, núm. 3, pp. 275-289. <https://doi.org/10.1080/1361126022000024541>
- Deuchar, Ross (2008). “Facilitator, director or critical friend?: Contradiction and congruence in doctoral supervision styles”, *Teaching in Higher Education*, vol. 13, núm. 4, pp. 489-500. <https://doi.org/10.1080/13562510802193905>
- Devos, Christelle; Boudrenghien, Gentiane; Van de Linden, Nicolas; Frebay, Marianne; Azzi, Assaad; Galand, Benoît y Klein, Olivier (2016). “Misfits between doctoral students and their supervisors: (How) are they regulated?”, *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 11, pp. 467-486. <https://doi.org/10.28945/3621>
- Difabio de Anglat, Hilda (2011). “Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 50, pp. 935-959. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n50/v16n50a12.pdf>
- Egan, Rylan; Stockley, Denise; Brouwer, Brenda; Tripp, Decano y Stechyson, Natalie (2009). “Relationship between area of academic concentration, supervisory style, student needs and best practices”, *Studies in Higher Education*, vol. 34, núm. 3, pp. 337-345. <https://doi.org/10.1080/03075070802597143>
- Ehrenberg, Ronald G.; Zuckerman, Harriet; Groen, Jeffrey A. y Brucker, Sharon M. (2010). *Educating Scholars. Doctoral Education in the Humanities*, Princeton: Princeton University Press. Disponible en: <https://press.princeton.edu/books/hardcover/9780691142661/educating-scholars>
- Farji-Brener, Alejandro (2007). “Ser o no ser director, esa es la cuestión: reflexiones sobre cómo (no) debería ser el desarrollo de una tesis doctoral”, *Ecología Austral*, vol. 17, pp. 287-292. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1667-782X2007000200010&script=sci_abstract&tlng=es
- Fernández Fastuca, Lorena (2018). *La pedagogía de la formación doctoral*, Buenos Aires: Teseo.
- Fernández Fastuca, Lorena (2019). “Estilos de dirección de tesis en la formación doctoral en programas de Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas”, *Espacios en Blanco*, vol. 2, núm. 29, pp. 201-217. Disponible en <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/357>
- Fernández Fastuca, Lorena y Wainerman, Catalina (2015). “La dirección de tesis de doctorado, ¿una práctica pedagógica?”, *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 148, pp. 156-171. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.013>
- Franke, Anita y Arvidsson, Barbro (2011). “Research supervisors’ different ways of experiencing supervision of doctoral students”, *Studies in Higher Education*, vol. 36, núm. 1, pp. 7-19. <https://doi.org/10.1080/03075070903402151>
- Fulgence, Katherine (2019). “A theoretical perspective on how doctoral supervisors develop supervision skills”, *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 14, pp. 721-739. <https://doi.org/10.28945/4446>
- Gardner, Susan (2008). “What’s too much and what’s too little? The process of becoming an independent researcher in doctoral education”, *The Journal of Higher Education*, vol. 79, núm. 3, pp. 326-350. <https://doi.org/10.1353/jhe.0.0007>
- Gatfield, Terry (2005). “An investigation into PhD supervisory management styles: Development of a dynamic conceptual model and its managerial implications”,

- Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 27, núm. 3, pp. 311-325. <https://doi.org/10.1080/13600800500283585>
- González-Ocampo, Gabriela y Castelló, Montserrat (2019). "How do doctoral students experience supervision?", *Studies in Continuing Education*, vol. 41, núm. 3, pp. 293-307. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1520208>
- Gruzdev, Ivan; Terentev, Eugeny y Dzhafarova, Zibeida (2020). "Superhero or hands-off supervisor? An empirical categorization of PhD supervision styles and student satisfaction in Russian universities", *Higher Education*, vol. 79, pp. 773-789. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00437-w>
- Gu, Jibao; He, Changqing y Liu, Hefu (2017). "Supervisory styles and graduate student creativity: The mediating roles of creative self-efficacy and intrinsic motivation", *Studies in Higher Education*, vol. 42, núm. 4, pp. 721-745. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1072149>
- Gurr, Geoff (2001). "Negotiating the 'rackety bridge' – A dynamic model for aligning supervisory style with research student development", *Higher Education Research & Development*, vol. 20, núm. 1, pp. 81-92. <https://doi.org/10.1080/07924360120043882>
- Halse, Christine y Malfroy, Jane (2010). "Retheorizing supervision as professional work", *Studies in Higher Education*, vol. 35, núm. 1, pp. 79-92. <https://doi.org/10.1080/03075070902906798>
- Harrison, Scott y Grant, Catherine (2015). "Exploring of new models of research pedagogy: Time to let go of master-apprentice style supervision?", *Teaching in Higher Education*, vol. 20, núm. 5, pp. 556-566. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2015.1036732>
- Jackson, Debra; Davidson, Patricia M. y Usher, Kim (2022). "Doctoral supervision as pedagogy", en *Successful doctoral training in nursing and health sciences*, Cham: Springer.
- Johnson, Lesley; Lee, Alison y Green, Bill (2000). "The PhD autonomous self: Gender, rationality and postgraduate pedagogy", *Studies in Higher Education*, vol. 25, núm. 2, pp. 135-147. <https://doi.org/10.1080/713696141>
- Jones, Michael (2013). "Issues in doctoral studies-Forty years of journal discussion: Where have we been and where are we going?", *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 8, pp. 83-104. <https://doi.org/10.28945/1871>
- Kam, Bool Ho (1997). "Style and quality in research supervision: The supervisor dependency factor", *Higher Education*, vol. 34, núm. 1, pp. 81-103. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1002946922952>
- Kiley, Margaret (2011). "Developments in research supervisor training: Causes and responses", *Studies in Higher Education*, vol. 36, núm. 5, pp. 585-599. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594595>
- Lakens, Daniel (2013). "Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs", *Frontiers in Psychology*, vol. 4, pp. 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>
- Lee, Anne (2018). "How can we develop supervisors for the modern doctorate?", *Studies in Higher Education*, vol. 43, núm. 5, pp. 878-890. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1438116>

- Löfström, Erika y Pyhältö, Kirsi (2015). “I don't even have time to be their friend! Ethical dilemmas in Ph.D supervision in the hard sciences”, *International Journal of Science Education*, vol. 37, núm. 16, pp. 2721-2739. <https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1104424>
- Mainhard, Tim; Van der Rijst, Roeland; Van Tartwijk, Jan y Wubbels, Theo (2009). “A model for the supervisor-doctoral student relationship”, *Higher Education*, vol. 58, pp. 359-373. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9199-8>
- Manathinga, Catherine (2005). “The development of research supervision: Turning de light on a private space”, *International Journal of Academic Development*, vol. 10, núm. 1, pp. 17-30. <https://doi.org/10.1080/13601440500099977>
- Marsh, Herbert; Rowe, Kenneth y Martin, Andrew (2002). “PhD students' evaluations of research supervision: Issues, complexities and challenges in a nationwide Australian experiment in benchmarking universities”, *The Journal of Higher Education*, vol. 73, núm. 3, pp. 313-348. <https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777151>
- McAlpine, Lynn y McKinnon, Margot (2013). “Supervision-the most variable of variables: Student perspectives”, *Studies in Continuing Education*, vol. 35, pp. 265-280. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2012.746227>
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2007). “Experiencias de formación y formadores de programas de doctorado en educación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 33, pp. 561-580. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662007000200561
- Murphy, Noela; Bain, John y Conrad, Linda (2007). “Orientations to research higher degree supervision”, *Higher Education*, vol. 53, pp. 209-234. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-5608-9>
- Odena, Oscar y Burgess, Hilary (2017). “How doctoral students and graduates describe facilitating experiences and strategies for their thesis writing learning process: A qualitative approach”, *Studies in Higher Education*, vol. 42, pp. 572-590. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1063598>
- Orellana, Martha L.; Darder, Antonia; Pérez, Adolfinia y Salinas, Jesús (2016). “Improving doctoral success by matching PhD students with supervisors”, *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 11, pp. 87-103. <https://doi.org/10.28945/3404>
- R Core Team (2016). *R: A language and environment for statistical computing*, Vienna: R Foundation for Statistical Computing. Disponible en: <https://www.R-project.org/>
- Rhudy, Jamie L.; Arnau, Randolph C.; Huber, Felicitas A.; Lannon, Edward W.; Kuhn, Bethany L.; Palit, Shreela; Payne, Michael F.; Sturycz, Cassandra A.; Hellman, Natalie; Guereca, Yvette M.; Toledo, Tyler A. y Shadlow, Joanna O. (2020). “Examining configural, metric, and scalar invariance of the pain catastrophizing scale in Native American and Non-Hispanic white adults in the Oklahoma Study of Native American Pain Risk (OK-SNAP)”, *Journal of Pain Research*, vol. 13, pp. 961-969. <https://doi.org/10.2147/JPR.S242126>
- Ribau, Isabel (2020). “Doctoral supervisors and PhD students' perceptions about the supervision process in a young European University”, *Universal Journal of Educational Research*, vol. 8, núm. 1, pp. 36-46. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080105>

- Saleem, Tooba y Mahmood, Nasir (2017). "Influence of the supervision related background variables on the supervisees' supervision experiences at postgraduate level", *Pakistan Journal of Education*, vol. 34, núm. 2, pp. 73-99. <http://dx.doi.org/10.30971/pje.v34i2.378>
- Saleem, Tooba y Rana, Rizwan (2019). "An empirical investigation of supervisory management styles and associated factors for postgraduate level research supervision", *Pakistan Journal of Education*, vol. 36, núm. 3, pp. 93-117. <http://dx.doi.org/10.30971/pje.v36i3.828>
- Sánchez-Rosas, Javier; Fernández Fastuca, Lorena; Difabio de Anglat, Hilda y Domínguez-Lara, Sergio (en evaluación). "Directive, guiding, absent: Two measures for assessing supervisory styles from the perspective of the supervisor and supervisee", *Ciencias Psicológicas*.
- Torres Frías, José de la Cruz (2014). *El papel de la tutoría en la formación de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Disponible en: http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/2012/el_papel_de_la_tutoria.pdf
- Wainerman, Catalina (2018). "Los doctorados en Argentina: crecimiento y desempeño", en O. Barsky y A. Corengia (comps.), *La ley de educación superior. Impactos, desafíos e incertidumbres*, Buenos Aires: Teseo. Disponible en: <https://www.teseopress.com/reesargentinaleydeeducacion/chapter/capitulo-10-los-doctorados-en-la-argentina-crecimiento-y-desempeno/>
- Whitley, Richard (2012). *La organización intelectual y social de la ciencia*, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Wollast, Robin; Boudrenghien, Gentiane; Van der Linden, Nicolas; Galand, Benoit; Roland, Nathalie; Devos, Christelle; De Clercq, Mikael; Klein, Olivier; Azzi, Assaad y Frenay, Mariane (2018). "Who are the doctoral students who drop out? Factors associated with the rate of doctoral degree completion in universities", *International Journal of Higher Education*, vol. 7, núm. 4, pp. 143-156. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n4p143>

Artículo recibido: 8 de agosto de 2022

Dictaminado: 2 de mayo de 2023

Segunda versión: 9 de mayo de 2023

Aceptado: 17 de mayo de 2023

ESTUDIANTES TRANSNACIONALES Y EDUCACIÓN EN EMERGENCIA

La desigualdad educativa como un continuum en la movilidad Estados Unidos-Oaxaca, México

MARTA RODRÍGUEZ-CRUZ

Resumen:

El objetivo de este artículo es analizar el impacto de la educación en emergencia entre estudiantes transnacionales que desarrollaron una (re)inserción escolar precaria antes de la emergencia internacional por COVID-19 en Oaxaca, México, y que pertenecen a familias separadas por la deportación. Los resultados se obtuvieron durante el momento álgido de la pandemia en Estados Unidos y México (septiembre de 2020-marzo de 2021). La metodología de estudio integró entrevistas realizadas por Meet y teléfono celular así como observaciones participantes en plataformas de enseñanza en línea y en grupos de WhatsApp. Los resultados evidencian el mantenimiento y profundización de desigualdades educativas precedentes y la aparición de otras nuevas. Ello revela un *continuum* de desigualdades educativas que trascienden la situación de emergencia, demostrando que los retos educativos de las y los estudiantes transnacionales no responden a una crisis puntual sino a un problema estructural.

Abstract:

The objective of this article is to analyze the impact of education in an emergency situation, among transnational students who experienced precarious school (re)enrollment before the COVID-19 emergency in Oaxaca, Mexico, and who are members of families separated by deportation. The results were obtained at a critical time of the pandemic in the United States and Mexico (September 2020-March 2021). The study's methodology included interviews conducted on the Meet platform and by cell phone, as well as observations posted to online teaching platforms and WhatsApp groups. The results point to ongoing, worsening educational inequalities and the appearance of new inequalities. They reveal a continuum of educational inequalities that transcend the emergency situation, demonstrating that the educational challenges of transnational students do not respond to a specific crisis but to a structural problem.

Palabras clave: estudiantes transnacionales; desigualdad educativa; COVID-19; Estados Unidos; México.

Keywords: transnational students; educational inequality; COVID-19; United States; Mexico.

Marta Rodríguez-Cruz: Departamento de Antropología Social, Universidad de Sevilla. Programa Talento Doctores (PAIDI, 2020), Fondo Social Europeo-Junta de Andalucía. Sevilla, España. Departamento de Etnología, Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México. CE: mrodriguez59@us.es; martarc@politicas.unam.mx / <https://orcid.org/0000-0003-4035-4535>

Introducción

La emergencia sanitaria internacional por COVID-19 ha provocado una crisis universal y sistémica con efectos que no se distribuyen de manera democrática (Renna, 2020; Sanahuja, 2020): el virus no discrimina, pero sus impactos sí (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal]-Unesco, 2020; Naciones Unidas, 2020; Ortega, 2020). Las niñas y los niños y las y los adolescentes (NNA), si bien se encuentran entre las poblaciones menos afectadas por el virus, han corrido el riesgo de estar entre sus principales víctimas sociales (Cepal-Unesco, 2020; Franzé, 2020; Naciones Unidas, 2020).

Para los NNA, la emergencia sanitaria internacional no solamente ha desatado una crisis social, económica y de la salud, sino también educativa. Según datos de Cepal-Unesco (2020:1), en América Latina el cierre de escuelas por la emergencia sanitaria internacional ha impactado sobre más de 165 millones de estudiantes. En México han sido afectados más de 37.5 millones de NNA (Naciones Unidas-México, 2020).

Aunque la emergencia internacional por COVID-19 ha tenido consecuencias similares para muchos(as) estudiantes, estas han sido mayores sobre grupos que ya vivían en condiciones de vulnerabilidad (Ayala, Brieseño, Rebolledo y Rockwell, 2020; Cepal-Unesco, 2020; Franzé, 2020; Ortega, 2020), como es el caso de las y los estudiantes transnacionales de los cuales se ocupa este trabajo. Este grupo integra la generación 0.5, compuesta por migrantes internacionales que están viviendo y educándose en México; algunos(as) son mexicanos criados en Estados Unidos y otros(as) son estadounidenses educándose en México (Zúñiga y Giorguli, 2019).

Uno de los elementos que distingue a este grupo en la presente investigación de otros en situación de vulnerabilidad es su vinculación con la migración forzada, resultado de las políticas migratorias desarrolladas por Estados Unidos. La administración Trump (2017-2021), si bien debe ser interpretada dentro de un contexto más amplio de políticas antiinmigrantes que iniciaron con Clinton (1993-2001) y alcanzaron su punto álgido con Obama (2009-2017), de acuerdo con De Genova (Álvarez, 2017:162), ha constituido “una especie de crescendo y culminación” de la ideología antiinmigrante en este país. Esto se refleja en los datos de la Unidad de Política Migratoria (Unidad de Política Migratoria, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021), que registraron durante esta administración más de 770 mil

mexicanos(as) deportados, evidenciando así la continuidad del retorno forzoso durante este periodo presidencial.

En los patrones de asentamiento del retorno, se observa un flujo que regresa a su comunidad de origen, donde encuentra apoyo sociofamiliar para la reinserción (Giorguli y Gutiérrez, 2011; Masferrer y Roberts, 2012). Este es el caso de muchos(as) migrantes oaxaqueños, que regresan a Oaxaca con sus hijos(as) menores –algunos nacidos en Estados Unidos (inmigrados) y otros en México (retornados). De aquí, que Oaxaca sea uno de los estados emergentes en materia migratoria con un importante porcentaje de población infantil y juvenil en el retorno (Aguilar y Jacobo, 2019:182). Durante la administración Trump, Oaxaca registró más de 69 mil oaxaqueños(as) deportados (UPM, 2017-2021), y solamente en los años 2019 y 2020, más de 2 mil NNA que se desplazaron desde Estados Unidos con sus progenitores –según una comunicación personal del Instituto Oaxaqueño de Atención al Migrante en 2020–. Particularmente, los NNA de los que se ocupa este estudio llegaron a Oaxaca entre enero de 2017 y febrero de 2020, como miembros de familias transnacionales separadas por la deportación: uno de los progenitores fue deportado como indocumentado y se trasladó a Oaxaca con su descendencia, y el otro se mantuvo en Estados Unidos para enviar remesas.

Durante los últimos años, México ha recibido una cuantiosa población en edad escolar procedente de Estados Unidos que, según estimaciones recientes, supera los 500 mil NNA (Carrillo y Román, 2021), y que desarrollaba una (re)inserción precaria en su sistema educativo antes de la emergencia internacional por COVID-19 (Carrillo y Román, 2021; Despaigne, 2018; Tacelosky, 2021; Zúñiga y Gorguli, 2019; Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008). Investigaciones previas a la pandemia han demostrado que las y los estudiantes transnacionales enfrentan en México barreras de diversa naturaleza para alcanzar el éxito escolar. Algunas están relacionadas con requerimientos administrativo-burocráticos para el acceso, inscripción, permanencia y tránsito entre niveles educativos, que implican la presentación de documentos de identificación, certificación de nacimiento y estudios cursados en Estados Unidos (Jacobo y Cárdenas, 2020; Rodríguez-Cruz, 2021). Otras barreras tienen que ver con las diferencias entre los sistemas educativos estadounidense y mexicano, la ausencia de programas que permitan una adecuada transición entre los mismos y la

falta de formación docente para atender las necesidades diferenciales de este grupo de estudiantes (Hamann y Zúñiga, 2021; Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008). También se observan barreras lingüísticas vinculadas a la ausencia de programas escolares de enseñanza del español académico para estudiantes transnacionales con el inglés como lengua principal y sin conocimiento del español o que son hablantes de herencia de esta lengua (Despaigne, 2018; Tacelosky, 2021). Otras investigaciones han encontrado barreras de discriminación relacionadas con la estigmatización de las y los estudiantes transnacionales a partir de distintos aspectos de su experiencia migratoria (Rodríguez-Cruz, 2022), así como barreras de salud mental y emocional relacionadas con su deportación de facto y la separación familiar (Rodríguez-Cruz, 2023).

El objetivo principal de esta investigación será analizar retrospectivamente el impacto de la educación en emergencia sobre las y los estudiantes transnacionales en Oaxaca, durante el punto álgido de la pandemia en Estados Unidos y México (septiembre de 2020-marzo de 2021) (Worldometer, s.f.). Particularmente, se tratará de responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿qué efectos ha tenido la pandemia sobre la ya precaria (re)inserción escolar de las y los estudiantes transnacionales en Oaxaca?, ¿cómo ha impactado sobre sus posibilidades de continuidad educativa?, ¿qué desigualdades educativas previas se mantuvieron, qué desigualdades nuevas aparecieron, cómo se relacionaron, qué consecuencias tuvieron?

El estudio cubre dos vacíos científicos importantes. En primer lugar, y a diferencia de investigaciones previas, se desarrolla durante la pandemia, por lo que proporciona datos novedosos sobre los procesos educativos de las y los estudiantes transnacionales en un contexto de emergencia; en segundo lugar, se ocupa de sujetos que se encuentran en una situación distintiva de vulnerabilidad por la convergencia de dos elementos fundamentales: su vinculación con la migración forzosa y el desarrollo de una (re)inserción escolar precaria en el sistema educativo mexicano antes de la emergencia sanitaria internacional.

Educación en emergencia, desigualdad educativa y estudiantes transnacionales

En el contexto de la pandemia por COVID-19, la educación en emergencia constituyó un tema de especial interés, debido al impacto que generó el cierre de las escuelas en los sistemas educativos, el aprendizaje y el

bienestar de los NNA (Cardozo, 2020; Unesco, 2020; Unicef, 2020a y 2020b). En situaciones de emergencia, la continuidad educativa hace referencia al conjunto de “servicios de protección, bienestar y educación formal, no formal y aprendizaje informal que impulsan, fortalecen o facilitan los sistemas educativos” para “asegurar oportunidades de desarrollo integral y aprendizajes equitativos, inclusivos y de calidad para todas y todos [...] cuando las escuelas y otras instituciones de educación están cerradas” (Renna, 2020:14). Aunque estas coyunturas afectan a toda la población estudiantil, tienen mayor impacto sobre el acceso y la permanencia en el sistema educativo de los grupos que cuentan con afectaciones previas, como las relacionadas con crisis y políticas migratorias forzosas (Unesco, 2020). En el caso de México, la crisis económica estadounidense de 2008 y las políticas migratorias restrictivas de las últimas décadas han alimentado las condiciones materiales, sociales y económicas precarias de las y los estudiantes migrantes para lograr la continuidad y el éxito académico (Carrillo y Román, 2021; Vargas-Valle y Glick, 2021; Zúñiga y Giorguli, 2019).

Desde este punto de partida, no debe darse por sentado que todos los y las estudiantes tienen garantizado el derecho a la educación en situaciones de emergencia por las políticas de continuidad pedagógica que se determinen –o improvisen– en cada momento (Diez, Hendel, Martínez y Novaro, 2020:42-43). Los grupos vulnerados, como el de las y los migrantes, para quienes la escuela es un recurso fundamental en su estrategia de movilidad social, son los que tienen mayores dificultades para permanecer en ella y más probabilidades de desarrollar experiencias educativas excluyentes (Carrillo y Román, 2021; Despaigne, 2018; Kasun y Mora, 2021; Tacelosky, 2021; Zúñiga y Giorguli, 2019; Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008).

