

Revista Andina de Educación

e-ISSN: 2631-2816

Volumen 6, número 1

noviembre, 2022-abril, 2023



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Revista Andina de

Educación



Revista del Área de Educación
Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador
e-ISSN 2631-2816
Noviembre 2022-abril 2023 • Vol. 6(1)

La *Revista Andina de Educación* se constituye en un espacio de difusión y debate académico con especial énfasis en el contexto latinoamericano, pero no limitado al mismo. La revista trabaja sobre análisis históricos, problemas contemporáneos y desarrollos futuros relacionados con la educación en sus diferentes entornos y niveles.

EDITOR EN JEFE:

Miguel Ángel Herrera Pavo, UASB-E (Ecuador).

EDITOR ASOCIADO:

Christian Jaramillo, director del Área de Educación, UASB-E (Ecuador).

EDITORES/AS DE SECCIÓN:

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS: Dra. Hortensia Morón-Monge, Universidad de Sevilla, España.

DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS: Dr. Jesús Casado Rodrigo, Universidad de Sevilla, España.

EDUCACIÓN FÍSICA: Griselda Amuchástegui, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

EDUCACIÓN Y TIC: Dr. Jorge Balladares Burgos, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.

INTERCULTURALIDAD: Dr. Alexis Oviedo Oviedo, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.

COMITÉ EDITORIAL: Dr. Jesús Acevedo Borrega (Universidad de Extremadura, España), Dr. Jorge Balladares Burgos (Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador), Dra. Beatriz Bermúdez Pulgarín (Universidad de Sevilla, España), Dr. Jesús Casado Rodrigo (Universidad de Sevilla, España), Dra. Jessica Castillo (Universidad de Cuenca, Ecuador), Dra. María Paula Daza Navarro (Universidad de Sevilla, España), Dr. Sebastián Granda Merchán (Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador), Dr. Luis Alberto Herrera Montero (Universidad de Cuenca, Ecuador), Dra. María Esther Martín Rubio (Universidad de Sevilla, España), Dra. Leenia Matos (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú), Dra. Hortensia Morón-Monge (Universidad de Sevilla, España), Dra. Laura Muñoz Rodríguez (Universidad de Oviedo, España), Dr. Pablo César Muñoz Carril (Universidad de Santiago de Compostela, España), Dra. Adriana Ornellas (Universitat Oberta de Catalunya, España), Dr. Alexis Oviedo Oviedo (Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador), Dr. Renato Esteban Revelo Oña (Universidad Central del Ecuador, Ecuador), Dr. Luis José Rodríguez Muñoz (Universidad de Oviedo, España), Dra. Gisselle Margarita Tur Porres (Universidad Nacional de Educación, Ecuador).

ASISTENTE EDITORIAL: Patricia Medina, UASB-E (Ecuador).

CORRECCIÓN DE ESTILO: Alejo Romano.

DIAGRAMACIÓN: Martha Vinueza.

SECRETARIA: Valeria Castelo.

Revista electrónica, de acceso libre que publica dos números al año. Es revisada por pares, con metodología doble ciego.

Las ideas emitidas en los artículos son de responsabilidad de sus autores. Se permite la reproducción si se cita la fuente.

La Revista Andina de Educación se encuentra incluida en índices como Scielo, DOAJ, ERIHPLUS, Dialnet, entre otros.





UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Revista Andina de Educación

<http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>



Tabla de contenidos

Revista Andina de Educación 6(1)

Área de Educación^a

^a Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). Quito, Ecuador.

Nos complace presentarles un nuevo número de la Revista Andina de Educación, el primer número del sexto volumen, que corresponde al periodo noviembre de 2022-abril de 2023.

A continuación, les ofrecemos el índice del número actual, que esperamos sea de su interés.

Editorial

[Inclusión, exclusión, justicia social](#)
Alexis Oviedo Oviedo

006101

Investigaciones

[Opiniones e interés en ciencia y tecnología de mujeres y hombres adolescentes ecuatorianos](#)

M. Alejandra Camacho, Jorge Salgado M., Rommel Montúfar, Rodrigo Moreta-Herrera, Gabriel Rivadeneira, Marie-France Merlyn

000611

[¿El nivel socioeconómico de los padres determina su disposición a participar en la educación de sus hijos? Un análisis de estudiantes que cursan enseñanza básica en Chile](#)

Eduardo Santander Ramírez, Mariela Avendaño Casassas, Patricia Soto de la Cruz

000613

[Estrategias didácticas para la enseñanza de la Geografía en instituciones de educación básica](#)

Ángel Mujica López, Adela Arenas, José Andres Rosales-Veitia, Lenny Ballesteros Arenas

000614

[Formación ciudadana en educación de nivel superior en el contexto latinoamericano, 2011-2020](#)

Alejandra Magali Torres Velazquez, Martha Elizabeth Zanatta Colín

000616

[Impacto de las clases virtuales en estudiantes universitarios durante el COVID-19](#)

Juan Carlos Armijos, Sebastián Egaña, Karen Ziller, Juan Pablo Armijos

000618

[Prácticas de evaluación en el aula y literacidad evaluativa: Un acercamiento cualitativo](#)

José Pérez-García, María de los Ángeles López Ortega

000619

[Estado de la motricidad fina pospandemia: Un diagnóstico en niños de 5 a 6 años de edad en Quito, Ecuador](#)

Rachel Vásconez Erazo, Valeria Yarad Jeadá

006110

[El liderazgo en la gestión del director](#)

Omar Padilla, Julissa Vargas

006111

[Contexto escolar y familiar y su relación con el desarrollo de la alfabetización en una segunda lengua](#)

Sara Isabel Rendón-Romero, Macarena Navarro-Pablo, Eduardo García-Jiménez

006112

Ensayos

[La encrucijada entre el mercado laboral, las universidades y el egreso estudiantil. Un estudio exploratorio](#)

Guillermo Isaac González, Myrna Tovar Vergara, José Guadalupe Vargas Hernández

000612

[Educación, ideología y literatura: Incidencia del canon literario ecuatoriano en la guía curricular](#)

Luis Alberto Rengifo Vásconez

000615

[Educar ambientalmente: La multirreferencialidad como camino hacia la sustentabilidad](#)

Manuel Villarruel Fuentes

000617

Reseñas

Garcés, Fernando (Coord.) (2023). Educación superior y pueblos indígenas en el contexto del Covid-19. (1ª Ed.) Universidad Politécnica Salesiana/Abya Yala

José Luis García

0061r1

Equipo editorial de la Revista Andina de Educación
Quito, 30 de abril de 2023



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Revista Andina de Educación

<http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>



Tabla de contenidos

Andean Journal of Education 6(1)

Área de Educación^a

^a Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). Quito, Ecuador.

We are pleased to present a new issue of the Andean Journal of Education, the first of the sixth volume, which corresponds to November 2022-April 2023.

Below, we offer the current issue table of contents, which we hope will interest you.

Editorial	#
Inclusion, Exclusion and Social Justice Alexis Oviedo Oviedo	006101
Research	
Opinions and interest in Science and Technology in Ecuadorian teenagers M. Alejandra Camacho , Jorge Salgado M., Rommel Montúfar , Rodrigo Moreta-Herrera, Gabriel Rivadeneira , Marie-France Merlyn	000611
Does Parents' Socioeconomic Status Determine Their Willingness to Participate in Their Offspring's Education? A Study in Students Who Attend Primary Education in Chile Eduardo Santander Ramírez, Mariela Avendaño Casassas, Patricia Soto de la Cruz	000613
Educational Strategies for the Teaching of Geography in Basic Education Institutions Ángel Mujica López, Adela Arenas, José Andres Rosales-Veitia, Lenny Ballesteros Arenas	000614
Civic Instruction in Higher Education in the Latin American Context, 2011-2020 Alejandra Magali Torres Velazquez, Martha Elizabeth Zanatta Colín	000616
Impact of Virtual Classes on University Students During Covid-19 Juan Carlos Armijos, Sebastián Egaña, Karen Ziller, Juan Pablo Armijos	000618
Classroom Assessment Practices and Evaluative Literacy: A Qualitative Approach José Pérez-García, María de los Ángeles López Ortega	000619
Fine Skills Motor State Post Pandemic: A Diagnosis in 5 to 6 Years Old Children in Quito, Ecuador Rachel Vásconez Erazo, Valeria Yarad Jeadá	006110
Leadership in the Management of the Director Omar Padilla, Julissa Vargas	006111
The relationship of home and instructional environments to L2 literacy development Sara Isabel Rendón-Romero, Macarena Navarro-Pablo, Eduardo García-Jiménez	006112
Essays	
The Crossroads between the Labor Market, Universities and Student Graduation. An Exploratory Study Guillermo Isaac González, Myrna Tovar Vergara , José Guadalupe Vargas Hernández	000612
Education, Ideology and Literature: Incidence of the Ecuadorian Literary Canon in the Curricular Guide Luis Alberto Rengifo Vásconez	000615
Sustainability from a Multi-referentiality Perspective Manuel Villarruel Fuentes	000617
Reviews	
Garcés, Fernando (Coord.) (2023). Educación superior y pueblos indígenas en el contexto del Covid-19. (1ª Ed.) Universidad Politécnica Salesiana/Abya Yala José Luis García	0052r1

Editorial team of the Andean Journal of Education
Quito, April 30, 2023

Editorial



Editorial

Inclusión, exclusión, justicia social

Inclusion, Exclusion, Social Justice

Alexis Oviedo Oviedo^a  

^a Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia), Quito, Ecuador.