Aunque la educación es un factor indispensable para dinamitar la transmisión intergeneracional de la pobreza (Gutiérrez-Moreno, 2020; Hernández, 2020; Picherili y Tolosa, 2020) y garantizar la cohesión y la prosperidad sociales (Acosta, Andaluz y Hernández, 2020; Gutiérrez-Moreno, 2020; Unicef, 2020a), los Estados nacionales habitualmente despliegan programas y estrategias educativas asistencialistas ante las eventualidades que traen emergencias como la de la COVID-19, y que resultan en “acciones y correctivos [que] generalmente se toman al momento en que se suceden, sin evidenciarse planes y programas concretos de atención oportuna” (Vera

y Loaiza, 2015:326). La falta de planificación y la directa inacción del Estado en contextos de emergencia pueden ser sintomáticas de la poca importancia que se le confiere a la educación y al ejercicio de su derecho por parte de sus titulares (Vera y Loaiza, 2015).

Tanto en situaciones de emergencia como de normalidad, la institución escolar de hoy es la piedra angular de un sistema educativo que sigue sin adaptarse a la creciente diversidad de la población estudiantil. Esta ha revelado las disrupciones enfrentadas durante las últimas décadas por los sistemas educativos de todo el mundo, debido al carácter de las nuevas generaciones, a los avances tecnológicos y de la globalización (Gutiérrez-Moreno, 2020:8), y al extraordinario incremento de las migraciones internacionales (Organización Internacional para las Migraciones, 2019; Unicef, 2021). La incapacidad de los sistemas educativos para adaptarse a las necesidades diversas de sus estudiantes genera importantes desigualdades educativas que determinan la experiencia escolar que vivirá cada alumna(o) y los eventuales logros académicos que pueda conseguir. En el caso particular de México, esto es especialmente preocupante, teniendo en cuenta que se trata de un país de desigualdades educativas pronunciadas, vinculadas al origen social y étnico de las y los estudiantes (Blanco, 2017; Favila y Lenin, 2017; Hernández y Molina, 2020) y a su condición migratoria (Carrillo y Román, 2021; Despaigne y Manzano-Munguía, 2020; Zúñiga y Giorguli, 2019; Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008).

La desigualdad educativa es un fenómeno multidimensional y poliédrico (Aranda y Hernández, 2016; Rodríguez, Islas y Patiño, 2019) que resulta en la exclusión de determinados individuos y/o colectivos del acceso, permanencia y aprovechamiento del sistema educativo según determinadas características y orígenes sociales, culturales y económicos (Díaz y Pinto, 2017; Marchesi, 2000). Entre los elementos concretos que actúan como catalizadores de la desigualdad educativa se encuentran el idioma, el nivel socioeconómico de la familia, la condición migratoria y la residencia en zonas rurales empobrecidas (Aranda y Hernández, 2016; Blanco, 2017). La articulación de estos elementos es la que se registra entre las y los estudiantes transnacionales en Oaxaca, de los que se ocupa este trabajo, un estado que según numerosas investigaciones registra desde la década de 1990 uno de los índices de desigualdad educativa más elevados de la república mexicana (Favila y Lenin, 2017; Lenin y Favila,

2013; Tapia y Valenti, 2016). Durante la pandemia, las desigualdades educativas pronunciadas han tomado mayor gravedad en los sistemas educativos de países que ya enfrentaban crisis severas, como México (Aubin, 2020; Naciones Unidas-México, 2020), que ya experimentaba un incremento de la precariedad laboral y un notable crecimiento de la pobreza (Hernández, 2020:21).

En un contexto como este, “podría identificarse un punto de incertidumbre en relación con la cuestión sobre derecho a qué es exactamente el derecho a la educación cuando es ejercido en [...] condiciones de emergencia” (Ramón, 2020:48) por parte de estudiantes en situación previa de vulnerabilidad. En el caso particular de este trabajo, hablamos de estudiantes adscritas(os) a familias empujadas a la transnacionalidad por la separación de sus miembros debido a la deportación parental, y de hijas(os) de la maternidad y la paternidad a distancia (Ballesteros, 2020), ya que cuando se deporta a alguno de los progenitores, muchos de ellos deciden llevarse a sus hijos a México (Kline, 2016: 46). Nacidos en Estados Unidos o llevados allí por sus progenitores a temprana edad e inmigrados o retornados a México, respectivamente, las y los estudiantes transnacionales de esta investigación fueron escolarizados en el sistema educativo estadounidense y posteriormente en escuelas mexicanas. Este colectivo estudiantil experimenta vidas cruzadas por una serie de elementos diferenciales vinculados a la migración, fundamentalmente: políticas migratorias, edad, antigüedad de su migración, estatus migratorio propio y del resto de los miembros familiares, experiencia educativa previa en Estados Unidos y adscripción a una economía doméstica sustentada sobre remesas. Respecto a las mismas, la deportación supone una catástrofe financiera para las familias que dependen de estos insumos económicos (Herrera y Nyberg, 2017), ya que, especialmente durante la pandemia, estas constituyeron el único sustento familiar o el ingreso más importante para el consumo (Pintor-Sandoval y Bojórquez-Luque, 2020).

Por lo demás, y como se señaló anteriormente, se trata de estudiantes que antes de la pandemia ya experimentaban una (re)inserción precaria en el sistema escolar mexicano con base en distintos elementos de desigualdad educativa, por los que no se ven afectados quienes no son migrantes: problemas para la inscripción, permanencia y tránsito escolar debido al vía crucis burocrático resultante de su estatus migratorio (Jacobo y Cárdenas,

2020; Rodríguez-Cruz, 2021); barreras lingüísticas por el uso de la lengua principal (inglés) y heredada (español) (Despaigne, 2018; Tacelosky, 2021); así como carencia de puentes culturales y diferencias entre los sistemas educativos de Estados Unidos y México (Hamann y Zúñiga, 2021; Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008), entre otras.

Tras presentar la metodología de investigación en el siguiente acápite, analizaremos el impacto de la educación en emergencia sobre estudiantes transnacionales en Oaxaca, durante el punto álgido de la pandemia en Estados Unidos y México (septiembre de 2020-marzo de 2021) (Worldometer, s.f.). Lo que distingue a este grupo de estudiantes de otros también afectados por esta coyuntura es su vinculación con la migración forzosa y el desarrollo de una (re)inserción escolar precaria en el sistema educativo mexicano antes de la emergencia sanitaria internacional.

Metodología

La metodología de esta investigación es cualitativa, descriptiva y virtual, debido al impacto de la pandemia sobre el trabajo de campo presencial. Un trabajo de campo realizado en Oaxaca entre noviembre de 2018 y febrero de 2020, en el que se analizó el proceso de (re)inserción escolar de estudiantes transnacionales procedentes de Estados Unidos durante la administración Trump, permitió acceder a cinco escuelas de educación secundaria (11-14 años) y media superior (15-17 años) con alta concentración migratoria (tabla 1). Estas escuelas se sitúan en las regiones Valles Centrales, Sierra Norte y Mixteca Alta, consideradas regiones de alta expulsión de migrantes (Stephen, 2016), que fueron notablemente afectadas por el retorno forzoso durante la administración Trump.

A través de los registros escolares de estas instituciones educativas, pudimos identificar 73 estudiantes transnacionales –con experiencia escolar previa en el sistema educativo estadounidense– llegados a Oaxaca en el periodo pre-pandemia 2017-2020. La muestra que presentamos se compone de 23 individuos de ese grupo de estudiantes, con edades entre 11-17 años, procedentes de Arizona, California, Florida, Georgia, Illinois, Massachusetts, Nevada, Nueva York, Tennessee, Texas y Washington. Para los fines de esta investigación, la selección de la muestra responde a la disponibilidad de medios de las y los estudiantes para participar en este estudio virtualmente y a su adscripción a familias transnacionales separadas por la deportación.

TABLA 1
Instituciones educativas, nivel, ámbito y ubicación

Nombre	Nivel educativo	Ámbito (rural/urbano)	Ubicación
1. Centro de Estudios Tecnológicos 124	Media superior	Urbano	Tlacolula de Matamoros, Valles Centrales
2. Centro de Estudios Tecnológicos 124	Media superior	Rural	San Francisco Lachigoló, Valles Centrales
3. Secundaria Técnica 40	Secundaria	Rural	Ixtlán de Juárez, Sierra Norte
4. Secundaria Técnica 48	Secundaria	Urbano	Tlacolula de Matamoros, Valles Centrales
5. Secundaria Federal Leyes de Reforma	Secundaria	Urbano	Tlaxiaco, Mixteca Alta

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recabados.

Del total de la muestra, 15 estudiantes nacieron en Estados Unidos y llegaron a Oaxaca entre los 9-15 años; 8 nacieron en México, migraron a Estados Unidos entre los 0-3 años y retornaron en el mismo rango etario. Cuatro estudiantes se reconocieron indígenas (mixtecos, triquis, zapotecos), pero ninguna(o) hablaba la lengua originaria. Entre las y los estudiantes inmigrados, 9 estaban inscritos en la secundaria y 6 en el nivel medio superior; entre los retornados, 5 estaban inscritos en la secundaria y 3 en el nivel medio superior (tabla 2). Según Zúñiga y Hamann (2006), las y los estudiantes retornados son aquellos que nacen y se escolarizan en México, migran a Estados Unidos, donde se escolarizan en un nuevo centro, y posteriormente regresan a México y continúan su proceso de escolarización. Las y los inmigrados son aquellos que nacen en Estados Unidos, donde inician su escolaridad, y emigran a México, donde la continúan; este último grupo no realiza un retorno propiamente dicho, sino que son estadounidenses que emigran por primera vez a México (Zúñiga y Hamann, 2006). Consideramos importante hacer esta distinción porque, como se verá posteriormente, el estatus migratorio determina el acceso a los derechos socioeconómicos y educativos en México.

TABLA 2

Número de estudiantes por nivel educativo, edad de inmigración/retorno y edad actual

Nivel	Número de estudiantes inmigrados	Edad de inmigración	Edad actual	Número de estudiantes retornados	Edad de retorno	Edad actual
Secundaria	1 (Luis)	9	11	1 (Scarlett)	10	12
	2 (Rosa)	10	11	2 (Edwin)	11	12
	3 (Angie)	10	12	3 (Alissa)	12	13
	4 (Alfredo)	10	13	4 (Rodrigo)	12	13
	5 (Gabriel)	11	13	5 (John)	12	14
	6 (Susana)	11	13			
	7 (Raquel)	11	14			
	8 (Citlali)	12	14			
	9 (Roberto)	12	14			
Media superior	1 (Fran)	13	15	1 (Lucía)	14	16
	2 (Paula)	14	15	2 (Sergio)	15	16
	3 (Mónica)	14	16	3 (Eunice)	15	17
	4 (Héctor)	13	16			
	5 (Rosario)	13	16			
	6 (Miriam)	15	16			
Total 23	Inmigrados: 15			Retornados: 8		

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recabados.

Se aplicaron 34 entrevistas semiestructuradas a través de Meet y llamadas telefónicas a docentes y directoras(es) de escuela (11) y estudiantes (23). Algunas entrevistas se aplicaron en inglés, otras en español y otras en ambas lenguas, según las preferencias de las y los estudiantes. Las entrevistas duraron entre 1 y 2 horas. También se realizaron 41 horas de observación participante virtual en Meet –plataforma de enseñanza-aprendizaje– y en grupos de WhatsApp creados para estudiantes que no disponían de medios

para acceder a aquella. Para los fines de este estudio, también se rescatan algunas entrevistas aplicadas a docentes (5) de las mismas escuelas antes de la pandemia, que duraron entre 1 y 2 horas. La aplicación de estas técnicas de investigación ha sido complementada con la consulta de fuentes estadísticas y con el análisis de la producción bibliográfica especializada. Todos los nombres son ficticios para garantizar el anonimato de los sujetos, quienes dieron su consentimiento informado para la aplicación de las técnicas de investigación.

Estudiantes transnacionales y educación en emergencia

En esta sección analizamos el impacto de la educación en emergencia sobre las y los estudiantes transnacionales en Oaxaca, durante el punto álgido de la pandemia en Estados Unidos y México (septiembre de 2020-marzo de 2021) (Worldometer, s.f.). Para ello, nos basamos en diferentes elementos de desigualdad educativa previos y emergentes: estatus migratorio y situación socioeconómica familiar, lengua y conectividad.

Estatus migratorio y situación socioeconómica familiar

Uno de los primeros retos a los que se enfrentan las y los estudiantes transnacionales cuando llegan a México es el de formalizar su situación administrativa para acceder a los derechos sociales, como el de la educación. Para ello necesitan obtener una Clave Única de Registro de Población (CURP),¹ mediante la presentación de su acta de nacimiento ante la entidad competente. Nacidas(os) en México, quienes retornaron obtuvieron el acta de nacimiento mexicana antes de migrar a Estados Unidos, pero quienes inmigraron, nacidos allí, no pudieron solicitar el acta de nacimiento estadounidense por las condiciones de urgencia en las que salieron de este país, vinculadas a la deportación de su progenitor. Durante la pandemia, una mayoría de estudiantes inmigrados afirmó no disponer del documento por la imposibilidad de desplazarse a Estados Unidos para obtenerlo, y por los riesgos que podrían correr allí sus progenitores al solicitarlo en las instituciones correspondientes, ya que la mayoría de estos se encontraba en situación de irregularidad documental:

Llegué antes de la pandemia, pero todavía no tengo CURP porque necesito un documento de nacimiento de allá, pero no pudimos pedir allá [...] fue todo muy rápido. Y allá mi mamá le da miedo, no tiene los papeles y le pueden deportar (Luis, 15 años, inmigrado, padre deportado).

Aunque estas(os) estudiantes accedieron al sistema educativo sin CURP, uno de los principales efectos de esta situación administrativa irresuelta fue la imposibilidad de obtener un certificado de terminación de estudios para transitar entre niveles escolares, ya que “nosotros no podemos emitir un certificado sin CURP y el estudiante no puede pasar de nivel” (director). En el mismo tono, otro director de escuela comentó: “Está habiendo muchos problemas cuando pasan de primaria a secundaria y a media superior porque no tienen el documento. Nosotros le hablamos a la parte administrativa y nos dicen ‘pues tienen que esperar’. Es más lento con la pandemia”. Extraoficialmente, estas(os) estudiantes pasaron de la secundaria a la educación media superior sin certificado de terminación de estudios, pero “en realidad, es como si no tuvieran nada, porque no tienen el documento que diga que terminó la secundaria” (director).

Otro de los efectos de esta situación administrativa irresuelta estaba relacionado con el acceso a becas, determinante para las economías de las familias transnacionales afectadas por la deportación. A su llegada a Oaxaca antes de la pandemia, una minoría de progenitores se incorporó al magisterio o creó un negocio –tienda de ropa, de alimentos–, pero una mayoría se insertó en el sector informal, principalmente en trabajos relacionados con la agricultura, la construcción, los cuidados y la limpieza. La crisis económica generada por la pandemia golpeó fuertemente al sector informal en México (Clark, Fredricks, Woc-Colburn, Bottazzi *et al.*, 2020), convirtiendo las remesas en un ingreso esencial, especialmente para los estados mexicanos más dependientes de estos insumos económicos, como Oaxaca (Pintor-Sandoval y Bojórquez-Luque, 2020). La pandemia también afectó notablemente a los sectores en los que principalmente se ocupan las y los migrantes en Estados Unidos –construcción, hostelería, etcétera. Estos sufrieron una importante pérdida de empleo debido a los confinamientos decretados por las órdenes estatales, al tiempo que el gobierno estadounidense excluía de sus programas de ayuda económica a las y los migrantes indocumentados (Horton, 2022). Esta situación tuvo importantes consecuencias en la economía doméstica de las y los migrantes que perdieron el empleo en Estados Unidos por ocuparse en actividades no esenciales –construcción, hostelería, manufacturas– y que no fueron incorporados al mercado laboral, como fue el caso de varias familias: “mi mamá trabaja en fábrica en Phoenix, pero cerró por pandemia, no nos puede mandar dinero” (Angie, 14 años, inmigrada, padre deportado).

Otras(os) migrantes mantuvieron su empleo en Estados Unidos por ocuparse en actividades esenciales –agricultura, transporte– o lograron reincorporarse al mercado laboral en las mismas. Aunque en estos casos se mantuvieron las remesas y el impacto en la economía doméstica en Oaxaca fue menor, muchas familias también se vieron afectadas por la pérdida de empleo del jefe(a) de familia en México: “Mi papá allá es trailerero, él sí tiene [trabajo], pero mi mamá acá ya no tiene, trabajaba en hotel. Ella limpiaba, pero cerraron por pandemia” (Scarlett, 12 años, retornada, padre en Estados Unidos, madre deportada).

Antes de la emergencia sanitaria internacional, el gobierno federal implementó las Becas para el Bienestar de las Familias y las Becas Benito Juárez para estudiantes de educación básica y media superior, respectivamente, que ofrecen 800 pesos mensuales (Gobierno de México, s.f.). Muchos de las y los estudiantes nacidos en Estados Unidos no pudieron acceder a estas ayudas, ya que para ello es necesario disponer de CURP: “Me dijeron que no tengo CURP y no puedo aplicar beca. Yo nací allá y no tengo papel que pide, so [así que] estoy sin beca. Pero sí me ayudaría beca, la economía está difícil” (Alfredo, 15 años, inmigrado, padre en Estados Unidos, madre deportada).

La mayoría de quienes sí accedieron a estas becas –principalmente retornadas(os)– debieron destinarlas al sostenimiento de la economía familiar y no a fines académicos. Lo anterior, como consecuencia de la pérdida o disminución de remesas recibidas desde Estados Unidos y de la pérdida de empleo del progenitor en México:

Cerró el restaurante allá [Estados Unidos], mi mamá ya no tiene trabajo. Mi papá trabajaba en carpintería en San Juan Mixtepec, pero ya cerró. Beca es para ayudar a la familia, para mis estudios no puedo (Edwin, 16 años, retornado, madre en Estados Unidos, padre deportado).

Lengua

La lengua de instrucción y comunicación constituye otro de los elementos más importantes de desigualdad educativa. Quienes formaron parte de este estudio iniciaron su crianza en hogares hispanohablantes en Estados Unidos, donde adquirieron el español como lengua materna. Sin embargo, una vez que se escolarizaron en el sistema educativo estadounidense, el inglés se convirtió en lengua principal y el español en lengua de herencia (Parra, 2021).

Una mayoría de progenitores dejó de transmitir a su descendencia el español en el ámbito doméstico por temor a que fuera discriminada como parte de la diáspora latina y por el convencimiento de que el inglés le reportaría mayores beneficios en su futuro educativo y laboral:

Mis papás no nos enseñaron español allá porque les daba temor [que] nos golpearan por hablar español y porque ellos piensan que el inglés es lo que nos va a servir para el futuro, para el trabajo más que todo. Pero sí es un problema no saber español cuando llegas acá (Susana, 13 años, inmigrada, madre en Estados Unidos, padre deportado).

Una minoría de progenitores sí transmitió el español a su descendencia en el hogar, pero el inglés se mantuvo como lengua principal de comunicación entre hermanos y el nivel de español transmitido de progenitores a hijas(os) fue muy rudimentario y respondió a situaciones de comunicabilidad informales, por lo que no cubría las exigencias del español académico en el sistema educativo mexicano.

En Estados Unidos ellos [mis papás] nos enseñaron cosas de español, los saludos, expresiones, palabras como... los colores. Pero no nos enseñaron español... así como se habla aquí. También porque mis hermanos y yo siempre hablábamos en inglés entre nosotros porque es nuestra lengua. Si mis papás nos hablaban español a veces también les respondíamos en inglés, preferíamos comunicar en inglés. Pero no sabemos español como piden en escuela, español para estudiar no sabemos (Rosa, 11 años, inmigrada, padre en Estados Unidos, madre deportada).

Con esta situación lingüística llegaron las y los estudiantes transnacionales a las escuelas mexicanas antes de la emergencia sanitaria internacional, donde no se registraron programas que les permitieran adquirir progresivamente el español. Antes de la pandemia, algunas(os) docentes les ofrecían apoyo lingüístico, y si bien se registró un notable avance en la adquisición del español, aun presentaban retos que superar, principalmente relacionados con la falta de vocabulario, la sintaxis, la escritura, la comprensión lectora y el translenguaje (Parra, 2021). Entendido como el uso conjunto de recursos lingüísticos, en este caso del español y del inglés (García y Wei, 2014), el translenguaje no debería considerarse un problema de déficit

lingüístico, sino un repertorio lingüístico que sirve a prácticas discursivas complejas de usuarios que habitan espacios transculturales y transfronterizos (Parra, 2021). Sin embargo, las normas monolingües del sistema educativo mexicano habitualmente consideran el translenguaje un déficit a corregir y estigmatizan a quienes lo usan (Rodríguez-Cruz, 2022):

Yo todavía mezclo [palabras]. Por ejemplo, digo ‘después de escuela, *I come home*’ [vuelvo a casa] ... cosas *like that* [cosas así]. Mi profa dice que no hago bien porque mezclo, *so* [entonces] eso tengo que corregir. Me da vergüenza porque me miran *like...weird* [raro] porque hablo con mezcla y crecí allá [Estados Unidos] (Paula, 15 años, retornada, madre en Estados Unidos, padre deportado).

Frente a los anteriores, una mayoría de estudiantes no recibió ninguna atención lingüística en la escuela, debiendo buscar ayuda fuera de ella, principalmente entre sus familiares (progenitores y tíos). Durante el periodo en el que se recogieron los datos de este trabajo –septiembre 2020-marzo de 2021–, sus carencias lingüísticas se agudizaron, ya que no pudieron disponer de la red familiar para aprender español. Lo anterior, debido al distanciamiento físico decretado para prevenir el contagio y, en el caso de sus progenitores, a la indisponibilidad de tiempo para apoyarles por motivos relacionados con el trabajo o con su búsqueda cuando este se perdió por la crisis económica:

Antes mi tía me ayudaba con español, pero dejé de ir su casa por lo que no se puede por contagio y mis abuelitos viven ahí con mi tía. Mi papá perdió su trabajo, ahora hace canastos en la casa para vender, pero también busca [trabajo]. No puede ayudar (Alissa, 12 años, retornada, madre en Estados Unidos, padre deportado).