Introducción

Desde inicios del siglo pasado, la educación tuvo mayor preponderancia para Estados, Gobiernos y sociedades, que emprendieron programas, políticas educativas e incluso acciones de gran envergadura para conseguir tareas estratégicas en materia educativa que eran requeridas por los diferentes momentos históricos. Estas tendencias, que en un inicio surgían en los países denominados desarrollados y eran adaptadas en los llamados subdesarrollados con la ayuda de organizaciones internacionales, fueron invitaciones y mandatos a ser cumplidos por el conjunto de las naciones. A finales del siglo pasado, con la globalización, estos procesos se dieron con mayores interacciones, y si bien los logros en las diversas latitudes (Norte-Sur) y en los distintos países fueron diferentes, el posicionamiento y el interés por los temas planteados generó mejoras en las condiciones de vida para vastos segmentos poblacionales, sin que necesariamente haya significado una mayor equidad para sus sociedades.

Masificar la educación es sin duda una de las primeras tareas estratégicas desde la necesidad del desarrollo capitalista, sobre todo en procesos tendientes a instruir al segmento poblacional que vende su fuerza de trabajo. Esta masificación, destinada a los niños en edad escolar con carácter obligatorio o como un derecho, también estuvo acompañada de procesos de alfabetización, cobertura en la ruralidad y educación de adultos, llevados a cabo sobre todo en los años 60 y 70, especialmente desde los escritos de Paulo Freire (2018), que critican de manera sostenida a todo el sistema educativo.

En las décadas posteriores, los esfuerzos se centraron en la ampliación de cobertura para una población tradicionalmente segregada. Se buscó así universalizar la educación para las mujeres (Goetschel, 2007), con lo cual, además de la reparación histórica, se cualificaron y dinamizaron no solo procesos productivos, sino cambios en las estructuras culturales, familiares y sociales.

Las tendencias educativas de fin de siglo toman en cuenta aspectos ambientales y de desarrollo sostenible, así como la educación intercultural, para contemplar políticas educativas destinadas a segmentos de diversidad sexual (Salas & Salas, 2016). En la primera década del siglo XXI se consolidan propuestas de educación para

las diversidades étnicas, culturales, etarias, religiosas, de género... Se habla de la inclusión educativa desde una dimensión integral, en un espectro donde caben también discapacidades y segmentos poblacionales determinados por la clase social o la migración.

Desde esa amplia perspectiva se concibe una educación inclusiva asociada al enfoque de derechos, y en particular al derecho a la educación y al principio de equidad; es decir, la inclusión garantiza derechos, a la vez que incentiva nuevos compromisos para lograr su vigencia. Sin embargo, otras voces miran este concepto desde una perspectiva crítica: reflexiones que van desde aquellas que cuestionan la inclusión como un discurso aparejado a la exclusión, pasa por aquellos que la vinculan a discursos de jerarquía y normalización, y hasta la consideran un parche del sistema a la injusticia social estructural.

La revisión de los enfoques que tratan la inclusión desde la perspectiva positiva y oficial, así como también desde aquellas cercanas a la teórica crítica y a la teoría decolonial, es el motivo de este trabajo. Se busca responder esta pregunta: ¿qué significados tiene el discurso de inclusión educativa y cuáles son sus límites?

Revisando conceptos

Los conceptos responden a posiciones epistemológicas. Según quién los enuncie o los asuma tienen más o menos legitimidad, difusión y hasta aceptación. Los conceptos no son neutros, obedecen a derivadas sociohistóricas y desde el mismo posicionamiento epistemológico tienen implicaciones políticas. El concepto de inclusión emerge de las críticas a los conceptos de integración, discapacidad y anormalidad (y sus bases normalizadoras y clínicas), que a su vez surgen de la racionalidad moderna colonial, de las dicotomías y de la clasificación y demarcación de los sujetos en normales y anormales. Es así que se establecen diferencias, distancias, jerarquizaciones y exclusiones de todo tipo, basándose en un único parámetro válido (Mara et al., 2021).

Desde el apareamiento hasta su ejercicio en los diversos espacios de la sociedad, el concepto de inclusión ha desarrollado varias acepciones y discursos. Tanto en la investigación académica como en la legislación le han asignado distintos sentidos e implicaciones ético-políti-

cas (Gaete & Soto, 2021). A pesar de que la inclusión en muchos casos denuncia la injusticia frente a la exclusión social, ambos conceptos son polisémicos; el segundo está asociado al término *marginalidad*, desarrollado por Park en 1928. Las dimensiones de la marginalidad son diversas, culturales, étnicas, de género y educativas, además de económicas. Todas ellas están interrelacionadas y atravesadas por el cercenamiento de los derechos humanos (económicos, sociales, culturales, políticos y civiles), ya que el marginado no puede ejercerlos al no acceder a la educación. ¿Quiénes están excluidos?, se pregunta Guillermo Ruiz (2022, párr. 5), y la lista es larga:

Muchos y por muchas razones: pobres, campesinos, sectores de la economía informal, desempleados, pueblos aborígenes, minorías étnicas, lingüísticas, religiosas, las personas de los colectivos LGTBIQ, las personas refugiadas, inmigrantes ilegales, entre otros. Sobre estas poblaciones pesa un estigma social que contribuye a incrementar los mecanismos de exclusión, todos los cuales se expresan en los sistemas escolares.

La inclusión, entonces, encuentra en la educación diversos campos de desarrollo que van desde vincular a los procesos educativos a quienes tradicionalmente estaban excluidos (cobertura), hasta dar respuestas educativas más adecuadas a aquellos miembros de la comunidad educativa que tienen discapacidades, pasando por la “aceptación” de minorías o la tolerancia de ciertas actitudes que en los planteles educativos normalizaban el control del cuerpo (corte de pelo, uniformización del largo de la falda, reglas de vestimenta...).

Con estas apreciaciones como punto de partida, hay discursos de inclusión educativa que se acercan a la dimensión pragmática o vinculada al ejercicio del derecho. Uno que tiene relevancia, dada la importancia de quien lo promueve, es el de la Unesco. Presentado en su *Guía para la inclusión*, manifiesta que la educación inclusiva es un proceso que responde a la diversidad del alumnado, incrementa su participación y reduce la exclusión en y desde la educación. Busca promover una educación de calidad para todos los estudiantes, poniendo especial atención en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser excluidos o marginados (Unesco, 2005). Desde el mismo enfoque y mirando desarrollos particulares, Muntaner (2010) manifiesta que la educación inclusiva tiene como objetivos fundamentales la defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los alumnos, sin excepciones. Busca también erradicar la exclusión y la segregación en el ámbito educativo y escolar, proceso que, según Arnaiz (2019), no es posible si no se desarrolla la participación social y ciudadana.

Estos discursos se recrean o ponen en práctica en las instituciones educativas, desde un enfoque que admite y valora las diferencias. Reconoce a toda la comunidad (alumnado, profesorado y personal de administración y servicios), pero choca con un enfoque tradicional que es segregador y que busca la homogeneidad mediante respuestas uniformes según categorías, o que reduce la diversidad a través de respuestas en que se defiende a grupos heterogéneos, pero con intervenciones paralelas homogeneizadoras (García & Cotrina, 2012).

Sin embargo, los discursos mencionados no solo implican desarrollos desde las prácticas “políticamente co-

rrectas” o desde el ejercicio de derechos, como detalla Marcela Gaete (2014). A veces se considera que el mero acceso a la escolaridad evitará la exclusión, lo que no es así necesariamente, pues si bien el derecho a la educación es otorgado por ley, no implica una educación inclusiva de todos y todas si no está ligado a cambios estructurales y culturales profundos. Hay intersecciones conceptuales y ambigüedad en estas fronteras; así, al hablar de educación inclusiva, se puede hacer referencia también a la inclusión educativa o a la inclusión escolar: la bibliografía especializada no siempre mira el mismo objeto de estudio. La educación inclusiva, que quería inicialmente la restitución de oportunidades educativas a las personas con necesidades especiales, amplía su espectro hasta tratar de abarcar todas las diferencias y diversidades. Desde las prácticas, se incluía a las personas con discapacidad dentro de programas educativos y se desarrollaban ciertos aspectos de esta dentro de las comunes para evitar el aislamiento de estos estudiantes (Ruiz, 2020).

Posteriormente, la inclusión vinculada a la educación fue vista como una definición política destinada a garantizar el derecho a la educación, y con ello se hicieron necesarios compromisos progresivos tendientes a facilitar su vigencia y el ejercicio de este derecho por parte de los estudiantes. Con ello, la inclusión educativa amplió su cobertura temática y abarcó (al menos en la bibliografía especializada) diferentes cuestiones problemáticas:

- La inclusión de estudiantes con discapacidades, denominadas “necesidades educativas especiales” en los sistemas escolares.
- La inclusión de estudiantes que estaban excluidos por razones estructurales, en particular socioeconómicas, y con un bajo desempeño, correlacionado con criterios sociales.
- La inclusión desde una perspectiva cultural amplia: de etnia, clase, género, orientación sexual, religión, por adaptación social, por razones de salud y de trabajo (Ruiz, 2022).