Articuladas con las distintas formas virtuales de seguimiento al proceso educativo que se presentarán a continuación, las carencias lingüísticas en español dificultaron notablemente el acceso de las y los estudiantes al contenido de estudio. Esto generó una importante desnivelación entre aquellos(as) con y sin experiencia migratoria: mientras que unos avanzaron en la adquisición de conocimientos, otros no pudieron hacerlo porque seguían sin dominar el español.

Es difícil porque no sé bien español y no entiendo bien lo que explica. Profesor explica y luego hay que mandar tarea. Mis compañeros mandan tarea, pero yo no puedo porque no entiendo, no sé cómo se hace. Entonces, como que me quedo más atrás (Sergio, 16 años, retornado, madre en Estados Unidos, padre deportado).

Sobre esta cuestión, la posición de docentes y directoras(es) de escuela fue un tanto ambivalente. Por un lado, mostraban su preocupación sobre esta desnivelación en la adquisición de contenidos y cómo afectaría al futuro de las y los estudiantes transnacionales:

Son situaciones muy complejas porque su papá está en Estados Unidos, allá y acá la economía, no pueden acceder a la red, no saben español, eso se les dificulta mucho ... no pueden tener los conocimientos igual. Les va a impactar hasta en la formación de sus carreras (docente).

Por otro lado, sin embargo, reconocieron que no estaban desarrollando estrategias de apoyo lingüístico al estudiantado migrante durante la emergencia sanitaria internacional: “Hay muchas cosas que la verdad, no lo estamos viendo, qué está pasando con los migrantes ahorita en la pandemia. Me da pena [vergüenza] porque ‘no estamos haciendo la tarea’ y ellos no saben la lengua” (director).

Conectividad

En México, la transición del sistema educativo a la modalidad a distancia privilegió la enseñanza-aprendizaje a través de internet, principalmente mediante plataformas virtuales –Meet y WhatsApp– y, en menor medida, a través de cuadernos impresos para estudiantes que no podían seguir el proceso educativo virtualmente. Ninguno de las y los estudiantes que integraron la muestra de investigación siguió el proceso educativo con cuadernos impresos.

Aunque estas(os) estudiantes adquirieron importantes habilidades digitales en las escuelas de Estados Unidos, las distintas formas en las que la pandemia afectó las economías de las familias transnacionales determinaron sus posibilidades de continuidad educativa mediante el acceso a tecnología y conectividad, generando diferentes situaciones. Una minoría disponía de *laptop* y conexión a internet para dar seguimiento al proceso educativo por-

que su progenitor conservó su empleo en Estados Unidos y siguió enviando remesas (30.43% de la muestra). Sin embargo, la conectividad estaba supe-
ditada a las contingencias de la red en Oaxaca, un estado eminentemente rural, donde hay baja infraestructura eléctrica y conexión inestable. Esto constituyó un elemento añadido de desigualdad educativa con respecto a la calidad de la red en ámbitos urbanos, debido a la brecha digital, ya que, junto a Chiapas, Oaxaca ocupa el último puesto en el índice de Desarrollo Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Rodas, 2021). A lo anterior se sumaron las dificultades lingüísticas para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje: “Tengo *laptop*, pero se va la conexión, no puedo seguir. Y español no manejo bien. Se me dificulta las dos cosas” (Rodrigo, 16 años, retornado, madre en Estados Unidos, padre deportado).

Por su parte, una mayoría de estudiantes no disponía de computadora ni conexión a internet en el hogar, debido a la disminución o pérdida de remesas, la pérdida de empleo del progenitor en México, la falta de acceso a becas o el uso de esta ayuda económica para apoyar la economía doméstica –en caso de que se dispusiera de ella– (69.57% de la muestra). En su lugar, estas(os) estudiantes siguieron el proceso educativo por celular, mediante el prepago de datos. Algunas(os) dieron seguimiento a la enseñanza por Meet, donde podían escuchar las explicaciones del o la docente. Sin embargo, esta plataforma implicaba un consumo rápido de datos que requería mayor gasto económico, por ello, muchas(os) más optaron por seguir la enseñanza exclusivamente a través de grupos de WhatsApp. No obstante, en ambos casos la conectividad estaba supe-
ditada a las contingencias de la red en Oaxaca y al prepago y consumo rápido de datos, asimismo requeridos para comunicarse con los progenitores en Estados Unidos:

Te dicen ‘para asistir a clase no voy a poder porque se acaban mis datos y no tendré comunicación después’. No tienen dinero. Te dicen ‘estoy un ratito en WhatsApp y ya. Si sigo tu clase se acaban mis datos y no puedo comunicarme con mi papá en Estados Unidos’ (docente).

Es difícil porque la economía está mal. Entonces necesito los datos para entrar a WhatsApp a las clases, pero también quiero comunicarme con mi papá que está allá y me preocupa que le pase algo, que se contagie... Pero se acaban pronto los datos y no tengo dinero. Entonces tengo que elegir que me conecto a la clase o guardo para hablar con mi papá, que muchas veces no puedo hacer

ninguna cosa porque se va la conexión seguido. Pero mi papá es más importante y entonces algunas veces me conecto poco a la clase porque se gasta rápido (Raquel, 14 años, inmigrada, padre en Estados Unidos, madre deportada).

A esta precariedad tecnológica, vinculada a la económica, se sumaron las dificultades propias de un proceso educativo que pretendía desarrollarse por medios que no habían sido diseñados para ello. Particularmente, la metodología de enseñanza-aprendizaje por WhatsApp no solo estaba limitada por la baja calidad de la conexión y el consumo rápido de datos prepagados, sino también por una dinámica de comunicación intermitente por mensaje de texto:

Profesor inicia diciendo ‘buenos días’, tenemos que contestar ‘buenos días’, es control de asistencia. Luego profesor dice que cinco alumnos manden foto de la tarea; después hace preguntas. Yo trato de entender, pero no se explica bien con mensajes, no entiendo nada (John, 15 años, retornado, padre deportado, madre en Estados Unidos).

A esta precariedad tecnológica vinculada a la económica, se le sumaban las dificultades lingüísticas derivadas de una (re)inserción educativa que ya era también precaria antes de la pandemia, incrementando nuevamente los obstáculos para un adecuado desarrollo del proceso educativo:

Hablo un poco español que me enseñaron mis papás, pero no sé bien porque yo crecí en Estados Unidos, hablo inglés. Es difícil porque no saber español, no saber lo que habla ahí en WhatsApp, porque no entiendo las palabras y lo que dice profesor no sé bien qué hay que hacer (Gabriel, inmigrado, 17 años, madre en Estados Unidos, padre deportado).

Estudiantes transnacionales y desigualdad educativa. Un *continuum*

Entre las y los estudiantes transnacionales que formaron parte de esta investigación, el derecho a la educación en México está supeditado a su estatus y experiencia migratoria y educativa en Estados Unidos, así como a su pertenencia a familias transnacionales afectadas por la deportación, cuyas economías domésticas dependen en gran medida de las remesas. Pese a que esta situación distintiva de partida implica impactos diferentes sobre las posibilidades de continuidad educativa en México en una situación de

emergencia, sus necesidades educativas no fueron atendidas antes de la pandemia ni durante el periodo estudiado de la misma, como muestra el *continuum* de desigualdades educativas registradas.

Una de las principales desigualdades educativas que seguían enfrentando las y los estudiantes inmigrados durante la emergencia sanitaria internacional era la relacionada con la adquisición de una CURP, que no solamente impidió la obtención de un certificado de terminación de estudios para seguir adecuada y formalmente el curso lógico de la formación académica, sino también el acceso a becas. Estas ayudas económicas eran indispensables en un momento en el que las economías de las familias transnacionales fueron fuertemente azotadas por la crisis económica generada por la pandemia, ya que las remesas constituyen su principal fuente de ingresos y están supeditadas a la situación de irregularidad documental de los progenitores en Estados Unidos. De aquí que, en la mayoría de los casos estudiados, cuando se disponía de beca, esta no fuera destinada a fines académicos sino al sustento económico familiar.

Otra de las desigualdades educativas importantes fue la lingüística. La ausencia de programas de enseñanza de español se mantuvo durante la emergencia sanitaria, implicando una agudización de las carencias y dificultades lingüísticas precedentes. A la anterior, se sumaba la desigualdad en conectividad. La misma afectación económica de las familias transnacionales condicionó las posibilidades de las y los estudiantes para dar seguimiento al proceso educativo por medios virtuales adecuados –*laptop* y conexión a internet– implicando, cuando no se disponía de ellos, una virtualidad precaria, supeditada al prepago de datos mediante los que se accedía a *flashes* de conexión para evitar su rápido consumo y mantener comunicación con el progenitor en Estados Unidos, y a las consecuencias de la brecha digital en Oaxaca (Rodas, 2021). Las carencias lingüísticas y las condiciones de virtualidad en las que se desarrollaba el proceso educativo –baja calidad de la red y falta de medios tecnológicos, en cada caso– se retroalimentaron y repercutieron en el mantenimiento y agudización de otra desigualdad educativa: el acceso al contenido de estudio.

En los casos analizados, se observó un *continuum* de desigualdades educativas concatenadas que evidenció la falta de acciones político-pedagógicas promovidas por el Estado y por las propias instituciones escolares para la atención del estudiantado transnacional, tanto antes como durante el periodo analizado de la emergencia sanitaria internacional.

Cabe señalar que no únicamente, pero sí en gran medida, las desigualdades educativas analizadas también están relacionadas con las fracturas existentes entre los sistemas educativos estadounidense y mexicano (Hamann y Zúñiga, 2021) y con los impactos de la migración forzosa, que desencadenó una escolarización forzosa para el estudiantado transnacional de esta investigación en México. En este sentido, la Unesco (2020) subraya que los desafíos educativos de la movilidad humana deben ser tratados a nivel fronterizo. Como uno de los principales organismos de las Naciones Unidas que lidera la educación en situaciones de crisis y emergencia, durante el periodo en el que se desarrolló este estudio, la Unesco (2020) reconoció que estábamos ante una emergencia internacional provocada por la pandemia, pero advirtió sobre la necesidad de dar respuestas más allá de estas situaciones de extraordinario riesgo. Los resultados de esta investigación están en sintonía con esta advertencia, ya que, aunque las desigualdades educativas de las y los estudiantes transnacionales se agudizaron en el contexto de la emergencia y aparecieron otras nuevas, muchas de estas desigualdades eran previas a ella. Esto evidencia que las desigualdades educativas que enfrenta este colectivo estudiantil no responden a una crisis puntual sino a un problema estructural.

Conclusiones

Este trabajo ha analizado retrospectivamente el impacto de la educación en emergencia sobre las y los estudiantes transnacionales en Oaxaca, durante el punto álgido de la pandemia en Estados Unidos y México (septiembre de 2020-marzo de 2021) (Worldometer, s.f.). Quienes formaron parte de la investigación experimentaron este impacto desde una posición de vulnerabilidad diferencial, vinculada a la migración forzosa y al desarrollo de una (re)inserción escolar precaria en México antes de la pandemia. Los resultados ponen de manifiesto el mantenimiento y la profundización de desigualdades educativas precedentes y la emergencia de otras nuevas.

Entre las desigualdades educativas que se mantuvieron y profundizaron, se encuentran las relacionadas con la situación administrativa de las y los estudiantes inmigrados, que siguieron sin disponer de CURP para obtener el certificado de terminación de estudios correspondiente y acceder a becas. Otra de las desigualdades educativas mantenidas fue la relativa a las carencias lingüísticas en español, debido al distanciamiento físico —que impedía disponer de la red familiar para aprender español— y, especialmente, a la

ausencia de programas de transición lingüística –que impactó sobre las carencias arrastradas desde el periodo prepandemia y se articularon con la precariedad virtual. Como consecuencia de lo anterior, las y los estudiantes transnacionales no pudieron acceder adecuadamente a los conocimientos recogidos en el currículum, ya que seguían sin manejar el español. En este sentido, se registró un ahondamiento en la brecha de aprovechamiento curricular entre estudiantes con y sin experiencia migratoria.

Entre las nuevas desigualdades educativas registradas, se encontró la desviación de becas desde finalidades académicas a otras de economía doméstica. El impacto de la crisis económica generada por la pandemia sobre las economías de las familias transnacionales afectadas por la deportación requirió estas ayudas para la sobrevivencia familiar en muchos casos, mismas que, de ser dirigidas hacia fines académicos durante la emergencia, hubieran permitido mejorar algunas de las condiciones de virtualidad precaria que afectaron a una mayoría de quienes participaron en esta investigación.

La educación a distancia también constituyó una nueva forma de desigualdad educativa entre estudiantes transnacionales. La posibilidad de continuidad educativa en esta modalidad a distancia era más pobre que la presencial, registrada antes de la emergencia internacional, debido a las carencias educativas arrastradas desde el periodo prepandemia y a las características de una educación en línea. Esta requería instrumentos tecnológicos y de conectividad que no pudieron ser sufragados por economías familiares dependientes de remesas, mismas que están supeditadas a la situación de irregularidad documental de los progenitores en Estados Unidos. Asimismo, la brecha digital en Oaxaca supuso una desigualdad añadida para la continuidad del proceso educativo en contexto de emergencia. La articulación de las distintas desigualdades entre las y los estudiantes transnacionales –por estatus migratorio, por situación socioeconómica familiar, por nivel de dominio del español y por conectividad– impidieron el adecuado desarrollo de la continuidad educativa en situación de emergencia.

El *continuum* de desigualdades educativas registrado antes y durante la situación de emergencia evidencia que las dificultades educativas que enfrenta este colectivo de estudiantes transnacionales no responden a una crisis coyuntural, sino a un problema estructural. Como tal, necesita de acciones urgentes para evitar incrementos drásticos en sus índices de desigualdad, y posibles impactos en su futuro social y laboral más allá de las situaciones de emergencia.

Nota

¹ Instrumento de registro asignado a todas las personas que residen en territorio mexicano y a las y los mexicanos residentes en el extranjero.

Referencias

- Acosta, Dania; Andaluz, Juana Victoria y Hernández, Peggy Verónica (2020). “Educación en tiempos de emergencias”, *Apuntia Brava*, vol. 12, núm. 3, pp. 1-6. Disponible en: <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1066>
- Aguilar, Rodrigo y Jacobo, Mónica (2019). “Migración de retorno infantil y juvenil en México: cambios y desafíos educativos”, en J. Náquera, D. Lindstrom y S. Giorguli (eds.), *Migraciones en las Américas*, Ciudad de México: El Colegio de México, pp. 167-195.
- Álvarez, Soledad (2017). “Movimientos migratorios contemporáneos: entre el control fronterizo y la producción de su ilegalidad. Un diálogo con Nicholas De Genova”, *Íconos*, vol. 58, pp. 153-164. Disponible en: <https://iconos.flacsoandes.edu.ec/index.php/iconos/article/view/2718>
- Aranda, Anabel y Hernández, María Ángeles (2016). “Desigualdad educativa. Una aproximación teórica”, ponencia presentada en el I Congreso Online Internacional sobre Desigualdad Social y Educativa en el siglo XXI, 1-15 noviembre.
- Aubin, Alexis (2020). “La desigualdad estructural en México agrava los efectos de la crisis de COVID-19 y amenaza su desarrollo”, *Noticias ONU*, 14 de julio. Disponible en: <https://news.un.org/es/story/2020/07/1477441> (consultado: 23 de noviembre de 2021).
- Ayala, Susana; Briseño, Julieta; Rebolledo, Valeria y Rockwell, Elsie (2020). “Historias locales frente a estrategias nacionales. La educación en tiempos de pandemia en México”, *Educación en la Diversidad*, núm. 1. Disponible en: <https://www.clacso.org/boletin-1-educar-en-la-diversidad/> (consultado: 23 de noviembre de 2021)
- Ballesteros, Karla (2020). “Paternidades a distancia. La nueva realidad de los padres deportados”, *Diarios del Terruño*, núm. 10, pp. 114-144. Disponible en: <https://www.revistadiariosdelterruño.com/ballesteros-gomez/>
- Blanco, Emilio (2017). “Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México. Evidencias para el nivel primario”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22 núm. 74, pp. 751-781. Disponible en: <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/34>
- Cardozo, Lizeth (2020). *Educación protectora en contextos de emergencias: una apuesta socioeducativa de formación docente virtual en el marco del COVID-19*, tesis de maestría, Barranquilla: Universidad del Norte-Instituto de Estudios en Educación.
- Carrillo, Eduardo y Román, Betsabé (2021). “De reversa y llegando por primera vez a México. Rasgos sociodemográficos de niños y adolescentes que migran de Estados Unidos a México”, *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 36, núm. 1, pp. 193-223. <https://doi.org/10.24201/edu.v36i1.1827>
- Cepal-Unesco (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*, Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Unesco-Naciones Unidas. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf (consulta: 15 de noviembre de 2021).

- Clark, Eva; Fredricks, Karla; Woc-Colburn, Laila; Bottazzi, María E. y Weatherhead, Jill (2020). “Disproportionate impact of the COVID-19 pandemic on immigrant communities in the United States”, *PLoS Neglected Tropical Diseases*, vol. 14, núm. 7, pp. 1-9. <https://doi.org/10.1371/journal.pntd.0008484>
- Despaigne, Colette (2018). “Language is what makes everything easier”: The awareness of semiotic resources of Mexican transnational students in Mexican schools”, *International Multilingual Research Journal*, vol. 13, núm. 1, pp. 1-14. <https://doi.org/10.1080/19313152.2018.1470435>
- Despaigne, Colette y Manzano-Munguía, María Cristina (2020). “Youth return migration (US-Mexico): Students’ citizenship in Mexican schools”, *Children and Youth Services Review*, vol. 110. <https://doi.org/10.1080/19313152.2018.1470435>.
- Díaz, Carmita y Pinto, María Lourdes (2017). “Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el programa socio crítico”, *Praxis*, vol. 21, núm. 1, pp. 46-54. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Diez, María Laura; Hendel, Verónica; Martínez, María Laura y Novaro, Gabriela (2020). “Desigualdad, migración y educación en tiempos de pandemia”, *Educación en la Diversidad*, núm. 2. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/119770/CONICET_Digital_Nro.83708073-d955-4901-8c98-97abdb567cb4_D.pdf?sequence=5&isAllowed=y (consultado: 28 de noviembre de 2021).
- Favila, Antonio y Lenin, José César (2017). “Desigualdad educativa y su relación con la distribución del ingreso en los estados mexicanos”, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 24, pp. 75-98. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283149560005.pdf>
- Franzé, Adela (2020). “Reflexiones sobre las desigualdades educativas en tiempos de confinamiento”, *Educación en la Diversidad*, núm. 1. Disponible en: <https://www.clasco.org/boletin-1-educar-en-la-diversidad/> (consultado: 23 de noviembre de 2021).
- García, Ofelia y Wei, Li (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism & education*, Basingstoke: Palgrave.
- Gobierno de México (s.f.). *Becas para el Bienestar, Benito Juárez para educación básica*. Disponible en: <https://bit.ly/3thaIUv> (consultado: 18 de marzo de 2021).
- Giorguli, Silvia y Gutiérrez, Edith (2011). “Niños y jóvenes en el contexto de la migración internacional entre México y Estados Unidos”, *Coyuntura Demográfica*, núm. 20, pp. 21-25. Disponible en: coyunturademografica.somede.org/una-decada-de-movilidad-internacional-hacia-mexico-2010-2020/
- Gutiérrez-Moreno, Alex (2020). “Educación en tiempos de crisis sanitaria: pandemia y educación”, *Praxis*, vol. 16, núm. 1, pp. 7-10. Disponible en: <https://doi.org/10.21676/23897856.3040>
- Hamann, Ted y Zúñiga, Víctor (2021). “What educators in Mexico and in the United States need to know and acknowledge to attend to the educational needs of transnational students”, en P. Gándara y B. Jensen (eds.), *The students we share*, Nueva York: The State University of New York, pp. 99-117.
- Hernández, Daniel (2020). “El COVID-19 como desastre anunciado. Aspectos estructurales sobre exclusión, etnicidad y educación indígena”, *Educación en la Diversidad*, núm. 1. Disponible en: <https://www.clasco.org/boletin-1-educar-en-la-diversidad/> (consultado: 28 de noviembre de 2021).

- Hernández, María Rosario y Molina, Hugo Isaías (2020). “Desigualdad académica: un estudio con estudiantes de Sociología de la UAT”, ponencia presentada en el 5° Congreso Internacional sobre Desigualdad Social, Género y Precarización, virtual, 4-19 diciembre. Disponible en: <https://www.eumed.net/actas/20/desigualdad/26-desigualdad-academica.pdf>
- Herrera, Gioconda y Nyberg, Ninna (2017). “Migraciones internacionales en América Latina: miradas críticas a la producción de un campo de conocimientos”, *Iconos*, núm. 58, pp. 11-36. Disponible en: https://issuu.com/flacso37/docs/iconos_58-final_con_portada
- Horton, Sara B. (2022). “Praying for more time: Mexican immigrants’ pandemic eldercare dilemmas”, *Medical Anthropology Quarterly*, vol. 36, núm. 4, pp. 497-514. <https://doi.org/10.1111/maq.12731>
- Jacobo, Mónica y Cárdenas, Nuty (2020). “Back on your own: Return migration and the Federal Government response in México”, *Migraciones Internacionales*, vol. 11, pp. 1-22. <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.1731>
- Kasun, Sue y Mora, Irasema (2021). “El anti-malinchismo contra el mexicano-transnacional: cómo se puede transformar esa frontera limitante”, *Anales de Antropología*, vol. 55, núm. 1, pp. 39-48. <https://doi.org/10.22201/ia.24486221e.2021.1.75853>
- Kline, Victoria (2016). “¿Y ahora, a dónde vamos? Los retos que enfrentan las familias de migrantes transnacionales entre Estados Unidos y México”, en E. Levine, S. Núñez y M. Vereza (eds.), *Nuevas experiencias de la migración de retorno*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones sobre América del Norte, pp. 45-58.
- Lenin, José César y Favila, Antonio (2013). “La desigualdad de la educación en México, 1990- 2010: el caso de las entidades federativas”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 2, pp. 21-33. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/441>
- Marchesi, Álvaro (2000). “Un sistema de indicadores de desigualdad educativa”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 23, pp.135-163. <https://doi.org/10.35362/rie2301009>
- Masferrer, Claudia y Roberts, Bryan (2012). “Going back home? Changing demography and geography of Mexican return migration”, *Population Research and Policy Review*, vol. 31, núm. 4, pp. 465-496. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/23260344>
- Naciones Unidas (2020). “Distance learning strategies. What do we know about effectiveness?”, *COVID-19 Education Response Webinar*, 17 de abril. Disponible en: https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-covid-19_ed-webinar-5-concept-note-en.pdf (consulta: 15 de noviembre de 2021).
- Naciones Unidas-México (2020). “Al menos una tercera parte de los niños en edad escolar en el mundo no tuvo acceso a una educación a distancia durante el cierre de las escuelas por COVID-19”, comunicado de prensa, 27 de agosto. Disponible en: <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/al-menos-una-tercera-parte-de-los-ni%C3%B1os-en-edad-escolar-de-todo-el-mundo> (consultado: 7 de septiembre de 2021).
- Organización Internacional para las Migraciones (2019). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*, Ginebra: Organización Internacional para las Migraciones. Disponible en: <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2020> (consultado: 15 de septiembre de 2021).

- Ortega, Elisa (2020). “Niñez migrante en tiempos de COVID-19: vidas y futuros en riesgo”, *Nexos*, 17 de junio, pp. 1-9. Disponible en: <https://migracion.nexos.com.mx/2020/06/ninez-migrante-en-tiempos-de-covid-19-vidas-y-futuros-en-riesgo/> (consultado: 23 de octubre de 2021).
- Parra, María Luisa (2021). *Enseñanza del español y juventud latina*, Madrid: Arco/La Muralla.
- Picherili, Magalí y Tolosa, Mara (2020). *Educación en pandemia y desigualdad*, La Plata: Observatorio Socioeconómico UCALP. Disponible en: <https://www.ucalp.edu.ar/wp-content/uploads/2020/09/Educaci%C3%B3n-en-pandemia-y-desigualdad.pdf> (consultado: 9 de enero de 2021).
- Pintor-Sandoval, Renato y Bojórquez-Luque, Jesús (2020). “El impacto económico de las remesas en el ingreso de las familias mexicanas en la encrucijada del COVID-19”, *Huellas de la Migración*, vol. 5, núm. 10, pp. 11-37. Disponible en: <https://huelladelamigracion.uaemex.mx/article/view/15313>
- Ramón, Guillermo (2020). “Marcas de la pandemia. El derecho a la educación afectado”, *Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3, pp. 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Renna, Henry (2020). *El derecho a la educación en tiempos de crisis: alternativas para la continuidad educativa. Sistematización de estrategias y respuestas públicas en América Latina y el Caribe ante el cierre de escuelas por la pandemia del COVID-19*, Santiago/Caracas: Universidad Abierta de Recoleta/Universidad Nacional Experimental Samuel Robinson/Clúster Educación Venezuela. Disponible en: <https://reliefweb.int/report/venezuela-bolivarian-republic/el-derecho-la-educaci-n-en-tiempos-de-crisis-alternativas-para> (consultado: 17 de diciembre de 2021).
- Rodas, Jonatan (2021). *Informe Brecha digital, desigualdad y desinformación: la situación de Oaxaca y Chiapas*, Ciudad de México: Artículo 19-Oficina para México y Centroamérica/Fundación Friedrich Naumann para la Libertad, Proyecto México. Disponible en: <https://articulo19.org/wp-content/uploads/2021/09/Informe-Brecha-Digital.pdf> (consultado: 17 de febrero de 2022).
- Rodríguez, Carlos Rafael; Islas, Juana María y Patiño, Patricia (2019). “Rendimiento académico de alumnos que asisten a escuelas para migrantes en México”, *Diálogo Informado*, vol. XLIX, núm. 2, pp. 59-86. <https://doi.org/10.48102/rllee.2019.49.2.18>
- Rodríguez-Cruz, Marta (2021). “Menores, inmigrantes y retornados desde Estados Unidos a Oaxaca, México: los nuevos ‘otros’ y los desafíos de la (re)inserción escolar”, *LARR*, vol. 56, núm. 4, pp. 891-905. <https://doi.org/10.25222/larr.1042>
- Rodríguez-Cruz, Marta (2022). “Stereotype and stigma in the school (re)insertion of ‘children of deported parents’ from the United States: An analysis in Oaxaca, Mexico”, *Latino Studies*, vol. 20, núm. 4, pp. 455-474. <https://doi.org/10.1057/s41276-022-00373-4>
- Rodríguez-Cruz, Marta (2023). “Adolescents de facto deported in Oaxaca, Mexico: Mental and emotional health impacts”, *Social Science & Family*, vol. 326, pp. 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2023.115947>
- Sanahuja, José Antonio (2020). “COVID-19: riesgo, pandemia y crisis de gobernanza global”, en M. Mesa (coord.), *Anuario CEIPAZ 2019-2020*, Madrid: Madrid-CEIPAZ, pp. 27-54.

- Stephen, Lynn (2016). *Somos la cara de Oaxaca*, Ciudad de México: Casa Chata.
- Tacelosky, Kathleen (2021). “Migración de retorno y escolaridad en México: la situación lingüística”, *Anales de Antropología*, vol. 55, núm. 1, 49-57. <https://doi.org/10.22201/iaa.24486221e.2020.0.72236>
- Tapia, Luis Arturo y Valenti, Giovanna (2016). “Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados”, *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 151, pp. 32-54. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100032
- Unesco (2020). “Derecho a la educación de personas en contexto de movilidad: Unesco llama a países de América Latina y el Caribe a dar respuestas más allá de la emergencia”, *News*, 17 de octubre. Disponible en: <https://es.unesco.org/news/derecho-educacion-personas-contexto-movilidad-foro-unesco-llama-paises-america-latina-y-0> (consultado: 25 de noviembre de 2021).
- Unicef (2020a). *La educación frente al covid-19. Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia*, Madrid: Unicef-España. Disponible en: <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/la-educacion-frente-al-covid-19> (consultado: 25 de noviembre de 2021).
- Unicef (2020b). “El nuevo coronavirus y el derecho a la educación”, *Blog educativo*, 5 de marzo. Disponible en: <https://www.unicef.es/educa/blog/nuevo-coronavirus-derecho-educacion> (consultado: 25 de noviembre de 2021).
- Unicef (2021). “Quince veces más niños, niñas y adolescentes cruzan la selva de Panamá hacia Estados Unidos en los últimos cuatro años”, comunicado de prensa, 30 de marzo. Disponible en: <https://www.unicef.org/panama/comunicados-prensa/quince-veces-m%C3%A1s-ni%C3%B1os-cruzando-la-selva-de-panam%C3%A1-hacia-eeuu-en-los-%C3%BAltimos#:~:text=CIUDAD%20DE%20PANAM%C3%81%2C%2029%20> (consultado: 25 de noviembre de 2021).
- Unidad de Política Migratoria (2017). “Devolución de mexicanas y mexicanos desde Estados Unidos (antes repatriación de mexicanos), 2017”, *Boletines estadísticos*, Gobierno de México-Secretaría de Gobernación. Disponible en: <https://bit.ly/3a17Q5v> (consultado: 11 de abril de 2021).
- Unidad de Política Migratoria (2018). “Devolución de mexicanas y mexicanos desde Estados Unidos (antes repatriación de mexicanos), 2018”, *Boletines estadísticos*, Gobierno de México-Secretaría de Gobernación. Disponible en: <https://bit.ly/21QXuc5> (consultado: 11 de abril de 2021).
- Unidad de Política Migratoria (2019). “Devolución de mexicanas y mexicanos desde Estados Unidos (antes repatriación de mexicanos), 2019”, *Boletines estadísticos*, Gobierno de México-Secretaría de Gobernación. Disponible en: <https://bit.ly/38Pod3i> (consultado: 11 de abril de 2021).
- Unidad de Política Migratoria (2020). “Devolución de mexicanas y mexicanos desde Estados Unidos (antes repatriación de mexicanos), 2020”, *Boletines estadísticos*, Gobierno de México-Secretaría de Gobernación. Disponible en: <https://bit.ly/3mCJ1mi> (consultado: 11 de abril de 2021).
- Unidad de Política Migratoria (2021). “Devolución de mexicanas y mexicanos desde Estados Unidos (antes repatriación de mexicanos), 2021”, *Boletines estadísticos*, Gobierno de

- México-Secretaría de Gobernación. Disponible en: <https://bit.ly/2TapJv6> (consultado: 11 de abril de 2021).
- Vargas-Valle, Eunice y Glick, Jennifer (2021). “Educational and migration aspirations among children of Mexican migrant returnees in a border context”, *Migration Studies*, vol. 9, núm. 3, pp. 677-701. <http://dx.doi.org/10.1093/migration/mnab014>
- Vera, Katherine y Loaiza, Yasaldez E. (2015). “Educación en emergencias o emergencias en educación”, *Plumilla Educativa*, vol. 16, núm. 2, pp. 324-341. Disponible en: <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/issue/view/92>
- Worldometer (s.f.). *Coronavirus reported*. Disponible en <https://bit.ly/378weWs> (consultado: 14 de abril de 2022).
- Zúñiga, Víctor y Hamann, Ted (2006). “Going home? Schooling in Mexico of transnational children”, *Confines*, vol. 2, núm. 4, pp. 41-57. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/633/63320404.pdf>
- Zúñiga, Víctor; Hamann, Ted y Sánchez, Juan (2008). *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Zúñiga, Víctor y Giorguli, Silvia (2019). *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5*, Ciudad de México: El Colegio de México.

Artículo recibido: 9 de abril de 2022
Dictaminado: 26 de abril de 2023
Segunda versión: 23 de mayo de 2023
Aceptado: 24 de mayo de 2023

AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE, MOTIVACIÓN Y COMPETENCIAS DIGITALES EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

Una revisión sistemática

CECILIA PINTO SANTUBER / MARIO BRAVO MOLINA / RODRIGO ORTIZ SALGADO /

DANIEL JIMÉNEZ GALLEGOS / TARIK FAOUZI NADIM

Resumen:

Los entornos de enseñanza en línea requieren promover eficazmente la autonomía del aprendizaje, el compromiso activo y el desarrollo de competencias digitales en estudiantes de educación superior. Este trabajo indaga la relación entre estas variables a través de una revisión sistemática de literatura sobre el vínculo entre motivación, autorregulación del aprendizaje y competencia digital. Se realizó una búsqueda de artículos en Web of Science y Scopus, y luego se analizaron cualitativamente con un enfoque temático. Se observaron perspectivas teóricas seminales en común; sin embargo, pocas experiencias abordaron estas dimensiones de manera integrada. Los resultados muestran un desarrollo inicial del estudio del tema en contextos de enseñanza con apoyo de plataformas educativas, reconociendo relaciones bilaterales entre los constructos, con una repercusión relevante en el desempeño académico y la disposición para el aprendizaje.

Abstract:

Online learning in higher education requires the effective promotion of autonomous learning, active commitment, and the development of digital competencies. The current article researches the relationships among these variables through a systematic review of the literature on the links among motivation, self-regulated learning, and digital competency. Following a search for articles on Web of Science and Scopus, a qualitative analysis with a thematic focus was completed. Seminal theoretical perspectives in common were observed, but few experiences addressed these dimensions in an integrated manner. The results show initial development of research on the topic in teaching contexts using educational platforms, with a recognition of the bilateral relationships between constructs, and relevant repercussions in academic performance and the willingness to learn.

Palabras clave: aprendizaje autorregulado; educación a distancia; aprendizaje virtual; motivación académica; educación superior.

Keywords: self-regulated learning; distance education; virtual learning; academic motivation; higher education.

Cecilia Pinto Santuber: académica de la Universidad del Bío-Bío, Facultad de Ciencias de la Salud y de Los Alimentos. Concepción, Chile. CE: cepinto@ubiobio.cl / <https://orcid.org/0000-0002-5106-8596>

Mario Bravo Molina: académico de la Universidad del Bío-Bío, Facultad de Arquitectura, Construcción y Diseño. Concepción, Chile. CE: mbravo@ubiobio.cl / <https://orcid.org/0000-0003-4085-1275> (autor para correspondencia).

Rodrigo Ortiz Salgado: académico de la Universidad del Bío Bío, Vicerrectoría de Investigación y Postgrado. Concepción, Chile. CE: rortizsa@ubiobio.cl <https://orcid.org/0000-0001-8078-6987>

Daniel Jiménez Gallegos: académico en la Universidad del Bío-Bío, Facultad de Ingeniería. Concepción, Chile. CE: djimenez@ubiobio.cl / <https://orcid.org/0000-0002-4772-6517>

Tarik Faouzi Nadim: académico de la Universidad de Santiago de Chile. Santiago, Chile. CE: tarik.faouzi@usach.cl <https://orcid.org/0000-0003-3497-050X>

Introducción

El desarrollo tecnológico en las últimas décadas ha tenido un crecimiento acelerado y un rol primordial en los procesos educativos. La contingencia sanitaria mundial causada por la COVID-19 aceleró la utilización de las plataformas educativas con fines pedagógicos, virtualizando muchas actividades que tradicionalmente se realizaban de forma presencial, en una transformación repentina de diseños pedagógicos hacia la modalidad a distancia.

La utilización de tecnologías en contextos educativos y modelos de interacción mediados por plataformas digitales permite una resignificación de los soportes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, facilitando interacciones entre estudiantado y profesorado, mediante una comunicación asincrónica y sincrónica dentro de un entorno virtual (Ku y Chang, 2011). Las plataformas educativas permiten la flexibilidad, accesibilidad, ubicuidad, eliminación de la limitación de espacio-tiempo, materiales físicos y, en gran medida, el control sobre cuándo y cómo estudiar, proporcionando libertad de moverse sin restricciones de un tema a otro (Cunningham y Billingsley, 2003). Sin embargo, el acceso a los distintos recursos disponibles en la web o plataformas educativas requiere que las y los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan utilizar las tecnologías de una manera eficaz, relacionadas con la autonomía y el compromiso activo, para que obtengan resultados de aprendizaje efectivos, dada la menor interacción con instructoras(es) o compañeras(os) (Gamiz-Sánchez y Gallego-Arrufat, 2016; Lee, Moon y Cho, 2015). De tal manera, a pesar de que las y los jóvenes actualmente pasan muchas horas del día conectados a medios tecnológicos, su uso efectivo en el ámbito educativo puede ser bajo (From, 2017).

El desarrollo de habilidades digitales, así como el despliegue de la autorregulación y la motivación han demostrado ser claves para el desempeño del estudiantado universitario (Anthonysamy, Choo y Hew, 2020; Vosniadou, 2020). Estos aspectos se relacionan fluidamente, considerando que la autorregulación es un factor preponderante en el fortalecimiento de la competencia digital y esta, al mismo tiempo, afecta aspectos cognitivos de la autorregulación y motivación, promoviendo un uso más eficiente y crítico de las herramientas digitales como el manejo de la atención, la memoria de trabajo y el control inhibitorio en línea, lo que contribuye a un mejor rendimiento académico (Flierl, Bonem, Maybee y Fundator, 2018;

Lee, Moon y Cho, 2015; Ross, Perkins y Bodey, 2016). No obstante, existen pocas investigaciones que aborden de manera integrada estas variables.

El propósito del presente artículo es analizar estas relaciones. Para ello, a continuación se definen estos constructos de acuerdo con el acervo de conocimiento que se ha generado en cada campo para, posteriormente, profundizar en los estudios que los integran.

Competencias digitales

Individuos competentes digitalmente son aquellos que, a medida que las tecnologías evolucionan, desarrollan las competencias necesarias para utilizarlas y adaptan su comportamiento y actitud frente a los nuevos cambios tecnológicos (Ferrari, 2012).

En la literatura se contemplan variadas connotaciones sobre las habilidades digitales según el contexto de uso. Los conceptos de alfabetización informacional, competencia y alfabetización digitales son los más comunes en la literatura (Bolaños y Pilerot, 2021). En resumen, se pueden definir de la siguiente forma:

- *Alfabetización informacional*: corresponde al conjunto de habilidades relacionadas a encontrar la información, acceder a ella, gestionarla de manera efectiva, generar nuevo conocimiento y usar efectivamente las tecnologías para este fin (Güneş, Özsoy-Güneş y Kırbaşlar, 2015).
- *Alfabetización digital*: se centra en aspectos funcionales sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), es decir, habilidades necesarias para utilizar tecnologías que incluyen, además, aspectos operativos y creativos (Mehrvarz, Heidari, Farrokhnia y Noroozi, 2021).
- *Competencia digital*: se refiere a la capacidad de las personas para utilizar adecuadamente herramientas digitales, que incluye la conciencia ética, el pensamiento crítico, las habilidades cognitivas de orden superior, los conocimientos y actitudes en aspectos informacionales, además de habilidades de expresarse a través de los recursos multimedia y comunicarse con los demás, entre otros aspectos (De Obesso, Núñez-Canal y Pérez-Rivero, 2023; Mon y Cervera, 2013; Calvani, Fini, Ranieri y Picci, 2012).

Si bien la alfabetización digital a menudo se utiliza como un concepto análogo a la competencia digital, tiene significados distintos. La *competencia digital* abarca en gran medida las dimensiones de la *alfabetización digital*,

pero amplía su campo de análisis al integrar aspectos éticos, de seguridad, interacción social y conocimientos más diversos. Por lo tanto, se presenta como un constructo robusto, que incluso puede reemplazar al de *alfabetización digital* (Mehrvarz *et al.*, 2021).

Aprendizaje autorregulado

Las y los estudiantes con un bajo desarrollo de habilidades de autonomía difícilmente pueden adaptarse a una tarea desafiante, ajustarse adecuadamente al entorno de aprendizaje y procesar la información (Salamonson, Ramjan, Van den Nieuwenhuizen, Metcalfe *et al.*, 2016).

El aprendizaje autorregulado es el esfuerzo sistemático e iterativo de las y los estudiantes por gestionar sus aprendizajes, enfocado hacia el logro de metas exigidas de manera individual; este proceso considera la implementación de estrategias de estudio en una interacción de factores personales, conductuales y ambientales, llevando a cabo constantes esfuerzos metacognitivos de evaluación y retroalimentación para monitorear y ajustar sus conductas y estrategias, incluyendo la conciencia, el conocimiento y el control de la cognición (Zimmerman y Schunk, 2011; Pintrich, 2004). Es decir, el estudiantado autorregulado establece metas relevantes, monitorea la efectividad de sus estrategias de estudio para responder a sus evaluaciones y propender hacia la autonomía del aprendizaje (Bandura y Cervone, 1983; Zimmerman y Schunk, 2011).

Motivación

La motivación académica es un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que el estudiantado tiende a desarrollar en su comportamiento para mejorar o adquirir ciertos conocimientos y habilidades.

Se puede comprender la motivación como parte del proceso de autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2004) o bien como un constructo independiente (Deci y Ryan, 2008). En esta perspectiva, la motivación se descompone en tres constructos: la *motivación intrínseca*, que fomenta un mayor bienestar y un mayor compromiso en la consecución de objetivos a largo plazo; la *motivación extrínseca*, que surge de la necesidad de recompensas externas o para evitar castigos externos; así como un polo opuesto denominado *desmotivación o falta de motivación*, que se define como la falta de intencionalidad de las personas para describir hasta qué punto son pasivas, ineficaces o carecen de propósito (Ryan y Deci, 2017:16).

Por otra parte, surge el concepto de *autoeficacia* como variable motivacional, que desempeña un papel central en la actividad humana y la automotivación, y se puede entender, desde el modelo de autorregulación de Zimmermann (2002) y de Pintrich (2004), como “[...] los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura, 1987:416). Bonetto y Paolini (2011) profundizan en este concepto, haciendo referencia a la *autoeficacia académica* como una variable motivacional, en la que las y los estudiantes emplean un comportamiento estratégico para mejorar tanto su aprendizaje como el rendimiento académico.

Propósito del estudio

Las investigaciones que abordan el aprendizaje del estudiante en entornos educativos virtuales son cada vez más complejos, integran el uso de huellas digitales, aspectos de desempeño académico, perspectivas psicológicas y sociológicas, entre otras. Sin embargo, llama la atención que la relación entre las habilidades digitales, la autorregulación del aprendizaje y la motivación no ha sido explorada en profundidad, especialmente por el lugar fundamental que ocupa el uso de la tecnología en la enseñanza actual. Este estudio pretende abordar esta brecha de investigación, con la finalidad de ser un aporte en la comprensión de aspectos que intervienen en modalidades de enseñanza a distancia y, potencialmente, permitir la toma de decisiones pertinentes para mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes.

A continuación, se desarrolla una revisión de literatura cuyo propósito ha sido analizar los estudios que se han realizado integrando estos constructos y perspectivas teóricas.

Metodología

Se utilizó como marco metodológico la revisión sistemática de literatura (MacMillan, McBride, George y Steiner, 2019), que consiste en la búsqueda extensa de estudios del área de interés, estableciendo criterios de inclusión y exclusión. Posteriormente, se analizaron y sistematizaron los resultados de los distintos artículos científicos, con la finalidad de desarrollar una síntesis de los principales resultados encontrados.

La búsqueda de investigaciones se efectuó en las bases de datos Web of Science (WOS) y Scopus, considerando artículos que definían como

objeto de estudio la relación entre competencias digitales, capacidad de autorregulación del aprendizaje y motivación, en el contexto de modalidad a distancia o virtual en el ámbito de la educación superior.

Se llevaron a cabo búsquedas preliminares, con la finalidad de depurar las palabras clave y expandir los conceptos, para aumentar la sensibilidad del algoritmo de búsqueda (Jerez, Orsini y Hasbún, 2016). Finalmente, se implementó una búsqueda por tema en las bases de datos mencionadas, considerando como rango de tiempo las publicaciones divulgadas entre los años 2010 y 2020. Los conceptos expandidos se relacionaron con el booleano “OR” y la combinación entre ellos se realizó mediante el booleano “AND”. Los tesauros y las estrategias de búsqueda se describen a continuación, en la tabla 1.