Sin embargo, como plantea Armijo (2018), a pesar de las nociones posicionadas a nivel académico y político, a escala global, los conceptos de inclusión educativa e inclusión social, al deconstruirse, develan su dimensión política, desde la comprensión de sentidos y significados implícitos que los hacen incompatibles. Ambos conceptos son procesos de naturaleza distinta, fundados en definiciones y lenguajes específicos. Tienen distintas concepciones de la democracia, que influyen su focalización en la escuela o en la sociedad y descansan en principios ontológicos distintos, equidad o igualdad, determinando prácticas contradictorias de implementación. Esto lleva a su vez a una nueva premisa que posibilita mirar la inclusión desde lo educativo y lo social, enfrentando aristas estructurales de la exclusión y la injusticia.

Inclusión educativa, inclusión social e injusticia social estructural

Muriel Armijo (2018, p. 3) plantea varias preguntas que posibilitan un relacionamiento que va más allá de la semántica, pero que permite trascender discursos (que incluyen prácticas) desde y sobre la inclusión como concepto polisémico:

¿Qué significa “inclusión”? ¿“Inclusión” en qué? ¿Quién se “incluye”? (dimensiones, criterios, fronteras). ¿Por qué se habla de “inclusión”? ¿En contraste con qué hay “inclusión”? ¿Desde dónde se habla? (disciplina, campo, referentes teóricos). ¿Qué tipo de estudio se presenta? (género, objetivos, enfoque teórico-metodológico). ¿Cómo se concretiza en las unidades de investigación, las políticas educativas y las prácticas pedagógicas?

Esas preguntas llevan a respuestas que tienen que ver tanto con dimensiones estructurales de la sociedad, como con ejercicios de inclusión que chocan con el elitismo, el racismo, el sexismo, la xenofobia, la aporofobia... Porque al tiempo que las organizaciones internacionales propugnan que

una de las finalidades de la inclusión es enfrentar la exclusión y segmentación social, por lo que una de sus principales señas de identidad es el acceso a escuelas plurales, que son el fundamento para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas (Unesco, 2007, p. 39),

las inequidades estructurales, propias del capitalismo — y en especial del capitalismo dependiente (Rada, 2014)—, limitan o hacen imposible la garantía de este derecho.

Los países de capitalismo dependiente, también denominados subdesarrollados, enfrentan grandes obstáculos para garantizar el derecho a la inclusión, y mayores son los obstáculos para lograr la justicia social. Por ejemplo, la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad o capacidades especiales no se logra de manera plena en la educación pública, aun en aquellos países en que la legislación ha generado normativas particulares, sea desde el cumplimiento de acuerdos internacionales o desde la modificación de normas en las leyes de educación. El ejercicio pleno del derecho a la educación para los indígenas y pueblos afro, a pesar de diversas propuestas oficiales para garantizar sus derechos culturales o la aprobación oficial de propuestas de etnoeducación (Oviedo, 2022), no significa que los planteles favorecidos por la educación intercultural bilingüe tengan los mismos recursos, calidad de docentes o resultados de aprendizaje que aquellos donde se educan los mestizos o los blancos. De hecho, en países como Ecuador, a pesar de diversas políticas de reparación o acción afirmativa, las poblaciones afro y los miembros de los pueblos y nacionalidades indígenas siguen teniendo bajos índices de ingreso a la educación superior (Oviedo, 2022).

Los ejemplos mencionados, sin embargo, trascienden recursos económicos y gestión. Las personas discapacitadas, así como los pueblos y nacionalidades indígenas y afro, no son los únicos segmentos poblacionales que no pueden ver satisfechas sus necesidades por parte de los Estados. La inclusión educativa de amplios segmentos de población que estadísticamente están bajo el cinturón de pobreza — y que en muchos países subdesarrollados o dependientes llegan más allá de la mitad de su población — no se logra. Centenas de miles de migrantes en el mundo son víctimas de la exclusión en las nuevas sociedades en las que se asientan. Es que, más allá de factores económicos, que sin duda son importantes, hay otros factores vinculados al *ethos* de estos países denominados subdesarrollados que parten desde la historia, la cultura y las persistentes formas coloniales de dominación.

Como hemos visto, la inclusión está estrechamente vinculada a la exclusión estructural del sistema capita-

lista, pero, además, es esta misma categoría cognitiva y práctica —la inclusión— la “que naturaliza las consecuencias del capitalismo, transfiere las responsabilidades a los seres humanos que las padecen y, principalmente, pasa por alto [...] el dualismo exclusión/inclusión” (Gómez, 2018, p. 12). Los procesos inclusivos no logran resolver la injusticia social propia de la contradicción capital-trabajo en las diversas latitudes donde está presente y, conjuntamente, en los países poscoloniales, además de esta contradicción principal, hay otras que complejizan las “tareas inclusivas”.

Aníbal Quijano (2014), desde el enfoque de la colonialidad del poder, explica de qué manera la estructura de castas de los días coloniales pervive en formas sutiles y se naturaliza en dichas sociedades. Así, por ejemplo, los privilegios culturales y económicos que tenían los blancos en los días de la Colonia continúan en sus descendientes, así como continúan la exclusión, la segregación y la invisibilización de las castas coloniales inferiores en los ahora denominados “sectores subalternos”, quienes viven en su cotidianidad el racismo, el clasismo, el elitismo, la peor parte de la distribución del trabajo y el inadecuado goce de derechos culturales.

Al continuar esta estructura en términos culturales, sociales e identitarios, se reproduce una dimensión epistémica y cultural (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007), ante lo cual la inclusión se reduce a un sofisma que desvía las luchas sociales de los asuntos clave propios del capitalismo y de una matriz colonial: capital, autoridad, género y sexualidad, y subjetividad (Fabbri, en Gómez, 2018).

Desde esos determinantes no solo contemporáneos sino históricos debe mirarse la inclusión, íntimamente ligada al binomio inclusión/exclusión, y debe tenerse presente en la tríada diversidad/diferencia/igualdad. Hay que reconocer que todos somos diferentes, partiendo de que la diferencia es natural, y asumir la igualdad como un punto de partida. Diferentes y diversos pero iguales en dignidad y derechos (Gaete, 2023). Más allá de mirar la variedad de discursos de inclusión, quiénes los desarrollan y sus propósitos, se debe investigar para comprender las prácticas que parten de esos discursos, y de qué manera los discursos y las prácticas son apreciados por aquellos que “van a ser incluidos”.

Referencias

- Armijo, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3). <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: Mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 6(9), 41-51. <https://bit.ly/40eelvB>
- Castro-Gómez, S., & R. Grosfoguel (eds.) (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Pontificia Universidad Javeriana / Universidad Central / Siglo del Hombre. <https://bit.ly/3n8cycQ>
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the Oppressed*. Bloomsbury. <https://bit.ly/3K6w9U2>
- Gaete, M. (2014). *Tú también vales: Propuesta pedagógica orientada a jóvenes que viven en régimen de libertad limitada*. Ponencia presentada en el I Encuentro Internacio-

- nal de Educación: Espacios de Investigación y Divulgación, Tandil, Argentina, 29-31 de octubre. <https://bit.ly/40er6Xd>
- Gaete, M. (2023). Entrevistada por Alexis Oviedo. Rompe el Muro. *Radio Universitaria Voz Andina Internacional*. 16 de marzo. <https://bit.ly/40jV1gM>
- Gaete, M., & Soto, V. (2021). *Inclusión social educativa*. Documento para el debate en la Red Iberoamericana de Universidades Comprometidas con la Educación en Derechos Humanos y Ciudadanía Inclusiva. No publicado.
- García, M., & Cotrina, M. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: Dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 123-138. <https://bit.ly/3THJGED>
- Goetschel, A. (2007). *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas: Quito en la primera mitad del siglo XX*. Flacso Ecuador / Abya-Yala. <https://bit.ly/3JFBwba>
- Gómez, E. (2018). Crítica a la inclusión social desde trabajo social intercultural y decolonial. *Rumbos TS*, 13(17), 11-22. <https://bit.ly/3ZdVJKT>
- Mara, P., Pérez, B., & Yarza, A. (comps.) (2021). *¿Quién es el sujeto de la discapacidad?: Exploraciones, configuraciones y potencialidades*. Universidad Nacional de La Plata / CLACSO. <https://bit.ly/3z3Y1BD>
- Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: Un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. Hurtado y F. Soto (coords.), *25 años de integración escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 2-24). Consejería de Educación, Formación y Empleo de Murcia. <https://bit.ly/3TNnLvS>
- Oviedo, A. (2022). Ecuador: Racismo y discriminación étnica en el vaivén de la política pública. *Mundos Plurales. Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 9(2), 111-133. <https://bit.ly/3TNnV6s>
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos / CLACSO. <https://bit.ly/3nm1hFR>
- Rada, Y. (2014). *El capitalismo dependiente: Una propuesta teórica latinoamericana*. Documento de trabajo n.º 7. CELARG. <https://bit.ly/3nHCDjm>
- Ruiz, G. (comp.) (2020). *El derecho a la educación: Definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. EUDEBA. <https://bit.ly/40BxNSZ>
- Ruiz, G. (2022). Leyes innecesarias. *Seúl*. 4 de diciembre. <https://bit.ly/3LO7aGm>
- Salas, N., & Salas, M. (2016). Tiza de colores: Hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73-91. <https://bit.ly/3z2M1jV>
- Unesco (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Unesco. <https://bit.ly/2K6KbXn>
- Unesco (2007). *Educación para todos: Un asunto de derechos humanos*. Unesco. <https://bit.ly/2IvFzKb>

Investigaciones
Research



Opiniones e interés en ciencia y tecnología de mujeres y hombres adolescentes ecuatorianos

Opinions and interest in Science and Technology in Ecuadorian teenagers

M. Alejandra Camacho^a  , Jorge Salgado M.^b  , Rommel Montúfar^a  , Rodrigo Moreta-Herrera^c  , Gabriel Rivadeneira^a  , Marie-France Merlyn^d  

^aFacultad de Ciencias Exactas y Naturales. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Av. 12 de Octubre 1076 y Roca, 170525, Quito, Ecuador.