TABLA 1

Estrategias de búsqueda de artículos científicos

Concepto expandido (OR)	Conceptos relacionados
Competencias digitales	Digital literacy, Digital Competency, Information Literacy, ICT Literacy skills, Inquiry web-based learning, Online learning communities and skills, Information Literacy and Critical Thinking Skills, Information problem solving and digital literacy
Autorregulación del aprendizaje	Self-regulated, Self-regulated learning, Self-Regulated Learning Strategies, OSLQ, Selfefficacy
Motivación para el aprendizaje	Motivated self-regulation, Motivated Learning, Motivation, Motivated, MSLQ, Learning Motivation
Contextos de enseñanza	Higher Education, University, Post-Secondary, Blended Learning, B-learning, Online Learning, Web based learning, LMS, Mlearning, Online learning, E-learning, Virtual learning

Fuente: elaboración propia.

La combinación de los conceptos expandidos dio como resultado un total de 16 artículos en WOS y 42 en Scopus. Luego de la identificación de dos artículos duplicados, se definieron 56 publicaciones candidatas a analizar.

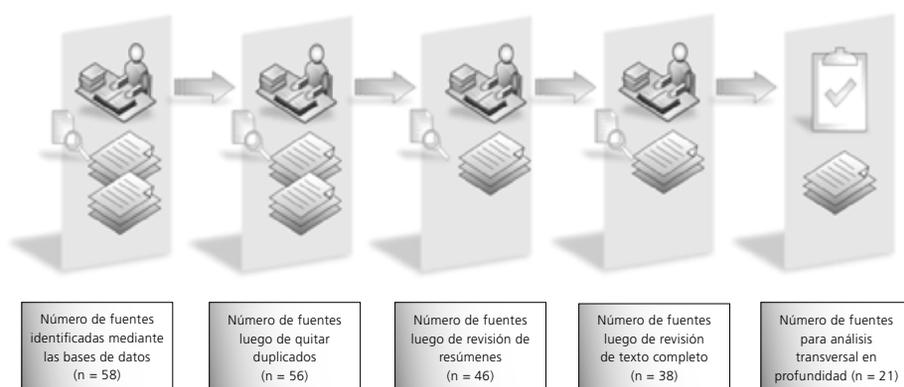
El primer análisis de filtrado de información se realizó a través de la lectura de los resúmenes de los textos, y en esta fase se obtuvo un total de 46 artículos. Posteriormente, se realizó una segunda depuración, excluyendo aquellos que no pertenecían al ámbito educativo, obteniendo un total de 38 estudios que fueron analizados a texto completo.

Los 38 artículos seleccionados fueron sistematizados a través de matrices de cotejo, con información bibliométrica (autor, año, revista, país) y con el resumen de aspectos teóricos y metodológicos relevantes: objetivo de la investigación, enfoque metodológico, muestra, estrategias de recolección de datos, tipo de análisis, resultados y síntesis interpretativa de la propuesta. En esta etapa, se excluyeron los escritos que no explicitaban sus enfoques metodológicos, así como aquellos que no consideraban la medición de aspectos relacionados con las competencias digitales. De tal modo, finalmente, se seleccionaron 21 artículos, todos de carácter empírico, por lo tanto, no se encontraron revisiones de literatura ni trabajos teóricos.

Posteriormente, se realizó un análisis temático (Braun y Clarke, 2006), agrupando de manera inductiva los estudios de acuerdo con la relación entre las variables que abordaban, para luego realizar una síntesis transversal e identificar tendencias en el campo de estudio (figura 1).

FIGURA 1

Diagrama de flujo del proceso de selección del corpus



Fuente: elaboración propia.

Resultados

Los resultados se presentan considerando definiciones conceptuales de las variables de estudio, enfoques metodológicos desarrollados, instrumentos aplicados y finalmente las interacciones de las variables de interés.

Definiciones conceptuales

Competencias digitales

La tabla 2 muestra los conceptos asociados con las competencias necesarias para el aprendizaje en entornos digitales: competencia digital (*digital competence*), alfabetización digital (*digital literacy*) y alfabetización informacional (*information literacy*).

TABLA 2

Dimensiones de la alfabetización informacional y competencia digital

Dimensiones	Estudios
<i>Alfabetización informacional</i>	
1. Necesidad, acceso, uso y calidad de la información, comunicar resultados	Harsiati, Pradana y Amrullah, 2019; Heng y Mansor, 2010; Pinto y Fernández-Pascual, 2017
2. Uso ético de la información	Güneş, Özsoy-Güneş y Kirbaşlar, 2015; Lerdpornkulrat et al., 2017; Ross, Perkins y Bodey, 2013; Tang y Tseng, 2013; Harsiati, Pradana y Amrullah, 2019
3. Uso efectivo de los recursos tecnológicos	Rajagopal et al., 2020
4. Habilidades, actitudes y motivaciones para el aprendizaje con información	Pinto y Fernández-Pascual, 2017
<i>Competencia digital/alfabetización digital</i>	
1. Dimensión técnica, cognitiva y socioemocional	Anthonyssamy, Choo y Hew, 2020; Blau, Shamir-Inbal y Avdiel, 2020; He, Zhu y Questier, 2018
2. Seguridad y resolución de problemas	Pedaste et al., 2017

Fuente: elaboración propia.

La competencia y la alfabetización digitales se consideran conceptos análogos que abordan tres dimensiones: *a*) técnica, relacionada con el correcto uso de recursos tecnológicos para el aprendizaje; *b*) cognitiva, referida a la correcta selección de tecnologías para la resolución de problemas, búsqueda y análisis de la información y *c*) socioemocional, que se refiere al comportamiento responsable, tanto individual como colectivo y la seguridad en ambiente web (Anthonysamy, Choo y Hew, 2020; Blau, Shamir-Inbal y Avdiel, 2020; He, Zhu y Questier, 2018; Pedaste, Leijen, Saks, De Jong, *et al.*, 2017). Por su parte, la alfabetización informacional pone énfasis en el análisis crítico y uso efectivo de la información (Harsiati, Pradana y Amrullah, 2019; Heng y Mansor, 2010; Pinto y Fernández-Pascual, 2017), en el uso ético de la información (Güneş, Özsoy-Güneş y Kırbaşlar, 2015; Lerdpornkulrat, Poondej, Koul, Khiawrod, *et al.*, 2017; Ross, Perkins y Bodey, 2013; Tang y Tseng, 2013; Harsiati, Pradana y Amrullah, 2019), en el empleo efectivo de los recursos tecnológicos (Rajagopal, Firssova, De Beeck, Van der Stappen, *et al.*, 2020) y en aspectos relacionados con habilidades, actitudes y motivaciones para el aprendizaje con información (Pinto y Fernández-Pascual, 2017).

Autorregulación del aprendizaje

El resultado de los estudios evidencian que el concepto de autorregulación, resumidos en la tabla 3, apuntan a dos grandes ámbitos, uno clásico relacionado con el enfoque propuesto por Zimmerman (2002) y Pintrich (2004), quienes reconocen que las estrategias que el o la estudiante utiliza para autorregularse se enmarcan en las siguientes áreas o dominios: el dominio del área cognitiva o compromiso cognitivo, la metacognición o conocimiento metacognitivo y el dominio de contexto (aspecto abordado como control del entorno y manejo de recursos). Por su parte, la investigación conducida por Harsiati, Pradana y Amrullah (2019) otorga relevancia a las habilidades del pensamiento crítico, como una estrategia cognitiva. Al respecto, García, Gutiérrez, Rayas y Vázquez (2020) señalan que el pensamiento crítico es un proceso metacognitivo complejo que permite transitar a “pensar bien”, con base en los componentes cognitivos y afectivos preparando al estudiante a ser independiente en la toma de decisiones y solución de problemas; asimismo, la investigación de Houtman (2015) plantea que mediante el diseño de experiencias de apren-

dizaje desafiantes, las y los estudiantes pueden desarrollar habilidades de pensamiento crítico y reflexión.

TABLA 3

Dimensiones de la autorregulación del aprendizaje

Dimensiones o aspectos	Estudios
<i>Dominios del enfoque de Zimmerman y Pintrich</i>	
1. Cognitiva, compromiso cognitivo (pensamiento crítico)	Güneş, Özsoy-Güneş y Kırbaşlar 2015; Pedaste <i>et al.</i> , 2017; Anthonysamy, Choo y Hew, 2020; Rajagopal <i>et al.</i> , 2020; Harsiati, Pradana y Amrullah, 2019
2. Metacognitiva, conocimiento metacognitivo	Houtman, 2015; Pedaste <i>et al.</i> , 2017; Harsiati, Pradana y Amrullah, 2019; Anthonysamy, Choo y Hew, 2020; Rajagopal <i>et al.</i> , 2020
3. Motivacional, creencias motivacionales y afectivo	Pedaste <i>et al.</i> , 2017; Harsiati, Pradana y Amrullah, 2019; Anthonysamy, Choo y Hew, 2020; Houtman, 2015
4. Control del entorno, manejo de recursos	Houtman, 2015; Harsiati, Pradana y Amrullah, 2019; Anthonysamy, Choo y Hew, 2020
<i>Aspectos emergentes</i>	
1. Regulación socialmente compartida	Pedaste <i>et al.</i> , 2017

Fuente: elaboración propia.

En el otro ámbito se destacan aspectos emergentes del estudio conducido por Pedaste *et al.* (2017), que incorpora la característica volitiva de la autorregulación. Además, la misma investigación incorpora otra estrategia de autorregulación del aprendizaje, denominada regulación socialmente compartida, relevando la influencia entre pares y el colectivo.

Motivación

De los estudios analizados en la tabla 4, la motivación intrínseca y extrínseca –enmarcada en las perspectivas de Zimmermann y Schunk (2011),

Pintrich (2004) y Deci y Ryan (2008)– es abordada por Ross, Perkins y Bodey, 2013 y 2016; Klipfel, 2014; Cuthbertson y Falcone, 2014 y Flierl *et al.*, 2018.

Algunas investigaciones relevan la importancia de la autoeficacia académica, variable que promueve un mejor rendimiento académico del estudiantado (Tang y Tseng, 2013; Ross, Perkins y Bodey, 2013 y 2016; Heng y Mansor, 2010; Güneş, Özsoy-Güneş y Kırbaşlar, 2015). Particularmente, la desmotivación es analizada como una variable asociada a la falta de competencias (académicas, digitales) y bajo rendimiento académico (Ross, Perkins y Bodey, 2013 y 2016). En este grupo de estudios se utiliza el concepto autoeficacia para la alfabetización informacional, para analizar su relación con la motivación de las y los estudiantes universitarios, entendida como el grado en que perciben sus habilidades para buscar, evaluar, procesar y difundir información con fines académicos o de investigación, que se asemeja al concepto de alfabetización informacional (Tang y Tseng, 2013; Pinto y Fernández-Pascual, 2017; Daniel, 2014; Lerdpornkulrat *et al.*, 2017).

TABLA 4

Dimensiones de la motivación

Dimensiones	Estudios
1. Motivación intrínseca y extrínseca	Ross, Perkins y Bodey, 2013 y 2016; Klipfel, 2014; Cuthbertson y Falcone, 2014; Flierl <i>et al.</i> , 2018
2. Autoeficacia académica	Tang y Tseng, 2013; Ross, Perkins y Bodey, 2013 y 2016; Heng y Mansor, 2010; Güneş, Özsoy-Güneş y Kırbaşlar, 2015
3. Desmotivación	Ross, Perkins y Bodey, 2013 y 2016
Concepto emergente	
Autoeficacia para alfabetización informacional	Tang y Tseng, 2013; Pinto y Fernández-Pascual, 2017; Daniel, 2014; Lerdpornkulrat <i>et al.</i> , 2017

Fuente: elaboración propia.

Enfoques metodológicos

En los diferentes enfoques metodológicos de los estudios consultados preponderaron investigaciones de corte cuantitativo, que consideraron la implementación y el análisis de diseños instructivos, encuestas masivas y, en menor medida, enfoques cualitativos con análisis de datos textuales.

Los estudios cuantitativos que implementaron diseños instructivos consideraron innovaciones en recursos tecnológicos para sus clases o bien la utilización de metodología activa de enseñanza. La mayor proporción de estas investigaciones se realizaron a través de diseños metodológicos transversales ($N = 11$) y, en menor medida, de estudios cuasi-experimentales ($N = 4$). En tanto, las investigaciones masivas implementaron encuestas y análisis de cuestionarios a niveles institucionales o nacionales ($N = 2$). Algunos de estos estudios utilizaron registros en plataformas virtuales (tiempo de estudio o permanencia en actividades virtuales) y bases de datos institucionales para triangular con el rendimiento académico.

Las investigaciones con enfoques cualitativos ($N = 3$) utilizaron registros virtuales en las plataformas para analizar discursos de las y los estudiantes, minería de textos y análisis de diarios reflexivos. A continuación, la tabla 5 sintetiza las características metodológicas de los estudios analizados.

TABLA 5

Análisis de diseños metodológicos de la literatura consultada

Diseño metodológico	Características del estudio	Técnicas de investigación	Estudios
Implementación de diseños instructivos: Desarrollo de recursos digitales en plataformas (actividades en línea, etc.); metodologías activas con actividades digitales (ABP, uso de rúbricas, etc.)	Transversal	Aplicación de cuestionarios psicométricos a estudiantes de cursos en que se realizaron los estudio; triangulación con bases de datos de plataformas institucionales para analizar el rendimiento académico	Harsiati, Pradana y Amrullah, 2019; Güneş, Özsoy-Güneş y Kirbaşlar, 2015; Pedaste <i>et al.</i> , 2017; Blau, Shamir-Inbal y Avdiel, 2020; Pinto y Fernández-Pascual, 2017; Ross, Perkins y Bodey, 2013
	Cuasi-experimental	Comparación entre grupos y aplicación de cuestionarios pre y post experimento	Lerdpornkulrat <i>et al.</i> , 2017; Klipfel, 2014; Heng y Mansor, 2010

TABLA 5 / CONTINUACIÓN

Diseño metodológico	Características del estudio	Técnicas de investigación	Estudios
Encuestas masivas	Encuestas masivas aplicadas a nivel institucional	Cuestionarios psicométricos; triangulación con bases de datos de plataformas institucionales para analizar rendimiento académico	Anthonymsamy, Choo y Hew, 2020; Flierl <i>et al.</i> , 2018
Estudios cualitativos	Análisis de discursos en plataformas; análisis de diarios reflexivos	Análisis interpretativo de foros y preguntas abiertas; análisis de mapas conceptuales en minería de texto; análisis de diarios reflexivos	Blau, Shamir-Inbal y Avdiel 2020; Rajagopal <i>et al.</i> , 2020

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos utilizados en las investigaciones consultadas

Los instrumentos aplicados en las investigaciones analizadas están en directa relación con las variables de interés. Tres estudios midieron la percepción sobre la competencia digital (Anthonymsamy, Choo y Hew, 2020; He, Zhu y Questier, 2018; He, Huang, Yu y Shihua, 2021) y otros midieron aspectos de la competencia digital: habilidades de búsqueda de información, análisis de información, análisis crítico y elaboración de documentos (Tang y Tseng, 2013; Lerdpornkulrat *et al.*, 2017; Harsiati, Pradana y Amrullah, 2019; Pinto y Fernández-Pascual, 2017; Güneş, Özsoy-Güneş y Kırbaşlar, 2015; Flierl *et al.*, 2018; Klipfel, 2014). Rajagopal *et al.* (2020) utilizaron una plataforma de pago para interpretar el comportamiento de las y los estudiantes en cuanto a la competencia digital en un ambiente virtual de aprendizaje. En seis investigaciones se midió la autoeficacia o creencias de autoeficacia en alfabetización en información, capacidad para el aprendizaje y uso educativo de internet (Ross, Perkins y Bodey, 2013 y 2016; Lerdpornkulrat *et al.*, 2017; Tang y Tseng, 2013; Heng, y Mansor, 2010; Güneş, Özsoy-Güneş y Kırbaşlar, 2015).

Respecto de la medición de la autorregulación, dos investigaciones declaran los instrumentos para medir estas habilidades de aprendizaje en un

entorno en línea y uso de las estrategias propias del aprendizaje autorregulado (Güneş, Özsoy-Güneş y Kırbaşlar, 2015; Anthonysamy, Choo y Hew, 2020).

En cuanto a la motivación, se aplicaron cuestionarios para medir satisfacción del aprendizaje, motivación académica, orientación a objetivos motivacionales, motivación en alfabetización informacional, motivación situacional y estrategias motivadas para el aprendizaje (Heng y Mansor, 2010; Ross, Perkins y Bodey, 2013; Lerdpornkulrat *et al.*, 2017; Flierl *et al.*, 2018; Tang y Tseng, 2013). Adicionalmente, algunas investigaciones midieron transferencia de conocimiento percibido, necesidades psicológicas básicas, clima de aprendizaje, norma subjetiva, intención de comportamiento, compatibilidad, condición facilitadora, control del comportamiento percibido y factores de creencias que influyen en los determinantes de la intención (Flierl *et al.*, 2018; Klipfel, 2014; He, Zhu y Questier, 2018; He *et al.*, 2021).

Blau, Shamir-Inbal y Avdiel (2020) utilizaron análisis interpretativos a partir de diarios reflexivos de las y los estudiantes para determinar la relación entre competencias digitales y la autorregulación del aprendizaje. Finalmente, destaca el trabajo de Anthonysamy, Choo y Hew (2020), quienes utilizaron un instrumento de percepción para medir la relación que existe entre competencia digital y la autorregulación del aprendizaje. En resumen, se aprecia que los instrumentos más utilizados son los orientados a medir la percepción de los sujetos en cuanto a la alfabetización informacional y su relación con motivación y autorregulación del aprendizaje (Harsiati, Pradana y Amrullah, 2019; Heng y Mansor, 2010; Pinto y Fernández-Pascual, 2017; Güneş, Özsoy-Güneş y Kırbaşlar, 2015; Lerdpornkulrat *et al.*, 2017; Ross, Perkins y Bodey, 2013; Tang y Tseng, 2013).

Relaciones entre las variables de estudio

Los resultados de la literatura evidencian investigaciones que explican el vínculo que hay entre la competencia y alfabetización digitales y los aspectos motivacionales, de autoeficacia, autorregulación del aprendizaje y de pensamiento superior a partir del uso de tecnologías, plataformas educativas, diseños instruccionales y recursos disponibles en la web.

Vínculo de la competencia digital con la autorregulación del aprendizaje

Las relaciones entre autorregulación del aprendizaje y la competencia digital fueron abordadas por Rajagopal *et al.* (2020), quienes encontraron

que actividades en modalidad virtual fomentan, entre otras, el aprendizaje autorregulado y la alfabetización digital generando de esta forma mayor autonomía en el estudiantado, especialmente en resolver problemas de necesidad de información. Tanto Pedaste *et al.* (2017) como Blau, Shamir-Inbal y Avdiel (2020) sostienen que el desarrollo de la competencia digital respecto de la efectividad en el uso y selección de tecnologías en contextos de aprendizaje en línea tienen una relación positiva con el aprendizaje autorregulado y requiere de un permanente apoyo docente. En particular, Blau, Shamir-Inbal y Avdiel (2020) señalan que en entornos educativos el uso profesional inteligente de la tecnología por parte del profesorado mejora las competencias digitales de sus estudiantes.

Vínculo de la alfabetización informacional con la motivación académica y autorregulación del aprendizaje

Ross, Perkins y Bodey (2013 y 2016) demuestran que la autoeficacia en alfabetización informacional tiene una relación positiva con la motivación académica extrínseca e intrínseca; sostienen además que la intrínseca es la motivación que más se asocia con una mayor autoeficacia en alfabetización informacional. Por su parte, Daniel (2014), Lerdpornkulrat *et al.* (2017), Pinto y Fernández-Pascual (2017) y Tang y Tseng (2013) establecen relaciones significativas entre la autoeficacia académica con la autoeficacia para la alfabetización informacional.

Flierl *et al.* (2018) encontraron que, a mayor nivel de alfabetización informacional, mayor es la motivación y el rendimiento académico. Lo que se condice con los resultados de Lerdpornkulrat *et al.* (2017), que establecen una relación positiva entre la alfabetización informacional y la motivación. Pinto y Fernández-Pascual (2017) señalan que la instrucción en alfabetización informacional incide positivamente en la autoeficacia de las y los estudiantes y en menor medida sobre la motivación. He *et al.* (2021), tomando como referencia el modelo basado en la teoría descompuesta del comportamiento planificado (Decomposed Theory of Planned Behavior) en aprendizaje informal digital de Taylor y Todd (1995), encontraron que una actitud positiva de motivación intrínseca favorece el aprendizaje digital.

Otros estudios indican que un alto grado de creencias sobre la autoeficacia en el uso educativo de internet y el aprendizaje autorregulado impactan positivamente en la alfabetización informacional del estudiantado

universitario (Anthonysamy, Choo y Hew, 2020; Güneş, Özsoy-Güneş y Kırbaşlar, 2015).

Conclusión

Las y los estudiantes universitarios conocen y utilizan tecnologías de distinta índole para su vida cotidiana, tales como dispositivos móviles y redes sociales orientadas principalmente hacia la diversión y el ocio. Igualmente, están familiarizados con plataformas de aprendizaje en línea para desarrollar sus actividades de aprendizaje; sin embargo, a pesar de que muchos pueden ser denominados nativos digitales, ello no garantiza que sean eficientes tanto en el uso de la tecnología como en la búsqueda de información.

Los estudios analizados indicaron que en la medida que las y los estudiantes logran un fortalecimiento de las competencias digitales, se favorecen positivamente las relaciones entre la autorregulación del aprendizaje y la motivación que, ciertamente, mejoran el rendimiento académico en el contexto de la educación superior en línea.

Desde las investigaciones que abordan la motivación se señala que la autoeficacia en alfabetización informacional se relaciona positivamente con la motivación académica extrínseca e intrínseca, lo que promueve el aprendizaje en un entorno digital. Es así como, a mayor nivel de alfabetización informacional, mayor es la motivación y el rendimiento académico. Además, las creencias sobre la autoeficacia en el uso educativo de internet y el aprendizaje autorregulado impactan positivamente en la alfabetización informacional.

Asimismo, se reconocieron relaciones bilaterales entre la autorregulación del aprendizaje, motivación y competencia digital, con una repercusión en el desempeño académico. En síntesis, se evidenció una unidimensionalidad en algunos constructos y en otros una interdependencia.