^bFacultad de Economía. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Av. 12 de Octubre 1076 y Roca, 170525, Quito, Ecuador.

^cEscuela de Psicología. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ambato. Av. Manuela Sáenz y Remigio Crespo, Ambato, Ecuador.

^dFacultad de Psicología. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Av. 12 de Octubre 1076 y Roca, 170525, Quito, Ecuador.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 25 de agosto de 2022

Aceptado el 04 de octubre de 2022

Publicado el 01 de noviembre de 2022

Palabras clave:

interés

Ecuador

Relevancia de la Educación Científica

cuestionario ROSE

género

ARTICLE INFO

Article history:

Received August 25, 2022

Accepted October 04, 2022

Published November 01, 2022

Keywords:

interest

Ecuador

Relevance of Science Education

ROSE quiz

gender

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo explorar los intereses y opiniones sobre ciencia y tecnología y la influencia del género en estudiantes ecuatorianos. Para ello, se aplicó el cuestionario Relevancia de la Educación Científica (ROSE, por sus siglas en inglés) a una muestra de 1054 estudiantes de entre 16 y 18 años de segundo y tercer años de bachillerato general unificado (BGU). Los resultados muestran opiniones favorables hacia la ciencia y la tecnología, pero solo un interés moderado en los adolescentes, quienes, en general, prefieren no recibir más clases de esas asignaturas. Por otro lado, los estudiantes son positivos sobre el impacto que tienen la ciencia y la tecnología en la sociedad. Finalmente, se encontraron variaciones en la distribución de los temas de interés según el género. Se discuten las implicaciones de estos resultados, la situación actual del currículo ecuatoriano de ciencias y la investigación futura.

ABSTRACT

This work aimed to explore the interests and opinions about science and technology and the influence of gender on Ecuadorian students. For this, the Relevance of Scientific Education (ROSE) questionnaire was applied to a sample of 1,054 students between 16 and 18 years of age in the second and third years of the Unified General Baccalaureate (BGU). The results show favorable opinions towards science and technology, but only moderate interest in adolescents, who, in general, prefer not to receive more classes in these subjects. On the other hand, students are positive about the impact science and technology have on society. Finally, variations were found in the distribution of the topics of interest according to gender. The implications of these results, the current situation of the Ecuadorian science curriculum, and future research are discussed.

© 2022 Camacho, Salgado M., Montúfar, Moreta-Herrera, Rivadeneira, & Merlyn. CC BY-NC 4.0

Introducción

El mundo moderno se encuentra enfrentado a problemas complejos –cambio climático, superpoblación, contaminación, cuestiones éticas, etc.– que requieren soluciones técnicas y científicas. En este contexto, es un desafío importante preparar a la próxima generación para la ciencia, educando ciudadanos alfabetizados científicamente que puedan encontrar estas soluciones. Sin embargo, esta sociedad moderna de rápidos cambios se caracteriza por un bajo nivel de captación de estu-

tes en la educación científica y tecnológica (Schreiner & Sjøberg, 2019).

El interés decreciente de los jóvenes por la ciencia y la tecnología en la escuela y el bajo número de estudiantes en carreras científicas y tecnológicas ha sido objeto de una exploración considerable durante más de cuarenta años (Osborne et al., 2003). La literatura académica coincide en que la ciencia a menudo se percibe como importante pero poco atractiva, difícil o no interesante (Anderhag et al., 2016; Koren & Bar, 2009; Potvin & Hasni, 2014). Las razo-

nes detrás de estas percepciones son diferentes en cada país, y no se entienden bien ni se abordan adecuadamente en los países menos desarrollados.