Limitaciones del estudio

Las escasas investigaciones que abordan de manera integrada las variables de este estudio dificultan la comprensión del aprendizaje en las y los estudiantes en contextos de enseñanza a distancia. Por lo cual, actualmente no se pueden hacer conclusiones categóricas sobre las relaciones entre las variables, es necesario seguir profundizando en investigaciones con diversas muestras y contextos culturales.

Implicaciones prácticas

Si bien durante el último tiempo se ha intensificado el uso de plataformas educativas en las universidades, una gran proporción de estudiantes no posee habilidades adecuadas para el uso de estas herramientas. Por lo tanto, se hace necesario fortalecer las competencias digitales, generando instancias para su aprendizaje asociadas al currículo con aspectos motivacionales y de autorregulación del aprendizaje.

El desarrollo de las competencias digitales en conjunto con la implementación de estrategias de estudio adecuadas no solo serán factores relevantes para el éxito académico, sino que también serán de utilidad para el aprendizaje para toda la vida. Este estudio presenta un análisis de diversas perspectivas teóricas que consideran dimensiones relevantes que explican el comportamiento de aprendizaje de las y los estudiantes universitarios. Al respecto, se requiere operacionalizar un modelo teórico que integre estas variables latentes (competencia digital, autorregulación del aprendizaje y motivación), permitiendo identificar el impacto en el rendimiento académico.

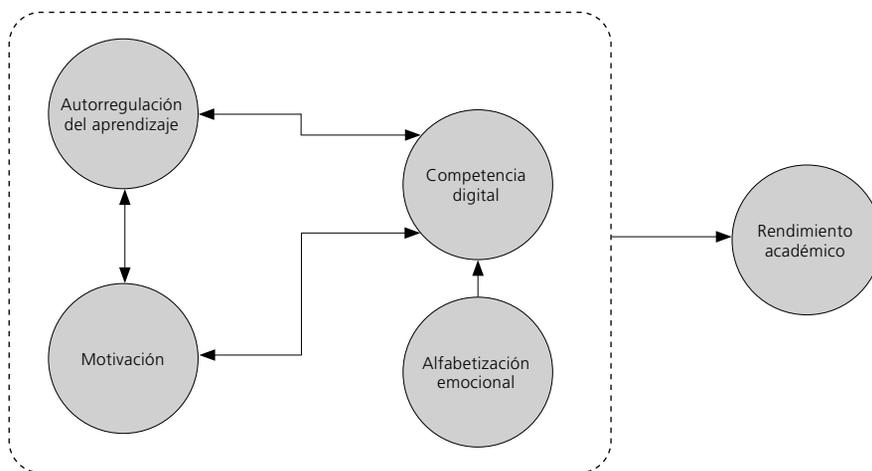
Implicaciones para la investigación futura

El análisis de la revisión sistemática de literatura dio cuenta del desarrollo de corrientes teóricas con una larga tradición en la investigación educativa. Se apreció que los constructos transitaban desde marcos teóricos seminales hacia definiciones que incorporan nuevas miradas asociadas al aprendizaje en contextos de enseñanza a distancia. Además, dejó de manifiesto un desarrollo incipiente en el estudio de la relación de estas variables de manera integrada que demuestran ser factores clave para el desempeño de las y los estudiantes universitarios y en su conjunto contribuyen a la comprensión del aprendizaje en contextos de enseñanza con apoyo de plataformas educativas.

Sin lugar a duda, los principales desafíos para la investigación futura son la construcción de modelos teóricos validados que integren estas perspectivas y la generación de un modelo predictivo de dicha investigación que den cuenta del impacto en el rendimiento académico de las y los estudiantes.

A partir del análisis realizado en este estudio, se puede proponer un modelo teórico, expresado en la figura 2, que permita identificar el impacto de estos constructos en el desempeño académico.

FIGURA 2

Modelo integrado de variables

Fuente: elaboración propia.

Referencias

- Anthonyamy, Lilian; Choo, Koo Ah y Hew, Soon Hin (2020). "Self-regulated learning strategies in higher education: Fostering digital literacy for sustainable lifelong learning", *Education and Information Technologies*, vol. 25, núm. 4, pp. 2393-2414. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10201-8>
- Bandura, Albert (1987). *Fundamentos sociales del pensamiento y de la acción: una teoría cognoscitiva social*, Barcelona, España: Martínez Roca.
- Bandura, Albert y Cervone, Daniel (1983). "Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 45, núm. 5, pp. 1017-1028. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.5.1017>.
- Blau, Ina; Shamir-Inbal, Tamar y Avdiel, Orit (2020). "How does the pedagogical design of a technology-enhanced collaborative academic course promote digital literacies, self-regulation, and perceived learning of students?", *The Internet and Higher Education*, vol. 45, 100722. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100722>
- Bolaños, Fernando y Pilerot, Ola (2021). "Digital abilities, between instrumentalization and empowerment: A discourse analysis of Chilean secondary technical and vocational public policy documents", *Journal of Vocational Education & Training*, publicado en línea: 31 de agosto. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1973542>
- Bonetto, Vanesa y Paoloni, Paola (2011). "Las creencias de autoeficacia en alumnos universitarios. Vinculaciones con estrategias de aprendizaje y rendimiento académico",

- ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Disponible en: <https://www.academica.org/000-052/444>
- Braun, Virginia y Clarke, Victoria (2006). "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3, núm. 2, pp. 77-10. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Calvani, Antonio; Fini, Antonio; Ranieri, María y Picci, Patricia (2012). "Are young generations in secondary school digitally competent? A study on Italian teenagers", *Computers & Education*, vol. 58, núm. 2, pp. 797-807. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.004>
- Cunningham, Craig y Billingsley, Marty (2003). *Curriculum webs: A practical guide to weaving the web into teaching and learning*, Boston: Allyn and Bacon.
- Cuthbertson, William y Falcone, Andrea (2014). "Elevating engagement and community in online courses", *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, vol. 8, núms. 3-4, pp. 216-224. <https://10.1080/1533290X.2014.945839>
- Daniel, Dominique (2014). "Learners with low self-efficacy for information literacy rely on library resources less often but are more willing to learn how to use them", *Evidence Based Library and Information Practice*, vol. 9, núm. 3, pp. 101-103. <https://doi.org/10.18438/B82S4T>
- De Obesso, Mercedes; Núñez-Canal, Margarita y Pérez-Rivero, Carlos Alberto (2023). "How do students perceive educators' digital competence in higher education?" *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 188, núm. 1. <http://dx.doi.org/10.1016/j.techfore.2022.122284>
- Deci, Edward y Ryan, Richard (2008). "Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health", *Canadian Psychology*, vol. 49, núm. 3, pp. 183-185. <https://10.1037/a0012801>
- Ferrari, Anusca (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*, Comisión Europea: Centro Común de Investigación-Instituto de Estudios de Prospectiva Tecnológica. <https://doi.org/10.2791/82116>
- Flierl, Michael; Bonem, Emily; Maybee, Clarence y Fundator, Rachel (2018). "Information literacy supporting student motivation and performance: Course-level analyses", *Library & Information Science Research*, vol. 40, núm. 1, pp. 30-37. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2018.03.001>
- From, Jorgen (2017). "Pedagogical digital competence-Between values, knowledge and skills", *Higher Education Studies*, vol. 7, núm. 2, pp. 43-50. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1140642>
- Gamiz-Sánchez, Vanesa y Gallego-Arrufat, María José (2016). "Modelo de análisis de metodologías didácticas semipresenciales en educación superior", *Educación XXI*, vol. 19, núm. 1, pp. 39-61. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70643085002.pdf>
- García, Mayra; Gutiérrez, Viridiana; Rayas, Jessica y Vásquez, Ángel (2020). "Los efectos de la temática socioambiental en las habilidades de pensamiento crítico del futuro

- profesorado de primaria”, *Tecné, Episteme y Didaxis*, núm. 48. <https://doi.org/10.17227/ted.num48-12382>
- Güneş, İbrahim; Özsoy-Güneş, Zeliha y Kırbaşlar, Merve (2015). “Investigation of the effects of educational internet use self-efficacy beliefs and self-regulated learning skills over information literacy”, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, vol. 2, núm. 1, pp. 329-336. Disponible en: <https://bit.ly/3Wbopnu>.
- Harsiati, Titik; Pradana, Ilham y Amrullah, Harris (2019). “Information literacy and self-regulation in the context of the creative thinking of prospective engineers”, *World Transactions on Engineering and Technology Education*, vol. 17, núm. 2, pp. 197-203. Disponible en: [http://www.wiete.com.au/journals/WTE&TE/Pages/Vol.17,%20No.2%20\(2019\)/13-Harsiati-T.pdf](http://www.wiete.com.au/journals/WTE&TE/Pages/Vol.17,%20No.2%20(2019)/13-Harsiati-T.pdf)
- He, Tao; Zhu, Chang y Questier, Frederik (2018). “Predicting digital informal learning: an empirical study among Chinese university students”, *Asia Pacific Education Review*, vol. 19, núm. 1, pp. 79-90. <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9517-x>
- He, Tao; Huang, Quionhao; Yu, Xiaofeng y Shihua, Li (2021). “Exploring students’ digital informal learning: the roles of digital competence and DTPB factors”, *Behaviour & Information Technology*, vol. 40, núm. 13, pp. 1406-1416. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2020.1752800>
- Heng, Loh Kah y Mansor, Yushiana (2010). “Impact of information literacy training on academic self-efficacy and learning performance of university students in a problem-based learning environment”, *Pertanika Journal of Social Science & Humanities*, vol. 18, núm. 2, pp. 121-134. Disponible en: <https://myjournal.mohe.gov.my/public/article-view.php?id=12455>
- Houtman, Evelin (2015). “Mind-blowing: Fostering self-regulated learning in information literacy instruction”, *Communications in Information Literacy*, vol. 9, núm. 1. Disponible en: <http://archives.pdx.edu/ds/psu/22382>.
- Jerez Yáñez, Oscar; Orsini Sánchez, César y Hasbún Held, Beatriz (2016). “Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática”, *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 42, núm. 3, pp. 483-506. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>
- Klipfel, Kevin Michael (2014). “Authentic engagement: Assessing the effects of authenticity on student engagement and information literacy in academic library instruction”, *Reference Services Review*, vol. 42, núm. 2. <https://doi.org/10.1108/RSR-08-2013-0043>
- Ku, David y Chang, Chiung (2011). “The effect of academic discipline and gender difference on Taiwanese college students’ learning styles and strategies in web-based learning environments”, *Turkish Online Journal of Educational Technology*, vol. 10, núm. 3, pp. 265-272. <https://eric.ed.gov/?id=EJ944991>.
- Lee, Jeongmin; Moon, Jiyeon y Cho, Boram (2015). “The mediating role of self-regulation between digital literacy and learning outcomes in the digital textbook for middle school English”, *Educational Technology International*, vol. 16, núm. 1, pp. 58-83. Disponible en: <https://koreascience.kr/article/JAKO201512359828224.pdf>

- Lerdpornkulrat, Thanita; Poondej, Chanut; Koul, Ravinder; Khiawrod, Gerdsaraporn y Prasertsirikul, Pariyanuch (2017). "The positive effect of intrinsic feedback on motivational engagement and self-efficacy in information literacy", *Journal of Psychoeducational Assessment*, vol. 37, núm. 4, pp. 421-434. <https://doi.org/10.1177/0734282917747423>
- MacMillan, Freya; McBride, Kate; George, Emma y Steiner, Genevieve (2019). "Conducting a systematic review: A practical guide", en P. Liamputtong (ed.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*, Singapur: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_113
- Mehrvarz, Mahboobe; Heidari, Elham; Farrokhnia, Mohammadreza y Noroozi, Omid (2021). "The mediating role of digital informal learning in the relationship between students' digital competence and their academic performance", *Computers & Education*, vol. 167. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104184>
- Mon, Francesc Esteve y Cervera, Mercè Gisberty (2013). "Competencia digital en la educación superior: instrumentos de evaluación y nuevos entornos", *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, vol. 10, núm. 3, pp. 29-43. <https://www.redalyc.org/pdf/823/82329477003.pdf>
- Pedaste, Margus; Leijen, Äli; Saks, Katrin; De Jong, Ton y Gillet, Denis (2017). "How to link pedagogy, technology and stem learning?", en *25th International Conference on Computers in Education*, pp. 579-586. Disponible en: https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/102269516/How_to_link_pedagogy_technology_and_STEM_learning.pdf
- Pinto, Maria y Fernández-Pascual, Rosaura (2017). "How a cycle of information literacy assessment and instruction stimulates attitudes and motivations of LIS students: A competency-based case study", *Journal of Librarianship and Information Science*, vol. 51, núm. 2, pp. 370-386. <https://doi.org/10.1177/0961000617742447>
- Pintrich, Paul (2004). "A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students", *Educational Psychology Review*, vol. 16, núm.4, pp. 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Rajagopal, Kamakshi; Firsova, Olga; De Beeck, Ilse Op; Van der Stappen, Elke; Stoyanov, Slavi; Henderikx, Piet y Buchem, Ilona (2020). "Learner skills in open virtual mobility", *Research in Learning Technology*, vol. 28. <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2254>
- Ross, Mitchell; Perkins, Helen y Bodey, Kelli (2013). "Information literacy self-efficacy: The effect of juggling work and study", *Library & Information Science Research*, vol. 35, núm. 4, pp. 279-287. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2013.04.008>
- Ross, Mitchell; Perkins, Helen y Bodey, Kelli (2016). "Academic motivation and information literacy self-efficacy: The importance of a simple desire to know", *Library & Information Science Research*, vol. 38, núm. 1, pp. 2-9. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2016.01.002>
- Ryan, Richard M. y Deci, Edward L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, Nueva York: The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1521/978.14625/28806>
- Salamonson, Yenna; Ramjan, Lucie; Van den Nieuwenhuizen, Simon; Metcalfe, Lauren; Chang, Sungwon y Everett, Bronwyn (2016). "Sense of coherence, self-regulated

- learning and academic performance in first year nursing students: A cluster analysis approach”, *Nurse Education in Practice*, vol. 17, pp. 208-213. Disponible en: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26804936/>
- Tang, Yingqi y Tseng, Hung Wei (2013). “Distance learners’ self-efficacy and information literacy skills”, *The Journal of Academic Librarianship*, vol. 39, núm. 6, pp. 517-521. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2013.08.008>
- Taylor, Shirley y Todd, Peter (1995). “Understanding information technology usage: A test of competing models”, *Information Systems Research*, vol. 6, núm. 2, pp. 144-176. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/23011007>
- Vosniadou, Stella (2020). “Bridging secondary and higher education. The importance of self-regulated learning”, *European Review*, vol. 28, núm. S1, pp. S94-S103. <https://doi.org/10.1017/S1062798720000939>
- Zimmerman, Barry J. (2002), “Becoming a self-regulated learner: an overview”, *Theory into Practice*, vol. 41, núm. 2, pp. 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, Barry J., y Schunk, Dale H. (2011). “Self-regulated learning and performance”, en B. J. Zimmerman, y D. H. Schunk (eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, Nueva York: Routledge, pp. 1-12.

Artículo recibido: 4 de noviembre de 2022

Dictaminado: 14 de abril de 2023

Segunda versión: 22 de mayo de 2023

Aceptado: 25 de mayo de 2023

Abós-Olivares, Pilar; Boix Tomás, Roser; Domingo-Peñafiel, Laura; Lorenzo Lacruz, Juan y Rubio Terrado, Pascual (2021). *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible*, Barcelona, Graó

EL RETO DE LA ESCUELA RURAL

Hacer visible lo invisible

NÚRIA CARRETE-MARÍN

La propuesta de los autores

Tal y como se indica en la presentación de esta obra de Abós-Olivares, Boix Tomás, Domingo-Peñafiel, Lorenzo Lacruz y Rubio Terrado (2021), la escuela rural puede y debe convertirse en un modelo fundamental en la educación del siglo XXI y, para ello, es necesario visibilizar todo su valor social y pedagógico. Se trata de un modelo educativo de calidad, equitativo e inclusivo, muy pertinente y necesario para afrontar los retos y problemáticas que, en el marco de la sociedad digital actual, determinarán su devenir y el del territorio del que forman parte. En la presente reseña se expone y analiza el contenido del libro, a la vez que se relaciona con otros referentes y reflexiones que, aunque no están necesariamente contemplados en el mismo, pueden complementar su contenido y van en la misma línea de su discurso.

Como indica el título de esta obra, hacer visible lo invisible es una de las grandes virtudes del libro, al dar visibilidad al importante papel que desempeña la escuela en los territorios rurales, teniendo en cuenta los retos y problemáticas que todavía debe enfrentar. De forma clara y bien fundamentada, este trabajo muestra las potencialidades pedagógicas de este modelo de escuela a la par que las necesidades sociales y culturales que debe atender con éxito. Así, se erige como un tipo de escuela a tener en cuenta, y de la que se puede aprender, siendo un ejemplo, en muchos

Núria Carrete-Marín: Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, España. CE: nuria.carrete@uvic.cat / <https://orcid.org/0000-0002-6939-3231>

casos, de innovación y de buen saber hacer. De hecho, en la actualidad existen escuelas urbanas que optan por adoptar como referente para sus proyectos educativos las prácticas pedagógicas, las medidas y prácticas inclusivas realizadas en las aulas multigrado rurales.

Si bien se trata de un texto de autoría coral, es preciso subrayar que todos los capítulos desarrollados están perfectamente alineados con respecto a la idea central del libro. Aunque por la variedad de los temas abordados este ensamblaje y complementariedad parezca *a priori* difícil de conseguir, este cometido ha sido logrado con creces. Sobre todo, gracias a que autoras y autores de los distintos capítulos cuentan con un gran conocimiento y una competencia docente e investigadora ampliamente contrastada en lo que respecta al conocimiento y tratamiento de la escuela ubicada en territorios rurales.

El recorrido empieza con una introducción donde se ofrece una primera aproximación a las temáticas a tratar a lo largo de la obra. Su lectura es fundamental para facilitar la contextualización y posterior comprensión por parte de las y los lectores. El propósito de esta parte es, principalmente, reconocer el papel de la escuela rural como agente fundamental para el acceso a la educación en esos municipios, así como su importante potencial para el desarrollo territorial. Las autoras(es) pretenden visibilizar y justificar la importancia de la escuela rural como una escuela capaz de ofrecer aprendizajes valiosos, con un gran potencial y unas particularidades que forman parte de su idiosincrasia en torno a la multigradación y a su fuerte vinculación al territorio.

Una vez concluido este capítulo introductorio, las y los lectores ya pueden decidir de qué manera abordar la lectura del resto de contenido: diacrónicamente, desde el inicio al final, o de forma discrecional, leyendo por separado los capítulos en el orden que más deseen, según las motivaciones o intereses del momento. En cualquier caso, y entrando de lleno en la descripción del contenido del compendio que configura los capítulos restantes, las autoras(es) de cada uno de los mismos nos proponen un recorrido ameno, bien fundamentado y realista tratando los siguientes aspectos:

- a) Una relación de definiciones, delimitaciones conceptuales y reflexiones sobre la ruralidad, el territorio y el concepto de escuela rural, con sus especificidades y atendiendo a la complejidad de sus significados y connotaciones.

- b) Se realiza una reflexión sobre lo que significa ser docente en la escuela rural actual; sus rasgos de identidad y las funciones a desempeñar como dinamizador de la escuela y el territorio. También se hace mención a las competencias profesionales específicas que deben dominar las y los maestros (Boix y Buscà, 2020) para que ello sea posible y cómo debería ser su formación y desarrollo profesional ante la escasez del tratamiento de la escuela rural. Además, teniendo en cuenta la importancia de aprovechar el potencial inclusivo de las prácticas y estrategias didácticas llevadas a cabo en las escuelas rurales y su importancia en el arraigo del alumnado y el desarrollo de la dimensión territorial (Boix, 2014; Carrete-Marín y Buscà, 2022).
- c) El aula multigrado es uno de los rasgos distintivos y más significativos de este modelo de escuela, junto con la vinculación a su territorio rural, aprendiendo conjuntamente alumnas(os) de distintas edades cronológicas y características en una misma aula. Para ello, las autoras del capítulo desgranar los retos y problemas a superar para garantizar, sobre la base de las investigaciones realizadas al respecto, tanto su correcto abordaje metodológico como el aprovechamiento de sus más que justificadas potencialidades pedagógicas. Se tratan minuciosamente aspectos como la gestión del espacio y el tiempo o la eterna cuestión de los resultados académicos (Vigo y Beach, 2018). Sobre este último punto cabe destacar la importancia de continuar insistiendo en el valor pedagógico del multigrado, puesto que, tal y como diversos estudios e informes sustentan y como se ha avanzado unas líneas más arriba, se trata de un modelo pedagógico a contracorriente de los discursos derivados del imaginario social y colectivo que no suelen tener en cuenta las variables contextuales u otros aspectos relevantes como la evaluación del alumnado y los resultados académicos obtenidos por los escolarizados en las escuelas rurales. Unos resultados que, en aquellos entornos que disponen de las mismas condiciones sociales y económicas que los urbanos, son en muchos casos incluso mejores que los obtenidos en escuelas monogrado urbanas (Buscà, Domingo y Boix, 2018; Champollion, 2018).
- d) Se realiza una disertación focalizada en torno al modelo organizativo de las escuelas situadas en territorios rurales. Según los autores, se trata de otro aspecto clave que, al margen de adecuarse a la legislación y normativa educativa vigente, no está exento de una cierta autonomía

para que la escuela pueda alcanzar sus objetivos educativos. Sobre todo para realizar la función social que se le otorga, como agente dinamizador del territorio al que pertenece. A pesar de ello, es necesario que se tenga mucho más en cuenta la escuela rural en las políticas educativas y los sistemas universitarios actuales. Es necesario un mayor y mejor liderazgo pedagógico en lo que a escuela rural se refiere y más presencia en temas de gobernanza y política educativas. Es preciso superar la invisibilidad que históricamente han sufrido, y todavía padecen, estas escuelas.

- e) Una reflexión acerca de la necesaria unión escuela-territorio, la cual siempre está presente en los procesos educativos en entornos rurales, hasta el punto de que no es posible entender a este tipo de escuela sin esta condición exclusiva y eminentemente rural. En otras palabras, no se puede entender la escuela rural sin el contexto que la define como tal y del que se nutre. La dimensión territorial, el arraigo al territorio, el valor pedagógico del contexto, los proyectos en conjunción con la comunidad rural son clave para abrir las paredes del centro al territorio y su comunidad. Se expone también la necesidad de implementar proyectos educativos que tengan presente a la comunidad rural del municipio, que apuesten por el trabajo en red con sus agentes y por actividades que promuevan el trabajo desde los territorios, para los territorios y sobre los mismos.

Otra de las claves del libro es que termina con los retos que todavía tiene la escuela rural en la sociedad contemporánea, después de situarla en el escenario real en el que se encuentra. Es decir, los cambios imprescindibles y los caminos en los cuales seguir insistiendo; poner sobre la mesa el nuevo modelo de escuela en la actualidad y esos aspectos que es preciso visibilizar para seguir incidiendo y, sobre todo, concienciar de ello. Sin duda, una reflexión necesaria que hacer por parte de docentes, profesionales de la educación e investigadores(as). Una lectura imprescindible y completa para situar, profundizar y comprender la escuela rural hoy.

Como puede observarse, el contenido que presenta el libro es muy amplio, pero necesario e indispensable para situar el estado actual de la escuela rural y dejar de ser tratada como “de tercera”, que debe ser silenciada e invisibilizada por las administraciones educativas y en los programas de formación de maestras(os), los cuales apenas la contemplan como objeto

de enseñanza e investigación. Todo ello, permite realizar una fotografía del estado actual de la escuela rural en distintos ámbitos, mutuamente complementarios y que nutren una lectura a la par que interesante y necesaria para la reflexión del importante papel que ejerce la escuela en los territorios rurales, su valía y la necesidad de invertir y apostar en ella. Aspectos clave que adquieren mayor relevancia y significación si se tiene en cuenta que un 30% de las escuelas a nivel mundial son rurales, a pesar de los pocos datos publicados (Little, 2006).

Si bien podría decirse que el contenido de este libro y sus conclusiones tiene una validez que pueda parecer parcial, aplicable sobre todo desde una mirada al contexto español, es necesario advertir que muchos de los ejemplos y las referencias presentados se pueden trasladar a otros contextos europeos y latinoamericanos, considerando problemáticas y características de la escuela rural compartidas en otros territorios. Así pues, desde el punto de vista de la autora de esta reseña, este hecho permite que el contenido del libro tenga gran validez y se pueda transferir a cualquier contexto similar.

En definitiva, nos encontramos ante un libro capaz de tratar de forma bien fundamentada y contrastada una gran variedad de concepciones y aportaciones a lo largo de sus 162 páginas, con el propósito de hacer visible la escuela rural del siglo XXI. Una escuela cuyo éxito dependerá de la necesidad de que se siga potenciando la investigación educativa para la mejora de las ubicadas en territorios rurales, para que estas puedan afrontar, con plenas garantías, los retos a los que deberá de atender en el marco de la sociedad digital actual y, de paso, dejar de lado el estigma con el que tradicionalmente ha estado asociada.

Llegados a este punto, se hará referencia de forma crítica a algunos de los elementos clave que conforman esta antología de contenidos fundamentados que se exponen en la obra, relacionándolos con otras ideas asociadas que, intuyo, podrían surgir a través de las preguntas o sugerencias que la lectura del libro podría suscitar.

Aportaciones y elementos para considerar al valorar y visibilizar la escuela rural en el siglo XXI

A modo de corolario, a continuación, se hará hincapié en las principales aportaciones de autoras y autores del libro en relación con la escuela rural. Es preciso indicar que son tantas las informaciones sustentadas con

un amplio fundamento pedagógico, teórico, práctico y reflexivo que es imprescindible –a la par que interesante y recomendable– la lectura de toda la obra.

Después de esta premisa, una de las primeras aportaciones a destacar se refiere al hecho de considerar el territorio rural como un concepto multidisciplinar y complejo. De esta definición realizada por sus autoras(es) me gustaría destacar algunas ideas-fuerza como que se trata de un sistema dinámico, socialmente apropiado, abierto, inestable, multiescalar, contextualizado y delimitado. Desde mi punto de vista es un concepto necesario a tener en cuenta si consideramos que la escuela rural no puede desligarse del territorio al que pertenece, considerando que su actividad siempre tendrá un impacto explícito o implícito en él. Por otra parte, es evidente también que el concepto territorio siempre estará estrechamente relacionado con su capital social y cultural y con las entidades del lugar. Por este motivo cuando nos referimos al territorio es preciso tener en cuenta que su definición necesariamente deberá de aludir a las conexiones que se establezcan entre la escuela y todos aquellos agentes y entidades que configuran la comunidad rural y que, al mismo tiempo, son corresponsables, junto con ella, del desarrollo de la dimensión territorial.

También se adentra en la delimitación de lo que se considera rural y urbano, huyendo además de los estigmas que parece que han ido ligados históricamente a ambas connotaciones, peyorativamente en lo que a lo rural se refiere. Una de las dificultades que se pueden extraer a través de la lectura crítica del texto es para delimitar estos conceptos. Existe una falta de consenso entre la definición de lo que es rural y lo que es urbano en distintos lugares y momentos. Este aspecto también dificulta, ante una falta de definición consensuada, entre otros, la investigación en educación rural por considerar lo que es una escuela ubicada en este contexto y lo que no lo es. Este aspecto, sin duda alguna, traba la proliferación de la investigación en educación rural ya que a menudo se tiende a considerar que, al tratarse de escuela ubicada en un contexto rural, sus hallazgos son eminentemente particulares y para nada generalizables (Coladarci, 2007). Como contraposición a esta situación todavía hegemónica, afortunadamente y aunque de modo paulatino, cada vez se pueden encontrar investigaciones situadas en el entorno y la escuela rural que prestan atención al sentimiento de pertenencia al lugar y a las cargas emotivas con respecto a su territorio que perciben y sienten sus habitantes. En otras palabras, cada vez son más

evidentes las investigaciones que prestan su atención a cómo la escuela rural y el resto de las instituciones del entorno son capaces de desarrollar la dimensión territorial.

Todos estos aspectos se pueden también deducir por el tratamiento que las y los autores hacen de lo que se considera el espacio vivido y el espacio social, en relación con el sentimiento de pertenencia al lugar y las cargas emotivas respecto del mismo que han desarrollado sus habitantes. La dimensión territorial y todo ese simbolismo que la acompaña, sin lugar a duda, ha de tenerse en cuenta desde la escuela para impulsar su función como dinamizadora del territorio gracias a la realización de proyectos compartidos con el territorio, la comunidad y con el resto de los agentes locales que lo integran.

En esta línea, y ante las necesidades específicas de las escuelas rurales, su papel y el rol docente, el libro permite reflexionar en relación con las competencias que deben tener maestras(os) para desarrollar su carrera profesional en este tipo de planteles. Así, y como no podía ser de otra forma, la identidad del o la docente rural es uno de los puntos de inflexión del libro, referenciando resultados de proyectos relevantes como Fropomar (Fundació Món Rural, 2019), el cual identifica aquellos saberes y competencias clave que debería dominar cualquier maestra y maestro rural. Todo ello además lleva, inevitablemente, a hacer hincapié en la formación inicial y continua específica o, más bien, en otras palabras, a la falta de ella, que tenga en cuenta la escuela rural. Una demanda que, a pesar de los avances de los últimos años, ya sea a través de la proliferación de discursos e investigaciones en el ámbito de la formación del profesorado, todavía se reclama enérgicamente en diversas investigaciones (Boix y Buscà, 2020; Monge, García Prieto y Gómez Hernández, 2022) y el libro además refuerza.

Por tanto, teniendo en cuenta la sociedad cambiante en la que vivimos y los retos que las escuelas ubicadas en territorios rurales deberán enfrentar en un futuro, autoras y autores del libro apuestan por un(a) docente innovador(a), que trabaje con la comunidad y domine las tecnologías para transformar las prácticas educativas y abrir la escuela. Sobre este último aspecto, y tal y cómo se subraya en el libro, estos(as) docentes deberían tener la posibilidad de acceder e incorporar las tecnologías para así potenciar sus procesos educativos y abrir la escuela al territorio digital, siendo necesario superar esta brecha que todavía persigue a las

escuelas rurales y sus territorios respecto de las urbanas (Carrete-Marín y Domingo-Peñañiel, 2021).

Por otra parte, y al margen de la incorporación de la tecnología y el acceso a la red, es necesario también que este tipo de profesorado esté capacitado para dar respuesta a todo lo que atañe al aula multigrado y al aprendizaje entre alumnas(os) de distintas edades, características e intereses en una misma aula. En esta línea, se expone la necesidad de implementar una didáctica multigrado específica (Bustos, 2007) que tenga en cuenta aspectos como los siguientes: la necesidad de contar con materiales didácticos multigrado, pues hasta la fecha, es una de las más importantes necesidades (Domingo y Boix, 2015; Carrete-Marín y Domingo Peñañiel, 2022); promover la autonomía en los aprendizajes, organizar de forma específica el tiempo y el espacio como recursos en el aula y, por supuesto, estrategias didácticas activas, participativas y democráticas que permitan potenciar la colaboración inter edades, el apoyo mutuo y el valor pedagógico, en términos inclusivos, de la escuela rural.

Tal y como se desprende de las páginas del libro aquí reseñado, es preciso ser consciente de que si bien aprender a ser docente no es sencillo, todavía es más difícil serlo en la escuela rural, sobre todo teniendo en cuenta los desafíos que se deberán de afrontar considerando tanto las carencias formativas con respecto al conocimiento propio de este tipo de planteles (Wenger, Dinsmore y Villagómez, 2012) y la importante labor que se deberá de desarrollar en los territorios rurales en los que se sitúan estos centros educativos.

Adicionalmente, otra aportación relevante del libro hace referencia a la necesidad de abordar la presencia de lo rural en la legislación, estableciéndose así un marco general sobre la organización de la escuela y los modelos de liderazgo existentes. En este sentido, es preciso referirse aquí a la gran diversidad y al devenir de la escuela rural a lo largo de la historia, la cual en muchas ocasiones ha quedado olvidada. Al respecto, el libro presenta un nuevo modelo, permitiendo situar y contextualizar cuál debería de ser su función atendiendo a las problemáticas y necesidades que la caracterizan. Asimismo, se debería destacar la necesidad de aprender del territorio mostrando sus posibilidades pedagógicas poniendo énfasis en su tratamiento didáctico.

Tal y como se ha indicado, todo ello se puede relacionar con la inclusión de la dimensión territorial en la escuela rural, la importancia de contar con

materiales didácticos multigrado y contextualizados o con la necesidad de cambios en los contenidos curriculares que la tengan en cuenta, con su entorno y su comunidad, en lugar de priorizar situaciones o contextos de carácter urbano y, por tanto, ajenos a ella. Por tanto, desde una mirada crítica, se puede vislumbrar la importancia que escuela y territorio vayan de la mano y lleven a cabo proyectos compartidos. Propuestas conjuntas que, por un lado, favorezcan el arraigo y la valoración de la cultura y el patrimonio local y, por otro, permitan favorecer el desarrollo territorial.

Finalmente, es preciso destacar el último capítulo como una de las aportaciones más interesantes del libro, además de las experiencias prácticas reales que se incluyen a lo largo del mismo. Este capítulo final se refiere a los retos y cambios que todavía debe afrontar la escuela rural, desde una visión poliédrica de autoras y autores que hacen alusión a los distintos temas imprescindibles en los que hay que fijar la mirada todavía cuando hablamos de la escuela rural y sus necesidades o frentes abiertos. Algunos de los aspectos a considerar, y caras de este prisma, son la falta de investigaciones y fundamentaciones teóricas, la superación de la brecha digital y las conexiones en las zonas rurales, la mejora de la formación inicial y permanente, diversidad e inmigración en el medio rural, la participación de la escuela en la creación de proyectos comunitarios, una legislación y normativa propia adaptada a las características de la escuela rural, el valor pedagógico de la multigraduación y la necesidad de un currículum contextualizado y adaptado a las necesidades de la escuela situada en territorios rurales.

Conclusión y valoración personal

A modo de conclusión, en la última parte del libro, autoras y autores exponen hacia dónde debería ir la escuela rural en el siglo XXI y en la era digital en la que nos encontramos. Con base en las fundamentaciones teóricas, investigaciones y experiencias descritas a lo largo de los capítulos, se apuesta por una escuela postmoderna alejada de la estigmatización y del desprestigio de todo lo rural y a su modelo de escuela a lo largo de todos estos años; una que promueva prácticas, culturas y políticas inclusivas. Una escuela rural ligada a un territorio rural “vivo” que hay que incorporar en la vida de los centros y que es necesario defender y preservar.

La escuela ubicada en territorios rurales, tal y como sentencia el libro, es un buen ejemplo que cuenta con todos los ingredientes necesarios,

inherentes en ella, para reducir barreras y caminar hacia la inclusión, ofreciendo respuestas innovadoras y diversificadas al alumnado. Una escuela que es preciso que, en la medida de lo posible, sea capaz de abrirse al espacio digital y resolver los problemas de conectividad, con el territorio como punto de partida para así potenciar y redimensionar el desarrollo de los conocimientos en las aulas y el arraigo al mismo. Una escuela con maestras y maestros comprometidos y que crean en sus potencialidades. Una escuela que sea capaz de hacer lo necesario para innovar, renovarse y posibilitar mejoras educativas y sociales.

Autoras y autores del libro dan las claves para apreciar y valorar el potencial y el peso de la escuela rural en sus territorios, así como las necesidades actuales –algunas más que persistentes– y que es preciso superar y, sobre todo, visibilizar. Si bien varios de esos cambios y retos a superar están en proceso, todavía queda mucho camino por recorrer en distintos ámbitos de actuación. Cambios como los que se derivarán como consecuencia de la irrupción de la era digital en todos los ámbitos de nuestra vida personal y social y que, por tanto, requerirán disponer de las infraestructuras y los medios tecnológicos necesarios para que las y los maestros convencidos de su función social y pedagógica puedan desarrollar tanto los conocimientos clave necesarios como el sentido de pertinencia y el arraigo al territorio. Por ello es preciso que un libro de estas características, y con la fundamentación teórica y el potencial crítico que lleva inherente, ponga sobre la mesa estos aspectos reforzando las investigaciones y experiencias presentadas y otras sobre la temática que van necesariamente en esa línea.

Visto el libro en su unidad, como un todo, con los temas de diversa índole tratados a lo largo de sus capítulos, podría entenderse como una aportación teórica y una reflexión sobre el papel de la escuela rural en la actualidad y cómo debe ser, sin perder de vista las reminiscencias históricas relacionadas con este concepto. Es decir, sin dejar de lado las connotaciones y estereotipos que la han perseguido y que este libro también las aborda directamente para así dirigir la mirada hacia sus más que fundamentadas potencialidades. Por tanto, los capítulos que componen el libro permiten desarrollar la mirada crítica necesaria para favorecer la comprensión de hacia dónde hay que ir, en términos generales, cuando hablamos hoy día de escuela rural. Es una disertación clara y actualizada, con múltiples argumentaciones e hilos de los cuales tirar y continuar desarrollando, más

que un punto final, será un punto de partida para las posibles reflexiones que puedan suscitarse como consecuencia de la lectura.

En definitiva, se trata de una lectura que conlleva una gran profundidad en las ideas presentadas y que, estoy plenamente convencida, calará en el lector posibilitando la tan necesaria reflexión alrededor de los temas presentados con un mismo hilo conductor. Además, es muy posible que abra la puerta a futuras líneas de investigación en lo que respecta a la escuela rural y su función en el territorio, como agente dinamizador de la dimensión territorial, y que permitía también reivindicar la necesidad imperiosa de más estudios rigurosos de carácter internacional, que se ocupen y preocupen de la escuela rural. Por tanto, estamos ante una lectura interesante y obligada tanto para las personas vinculadas e interesadas especialmente en este tema específico como en la educación en general. Sobre todo, si se desea situar los elementos clave de la escuela rural y comprender, de forma global, hacia dónde va este modelo de educación deseable en el siglo XXI, en la era digital en la que nos encontramos. Todo ello la hace una lectura más que completa, imprescindible y recomendable.

Referencias

- Abós-Olivares, Pilar; Boix Tomás, Roser; Domingo-Peñañiel, Laura; Lorenzo Lacruz, Juan y Rubio Terrado, Pascual (2021). *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible*, Barcelona: Graó.
- Boix Tomás, Roser (2014). “La escuela rural en la dimensión territorial”, *Innovación Educativa*, núm. 24, pp. 89-97. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1959>
- Boix Tomás, Roser y Buscà, Francesc (2020). “Competencias del profesorado de la escuela rural catalana para abordar la dimensión territorial en el aula multigrado”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 18, núm. 2, pp. 115-133. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.006>
- Buscà, Francesc; Domingo, Laura y Boix, Roser (2018). “Incidencia de la metodología en la evaluación de las competencias básicas en la escuela rural: el caso de la competencia lingüística”, *Didacticae*, vol. 4, pp. 108-125. <https://doi.org/10.1344/did.2018.4.108-125>
- Bustos, Antonio (2007). “Enseñar en la escuela rural. Aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 11, núm. 3. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547250>
- Carrete-Marín, Núria y Buscà, Francesc (2022). “¿Cómo se sitúan las escuelas rurales catalanas ante la dimensión territorial? Una mirada desde sus proyectos de centro”, *Aula Abierta*, vol. 51, núm. 4, pp. 267-374. <https://doi.org/10.17811/rife.51.4.2022.367-374>

- Carrete-Marín, Núria y Domingo-Peñañiel, Laura (2021). “Los recursos tecnológicos en las aulas multigrado de la escuela rural: Una revisión sistemática”, *Revista Brasileira de Educação do Campo*, vol. 6, pp. 1-31. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e13452>
- Carrete-Marín, Núria y Domingo-Peñañiel, Laura (2022). “Textbooks and teaching materials in rural schools: A systematic review”, *CEPS Journal*, vol. 12, núm. 2, pp. 67-94. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1288>
- Champollion, Pierre (2018). *Inégalités d'orientation et territorialité: l'exemple de l'école rurale montagnarde*, París: Centre national d'étude des systèmes scolaires. Disponible en: https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/10/181026_Cnesco_Champollion_école_rurale_montagnarde.pdf
- Coladarci, Theodore (2007). “Improving the yield of rural education research: an editor's Swan Song”, *Journal on Research in Rural Education*, vol. 22, núm. 3. Disponible en: [researchgate.net/publication/26459136_Improving_the_Yield_of_Rural_Education_Research_An_Editor's_Swan_Song](https://www.researchgate.net/publication/26459136_Improving_the_Yield_of_Rural_Education_Research_An_Editor's_Swan_Song)
- Domingo, Laura y Boix, Roser (2015). “What can be learned from Spanish rural schools? Conclusions from an international project”, *International Journal of Educational Research*, vol. 74, pp. 114-126. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.002>
- Fundació Món Rural (2019). *Projecto Fopromar. La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural. Informe final*, Lleida: Fundació Món Rural.
- Little, Angela W. (2006). *All Together Now*, Londres: University of London.
- Monge, Carlos; García-Prieto, Francisco Javier y Gómez-Hernández, Patricia (2022). “La escuela rural en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria: un campo por explorar”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 26, núm. 2, pp. 141-159. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21481>
- Vigo Arrazola, María Begonia y Beach, Dennis (2018). “Significados de la escuela rural desde la investigación. Representaciones compartidas entre España y Suecia en la segunda parte del siglo XX y primeros años del siglo XXI”, en N. Llevó Calvert (dir.), *Educació i desenvolupament rural als segles XIX-XX-XXI*, Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, pp. 225-236.
- Wenger, Kerri J.; Dinsmore, Jan y Villagómez, Amanda (2012). “Teacher identity in a multicultural rural school: Lessons learned at Vista Charter”, *Journal of Research in Rural Education*, vol. 27, núm. 5. Disponible en <https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-08/27-5.pdf>

Reseña recibida: 3 de abril de 2023

Aceptada: 12 de junio de 2023

INSTRUCTIVO PARA AUTORES

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) es una publicación científica trimestral que publica resultados de investigación dentro del área de educación desde diferentes perspectivas teóricas, metodológicas, técnicas y empíricas con un alcance nacional e internacional. El presente Instructivo indica los requerimientos técnicos de formato para la presentación de originales y brinda información adicional, de utilidad para la postulación de contribuciones.

I. Idioma de publicación

La RMIE solo acepta contribuciones en español.

II. Tipo de contribuciones que recibe la RMIE

Artículos de investigación

El artículo es un reporte original de investigación que aporta a la discusión científica en el área educativa. Debe contar con un sustento teórico y metodológico que posibilite un avance en la comprensión del fenómeno en estudio.

Reseñas críticas

La reseña presenta una síntesis del contenido de libro reseñado, así como una valoración crítica del mismo ubicando su contribución a un campo de problemas y, preferentemente, su relación con otras obras relevantes del tema, de ahí que la inclusión de bibliografía adicional se considere adecuada. La RMIE privilegiará las reseñas de tipo crítico y analítico, por lo que no aceptará reseñas únicamente descriptivas.

III. Postulación de originales

Todo trabajo postulado deberá enviarse por correo electrónico a: revista@comie.org.mx.

Por la naturaleza de la RMIE, todos los trabajos deberán ser de carácter científico, inéditos, estar en consonancia con los ámbitos temáticos que publica la revista y presentarse en los formatos y con las características indicadas en este Instructivo (ver apartado IV).

El autor que realice el proceso de postulación será el que, dentro de la lista de autores, aparezca como “autor de correspondencia”, y es el responsable de la comunicación con el equipo editorial de la RMIE para la gestión de la contribución.

Los documentos requeridos para iniciar el proceso de postulación son: la carta de declaratoria de originalidad y el texto de la contribución.

Carta de declaratoria de originalidad. Documento en el que se presentan los siguientes datos: nombre(s) de autor (es), adscripción institucional, dirección, teléfono, correo electrónico, número ORCID, forma de participación y función en el desarrollo de la investigación, y firma autógrafa de cada uno de los autores. En dicha carta se expresa de forma clara y concisa que:

- a) La contribución postulada es inédita.
- b) Ninguna parte de su contenido ha sido previamente difundida en algún otro medio e idioma.
- c) El documento no está siendo postulado de forma simultánea a otra revista.
- d) Se contó con prácticas éticas científicas para el proceso de investigación y redacción del documento.
- e) La aceptación de la forma en cómo la revista realiza el dictamen editorial, el proceso de revisión por pares (dictamen científico), y la fecha señalada para la publicación de su contribución por parte del Comité Editorial.
- f) Todos los autores son responsables del contenido; el primer autor asume la responsabilidad intelectual de los resultados del proceso editorial; los autores son responsables de obtener los derechos de autor para reproducir material gráfico o fotográfico de terceros.
- g) Los autores asumen la responsabilidad si se detecta falsificación de datos o falta de autenticidad en la investigación, por lo que se comprometen también a no reutilizar trabajos ya publicados, total o parcialmente, para presentarlos en otra publicación.
- h) En caso de que se haya presentado conflicto de interés en el proceso de elaboración de la investigación o redacción del documento por

parte de los autores, indicar de forma clara los acuerdos a los que se llegó para la postulación de la contribución.

El formato de la carta de declaratoria de originalidad podrá descargarse en el sitio oficial de la revista (www.rmie.mx).

Texto de la contribución. Todas las contribuciones tendrán que ser escritas en procesador de textos. Las indicaciones técnicas aparecen en el apartado IV de este Instructivo.

Si la contribución cuenta con los documentos y características especificados en este Instructivo, en un máximo de dos días hábiles, el autor recibirá el *comprobante de recepción*, e iniciará el proceso de revisión editorial y de revisión por pares, lo cual no implica un compromiso de la revista para su publicación. Al enviar su trabajo, los autores aceptan las normas editoriales de la RMIE.

Si la contribución es aceptada para su publicación (ver Criterios de evaluación), los autores deberán enviar las modificaciones solicitadas por los árbitros –si aplica– y la *carta de cesión de derechos patrimoniales* al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, en la que aceptan de forma expresa que la difusión de su contribución será en acceso abierto. El formato de la carta de cesión de derechos patrimoniales podrá descargarse en el sitio oficial de la revista (www.rmie.mx).

El equipo editorial de la revista se reserva el derecho de hacer las modificaciones de estilo que juzgue pertinentes y asignar la fecha de publicación de la contribución.

La RMIE se reserva el derecho de retirar del sitio web de la revista cualquier colaboración arbitrada en que se detecte una condición demostrada de plagio académico. El retiro de artículos por esta causa será informado a los índices bibliométricos en los que participa RMIE.

IV. Características técnicas de las contribuciones

a) Extensión

Los *artículos de investigación* tendrán una extensión entre seis mil y nueve mil palabras máximo, incluyendo tablas, figuras y referencias bibliográficas. Una página estándar en tamaño carta debe incluir, en promedio, 350 palabras sin importar el tipo o tamaño de letra. Todos los artículos que sean postulados deberán contener las secciones indicadas en el apartado de Estructura de la contribución.

Las *reseñas críticas* tendrán una extensión máxima de cinco mil palabras.

b) Información de autoría

Tanto los artículos de investigación como las reseñas incluirán en la primera página la siguiente información:

- Título breve del trabajo, que refiera claramente el contenido.
- Autor(es), indicando de qué manera deberá(n) ser referido(s) en los índices bibliométricos.
- Institución y departamento de adscripción laboral. En el caso de estudiantes sin adscripción laboral, referir la institución donde realizan su posgrado.
- Dirección postal institucional.
- Teléfono.
- Dirección de correo electrónico.
- Registro ORCID.

Salvo la portada, el manuscrito no deberá contener ninguna información de identificación del (los) autor(es). Asegúrese de que el nombre del autor ha sido eliminado de la lista de Propiedades del documento.

c) Estructura de las contribuciones

El artículo de investigación tendrá la siguiente estructura:

- **Título:** extensión máxima de 15 palabras.
- **Resumen:** objetivo, método o estrategia de análisis y principales resultados, no debe contener fórmulas, citas ni bibliografía, máximo 130 palabras.
- **Palabras clave:** de tres a cinco palabras clave a partir del tesauro de iresie (<http://132.248.9.1:8991/iresie/VocabularioControlado.pdf>)
- **Texto de la contribución:** los artículos deberán presentar con claridad el tema, problema y objeto de estudio, la revisión de la literatura relevante, la metodología utilizada, los resultados y hallazgos de la investigación, así como las conclusiones o consideraciones finales.¹

-
- **Bibliografía:** deberá entregarse estandarizada bajo la norma Harvard, ver ejemplos abajo.

La reseña crítica incluirá:

- **Título:** extensión máxima de 15 palabras.
- **Contenido:** el (los) autores tendrá(n) que indicar la importancia de la obra para el campo del conocimiento, pertinencia y actualidad desde un enfoque crítico.
- **Bibliografía** adicional si es el caso.

d) Tablas y figuras

Las tablas y las figuras serán las estrictamente necesarias y deberán explicarse por sí solas (es decir, sin tener que recurrir al texto para su comprensión), siempre serán referidas dentro del texto y para su presentación deben tomarse en cuenta los criterios y el espacio de la revista. Deberán incluirse en el mismo archivo del texto.

Las tablas deberán presentarse en formato de texto. En el caso de las figuras, especialmente las gráficas, deberán incluirse, en la medida de lo posible, en formatos editables (por ejemplo, Excel).

Para el caso de las tablas y figuras que no sean propiedad de los autores, éstos serán responsables de contar con los permisos correspondientes para su reutilización.

e) Notas a pie de página

Las notas a pie de página deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, sólo servirán para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto y no para indicar las fuentes bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto de acuerdo con el siguiente ejemplo (Levy, 1993:12-14).

f) Siglas y acrónimos

Debe proporcionarse, al menos la primera vez, la equivalencia completa de las siglas empleadas en el texto, en la bibliografía, en las tablas y las figuras.

En el caso de los acrónimos, sólo irá la primera letra con mayúscula: Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), Organización de Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (Unesco), etc.

g) Referencias bibliográficas

- Los autores deberán asegurarse de que las fuentes citadas en el texto y las notas concuerden con el listado de referencias final, el cual deberá ser en el formato que se indica en este Instructivo. Sólo se incluirán las fuentes que sustentan la investigación, no las empleadas para profundizar en el tema.
- En el caso de las referencias electrónicas es responsabilidad del autor que los enlaces estén activos y sean los correctos. Y, si aplicara, colocar el registro de identificador digital (DOI, por sus siglas en inglés).
- Para las citas en el texto se utilizará la forma entre paréntesis: apellido del autor (tal como esté consignado en las referencias: un solo apellido, ambos o, si es el caso, unidos con guion), año de edición y, en su caso, página(s) citada(s); por ejemplo: (López, 2017; López Sánchez, 2017; López-Sánchez, 2017). Si el autor es citado directamente en el texto, dentro de los paréntesis sólo se incluyen el año y las páginas.
- Cuando se trate de varios autores, en el texto se incluirán hasta tres de ellos y a partir del cuarto se agregará *et al.* En el apartado de referencias deberán estar incluidos todos los autores.
- Las referencias deberán presentarse en orden alfabético y cronológico de menor a mayor, de acuerdo con los siguientes ejemplos:

Artículos:

Rueda Beltrán, Mario (2007). “La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la universidad”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 34, julio-septiembre, pp. 1021-1041.

Libros:

Weiss, Eduardo (coord.) (2003). *El campo de la Investigación educativa*, colección La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 1, Ciudad de México: COMIE/CESU-UNAM.

Capítulos de libros:

Chavoya-Peña, María Luisa; Cárdenas-Castillo, Cristina y Hernández Yáñez, María Lorena (2003). “La investigación educativa en

la Universidad de Guadalajara. 1993-2001”, en E. Weiss (coord.), *El campo de la Investigación educativa*, col. La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 1, Ciudad de México: COMIE/CESU-UNAM, pp. 383-407.

Ponencias:

Parrino, María del Carmen (2010). “Deserción en el primer año universitario. Desafíos y logros”, ponencia presentada en el x Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, 8, 9 y 10 de diciembre.

Documentos en línea:

Rodríguez-Pineda, Diana Patricia y López y Mota, Ángel Daniel (2006). “¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n31/pdf/rmiev11n31scB02n06es.pdf> (consultado: 30 de junio de 2010).

Asuntos editoriales, dirigirse a:

Editora: Elsa Naccarella
revista@comie.org.mx

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Ciudad, país, día, mes, año

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar
Directora de la
Revista Mexicana de Investigación Educativa
Consejo Mexicano de Investigación Educativa

revista@comie.org.mx

T y F: +52 (55) 3089 2815 y +52 (55) 5336 5947

Dirección postal: General Prim 13,
colonia Centro, 06010, Cuauhtémoc,
Ciudad de México, México

PRESENTE

Por medio del presente documento, los que suscriben [*Nombre de autores*], en calidad de auto(res) exclusivo(s) del artículo/reseña crítica [*Título en español (Título en inglés)*], sometemos este trabajo para evaluación y publicación a la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* –editada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC–. Asimismo, declaramos bajo protesta de decir verdad, que:

- a) La contribución postulada es inédita.
- b) Que parte de su contenido no ha sido previamente difundido en algún otro medio e idioma.
- c) Que el documento no está siendo postulado de forma simultánea a otra revista.
- d) Para el proceso de investigación y redacción del documento, se contó con prácticas éticas científicas de investigación.

-
- e) Aceptamos la forma en cómo la revista realiza el dictamen editorial, el proceso de revisión por pares (dictamen científico), y la fecha señalada para la publicación de su contribución por parte del Comité Editorial (ver Criterios de evaluación).
 - f) Todos los autores somos responsables del contenido; y el primer autor (nombre) asumo la responsabilidad intelectual de los resultados del proceso editorial; y los demás autores fuimos responsables de obtener los derechos de autor para reproducir material gráfico o fotográfico de terceros.
 - g) Asumimos la responsabilidad si se detecta falsificación de datos o falta de autenticidad en la investigación, por lo que nos comprometemos también a no reutilizar trabajos ya publicados, total o parcialmente, para presentarlos en otra publicación.
 - h) En caso de que se hayan presentado conflictos de intereses en el proceso de elaboración de la investigación o redacción del documento por parte de los autores, indicamos que los acuerdos fueron: XXXXXX.
 - i) Que el trabajo presentado contó con el financiamiento de (indicar instituciones o nombre del fondo).
 - j) La información recuperada de trabajos previos dentro del texto, fueron debidamente citados mediante citas textuales y paráfrasis mediante la norma Harvard. Por lo que en caso de que se presentara alguna impugnación, demanda o reclamación sobre la autoría de la presente contribución, asumimos la responsabilidad legal y económica de esta y, al mismo tiempo, excluimos de cualquier responsabilidad legal y económica al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC y al equipo editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
 - k) Reconocemos que, en caso de que nuestra contribución sea aceptada para publicación, será difundida por primera vez en la RMIE, la cual cuenta con una política de acceso abierto, y será difundida bajo la licencia Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial (CC BY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros copiar y redistribuir el contenido en cualquier formato, así como reutilizar la información de la revista, siempre que se reconozca la autoría de la información y se indique de forma explícita que fue publicada por primera vez en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

-
- l) En caso de que sea aprobada nuestra contribución, respetamos la fecha designada por el Comité Editorial para la publicación del texto.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los _____ días, del mes de _____, del año _____, en la ciudad de _____, país.

ATENTAMENTE

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 1/AUTOR DE CORRESPONDENCIA]

ORCID ID:

Institución de adscripción:

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 2]

ORCID ID:

Institución de adscripción

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 3]

ORCID ID:

Institución de adscripción

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

NOTA: TODOS los autores deben firmar la presente carta y otorgar sus datos.

CARTA DE CESIÓN DE DERECHOS

Ciudad, país, día, mes, año

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar
Directora de la
Revista Mexicana de Investigación Educativa
Consejo Mexicano de Investigación Educativa

rrevista@comie.org.mx

T y F: +52 (55) 3089 2815 y +52 (55) 5336 5947

Dirección postal: General Prim 13,
colonia Centro, 06010, Cuauhtémoc,
Ciudad de México, México

PRESENTE

Con fundamento en lo dispuesto en los artículos 30, 31, 33, 123, 124, 125, 126, 127, 128 y demás aplicables de la Ley Federal del Derecho de Autor, los que suscriben, [*Nombre de autores*], en calidad de auto(res) exclusivo(s) del artículo/reseña crítica [*Título en español (Título en inglés)*], el cual fue postulado el día XX del mes XXX del año XXX, y que fue aprobado para su publicación el día XX del mes X del año XXX en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* –editada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC–, declaramos bajo protesta de decir verdad, que este trabajo:

1. Es original.
2. Para su realización, tanto en el proceso de investigación como en el de la redacción del documento, se contaron con prácticas éticas científicas.
3. Es inédito, por lo cual no ha sido postulado de forma simultánea a otras revistas y no ha sido difundido en otras plataformas y/o medios, ni en otro idioma.

4. Que las imágenes, gráficos y tablas dentro del documento son de nuestra autoría y, en caso de que sean de otros trabajos, contamos con los permisos necesarios para su reutilización.
5. La información recuperada de trabajos previos dentro del texto fue debidamente citada mediante citas textuales y paráfrasis con las indicaciones señaladas el Instructivo para autores de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Por lo que en caso de que se presentara alguna impugnación, demanda o reclamación sobre la autoría de la presente contribución, asumimos la responsabilidad legal y económica de esta y, al mismo tiempo, exoneramos de cualquier responsabilidad legal y económica al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC y al Equipo Editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
6. Asumimos toda responsabilidad legal y económica del contenido y opiniones incluidas en el trabajo publicado, así como de las consecuencias derivadas de la publicación del mismo.
7. Todos los autores participaron de forma activa en el proceso de elaboración del documento y se dan los créditos correspondientes.
8. Aceptamos los resultados derivados de la revisión editorial y de los árbitros, por lo que realizamos las modificaciones requeridas.
9. Aprobamos la totalidad del contenido y la versión editada por el equipo editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
10. Aprobamos la fecha designada para la publicación del texto.
11. Conocemos la política de acceso abierto de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y aceptamos que nuestro artículo se difunda bajo la licencia Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial (CC BY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros copiar y redistribuir el contenido en cualquier formato, así como reutilizar la información de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, siempre que se reconozca la autoría de la información y se indique de forma explícita que esta fue publicada por primera vez en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, asignando los vínculos correspondientes a la primera versión publicada del documento en esta publicación.
12. Que la publicación de nuestro artículo/reseña crítica en esta revista es sin fines de lucro, persiguiendo la difusión de conocimiento científico y cultural, por lo que no se genera ninguna regalía o remuneración económica por parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC.

De acuerdo con lo anterior, cedemos los derechos patrimoniales de nuestro trabajo –y todos los elementos incluidos en él– al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC, para llevar a cabo la primera publicación del documento en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, así como autorizamos al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC, la reproducción de este por tiempo indefinido en cualquier medio, formato, versión e idioma, así como en las bases de datos y colecciones en las que se encuentra indizada la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los ____ días, del mes de _____, del año _____, en la ciudad de _____, país.

ATENTAMENTE

Nombre completo: [AUTOR 1]

Fecha de nacimiento: _____

Lugar de nacimiento: _____

Nacionalidad actual: _____

Pasaporte o RFC: _____

Domicilio: _____

Teléfonos oficina: _____ Teléfono celular: _____

Correo electrónico: _____

Firma autógrafa

Nombre completo: [AUTOR 2]

Fecha de nacimiento: _____

Lugar de nacimiento: _____

Nacionalidad actual: _____

Pasaporte o RFC: _____

Domicilio: _____

Teléfonos oficina: _____ Teléfono celular: _____

Correo electrónico: _____

Firma autógrafa

NOTA: TODOS los autores deben firmar la presente carta y otorgar sus datos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Proceso para el dictamen de textos en RMIE

Los textos sometidos a dictamen para su posible publicación en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) son evaluados en tres fases:

- 1a) *Evaluación del equipo editorial y la dirección de la RMIE.* Comprende la verificación de formato (extensión, estructura y bibliografía), así como una apreciación general de pertinencia temática (si es una investigación educativa y/o de interés para la revista en este momento) y calidad de redacción, y una valoración global de la calidad científica del texto y su aporte al campo temático en que se inscribe. Los textos que no satisfacen alguno o varios de estos elementos pueden ser rechazados en esta etapa.
- 2a) *Evaluación del Comité editorial.* La dirección de RMIE distribuye los manuscritos enviados entre los integrantes del Comité Editorial, quienes los eligen según su interés o área de especialidad. La evaluación en esta fase puede aceptar o rechazar textos. En caso de aceptación, se solicita al evaluador la propuesta de posibles lectores para realizar el dictamen académico formal.
- 3a) *Dictamen académico doble-ciego.* Los textos aprobados en etapa anterior son enviados a dictaminadores pares académicos, quienes toman la decisión final sobre la publicación o no de los manuscritos enviados. Generalmente dos dictaminadores se encargan de esta tarea y en caso de discrepancia se solicita un tercer dictamen.

Las dos primeras etapas no constituyen una evaluación de fondo que deba ser argumentada con amplitud; ello corresponde a los dictaminadores. Las

evaluaciones del equipo editorial, la dirección de la revista y su Comité Editorial son un control de calidad, útil para seleccionar los trabajos que mejor se ajustan a las características, objetivos y perfil académico de la RMIE y, ya sea en la primera o en la segunda fase, siempre comprende la verificación de la originalidad del texto mediante software antiplagio.

La RMIE seguirá el mismo procedimiento para la distribución de manuscritos al Comité Editorial (incluirá al Consejo Editorial, si fuese necesario por el volumen de textos a dictaminar). En esa etapa se espera de los integrantes del Comité: *i*) una decisión (artículo no publicable o artículo para ser dictaminado), *ii*) la expresión de una razón principal en caso de rechazo, y *iii*) la sugerencia de dictaminadores académicos para los textos que superen los primeros filtros.

Criterios de calidad

El criterio fundamental que orienta la selección de textos para ser dictaminados es su calidad académica. En este sentido, los trabajos propuestos a la RMIE implican un avance en la comprensión de los fenómenos estudiados; se ubican en los debates actuales de los temas analizados; incorporan una discusión conceptual; incluyen referencias a otras experiencias y estudios sobre el tema; valoran los resultados de otros estudios, y presentan una bibliografía pertinente y actualizada, como se precisa con más detalle en el siguiente punto (Criterios de contenido). Se consideran, además, los siguientes criterios:

- a) Pertinencia.* Los artículos de investigación para la RMIE deben abordar una problemática educativa específica, que puede corresponder a cualquier área o campo de la investigación en educación, así como a cualquier enfoque conceptual o metodológico de la misma. El contenido debe permitir identificar el área temática a la que corresponde la investigación. Se considera prioritaria la publicación de textos que contribuyan al avance del conocimiento en las disciplinas de la investigación educativa.
- b) Relevancia.* Se considera prioritaria la publicación de trabajos de investigación que analicen temas, condiciones y problemáticas educativas contemporáneas, y cuyos resultados contribuyan a su comprensión, a

la argumentación crítica fundada, e incluso al diseño de alternativas y soluciones.

- c) *Alcance*. Son aceptables estudios macro o micro, comparativos o de caso. También son aceptables evaluaciones y reportes analíticos de intervenciones y sistematización de experiencias, desarrollo de metodologías, instrumentos, técnicas o tecnologías, siempre y cuando incluyan datos originales sobre su aplicación. En el caso de instrumentos, es imprescindible señalar las fases para su construcción (o adaptación) así como los métodos de confiabilidad y validez utilizados, y los resultados obtenidos en cada fase.

Criterios de contenido

Se espera que los artículos de investigación propuestos a la RMIE satisfagan requisitos básicos de la comunicación académica del género. Principalmente los siguientes:

- a) *Presentación del problema*. El texto debe hacer una presentación clara del problema u objeto de estudio, así como de los objetivos o preguntas de investigación, contexto, relevancia del estudio, entre otros elementos.
- b) *Revisión de la literatura relevante*. El texto debe incluir una revisión general o específica del “estado del arte” del conocimiento del tema de estudio, así como la referencia a los estudios relevantes sobre el mismo. Asimismo, el texto debe presentar y discutir los principales elementos conceptuales o teóricos que dan sustento al análisis del problema u objeto de estudio. La revisión de la literatura y el encuadre conceptual del texto puede estar incluido en la sección introductoria o bien en una sección específica.
- c) *Presentación de la metodología*. El texto debe describir con claridad, y de preferencia justificar, el procedimiento metodológico seguido en la investigación. Según la metodología empleada, se debe incluir la presentación de las técnicas, modelo(s), validez estadística de muestras, procedimientos e instrumentos para la recolección de datos, estructuras de códigos y categorización de datos, entre otras posibilidades.

d) *Presentación y análisis de resultados.* El texto debe incluir la presentación de los principales resultados y hallazgos de la investigación, así como el análisis de su significado en términos del marco conceptual correspondiente y del problema de investigación planteado.

e) *Conclusiones.* Los textos deben incluir una sección de conclusiones, que puede tener otra denominación, pero su contenido debe presentar respuestas a las preguntas o hipótesis de la investigación, así como las principales consecuencias teóricas y, en su caso, prácticas de los resultados.

Criterio de forma

Los artículos de investigación presentados a la RMIE deben satisfacer los criterios de forma exigibles a un trabajo académico de alta calidad: redacción clara, coherencia argumental, uso adecuado de elementos gráficos (tablas y figuras), pertinencia y actualidad de las referencias bibliográfica, entre otros aspectos (ver Instructivo para autores).

Resultado de la evaluación

El resultado de la dictaminación puede ser, según la guía de dictamen:

- 1 Aceptado (con modificaciones menores)
- 2 Condicionado a una revisión y nueva presentación en el siguiente mes a la recepción del dictamen
- 3 Rechazado

En caso de que los dictámenes no sean coincidentes la resolución será:

- 1 – 2 Valdrá 2 (se pedirá que se incorporen las modificaciones propuestas)
- 1 – 3 Se enviará a un tercer árbitro; al haber tres lectores y dos de ellos hayan dado un dictamen similar (según este criterio) se descartará el dictamen disidente
- 2 – 3 Valdrá 3

Los dictámenes son inapelables.