Breve contexto sobre el sistema educativo en Ecuador

En los países en desarrollo, algunos factores que afectan a la educación en general pueden ser un agravante con relación al interés por las ciencias. Durante algunas décadas, Ecuador ha experimentado una grave recesión social y económica que se ha traducido en preocupantes índices de pobreza y escasez de recursos para acceder a la educación, especialmente en las zonas rurales (García & Winkler, 2004). La última Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU), de cobertura nacional, urbana y rural, arrojó que la tasa de pobreza en Ecuador es del 27,7 % (42,4 % en el sector rural y 20,8 % en el urbano), mientras que la tasa de pobreza extrema es del 10,5 % (20,3 % en el sector rural y 5,9 % en el urbano) (INEC, 2021). Las consecuencias directas de la pobreza son el analfabetismo y la deserción escolar, especialmente en las zonas rurales, donde existen mayores condiciones de vulnerabilidad y carencia de recursos básicos (Calderón, 2015). Según otros datos de la ENEMDU, la tasa de analfabetismo — asociado a la ausencia de oportunidades para acceder a la escuela, a la baja calidad de la educación escolar y a fenómenos de repitencia y deserción (Calderón, 2015) — es del 6 % (3,6 % en áreas urbanas y 11,1 % en áreas rurales).

Además, Ecuador sigue enfrentando problemas crónicos como bajos niveles salariales de los docentes, falta de docentes para atender las demandas de servicio en zonas rurales y urbano-marginales, exceso de alumnos por aula, infraestructura deficiente, abrumadora carga administrativa para los docentes (Franco, 2015), docentes con poca formación y alumnos con niveles básicos de conocimiento (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2016; INEVAL, 2018).

Estos datos son relevantes en cuanto a las ciencias porque repercuten en el nivel de habilidades básicas requeridas para el acceso a los conocimientos científicos. Las más recientes pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA-D, por sus siglas en inglés) — que analiza las competencias básicas (científica, lectora y matemática) en la vida actual, la educación futura y el trabajo de los evaluados (Fernández, 2016; Olsen & Lie, 2011) — indican que en Ecuador el 70 % de los estudiantes no alcanza el nivel básico de competencias en el dominio matemático, y el 52,7 % no lo alcanza en ciencias (INEVAL, 2018).

También son preocupantes los resultados de la prueba Ser Bachiller, examen que se aplicaba a los estudiantes al finalizar el ciclo de educación secundaria, cuyo propósito era evaluar el desarrollo de aptitudes y habilidades. En el período 2019-2020, el último publicado, los resultados muestran claras deficiencias en los niveles de logro del área de ciencias naturales: el 70,15 % de los alumnos de secundaria completa sus estudios con un nivel de conocimiento entre insuficiente y elemental (INEVAL, 2022).

La importancia del interés por aprender

Otro factor que puede afectar la preferencia por la ciencia y la tecnología es el interés por aprender. El interés

es una construcción de contenido específico, con aspectos tanto cognitivos como afectivos, entre una persona y un objeto, evento o contenido. Este constructo genera una actitud o estado de ánimo en el que determinado objeto, evento o contenido de interés puede marcar una diferencia en la vida (Chachashvili-Bolotin et al., 2016; Krapp & Prenzel, 2011; Swirski et al., 2018). Muchos estudios han demostrado el impacto positivo del interés en el aprendizaje y cómo dependen de él el compromiso y el rendimiento de los estudiantes durante la escolaridad (Blankenburg et al., 2016; Höft et al., 2019; Patall et al., 2016; Renninger & Bachrach, 2015) y la elección de una profesión (Brown et al., 2016; Lent & Brown, 2019; Maltese & Tai, 2011; Tai et al., 2006).

El interés por un aspecto particular suele aparecer y desarrollarse con el tiempo como resultado de preferencias innatas, experiencias de vida o ejemplos y orientaciones influyentes (Cheung, 2018). En cuanto a las ciencias, los estudios han demostrado que la inclinación suele aparecer durante los primeros años de la infancia; los estudiantes de primaria suelen sentirse muy atraídos por las actividades orientadas a las ciencias (Kang et al., 2019; Krapp & Prenzel, 2011). Sin embargo, a medida que los estudiantes crecen, pierden interés, especialmente durante la secundaria (Blankenburg et al., 2016; Osborne et al., 2003; Potvin et al., 2020); por lo tanto, los años de secundaria y preparatoria son críticos para mantener y reforzar el interés en la ciencia. El papel de los docentes, la exposición a experiencias que resalten la relevancia de los contenidos de ciencias y el apoyo de padres y compañeros son fundamentales para mantener el interés a lo largo de la etapa escolar (Rotgans & Schmidt, 2017). Si los estudiantes en sus últimos años de educación secundaria no están interesados en las ciencias, es poco probable que elijan una carrera en ciencias o tecnología (Archer et al., 2010; Blankenburg et al., 2016; DeWitt et al., 2013; DeWitt et al., 2014).

Preferencia vocacional y diferencias de género

Un proceso vinculado al desarrollo de los intereses es el de la preferencia vocacional, que arranca en la niñez y dura hasta la edad adulta (Macías et al., 2019). En este proceso, paso a paso, el infante adquiere destrezas y habilidades que, junto con los roles sociales que se le inculcan, forjan en él aptitudes hacia una u otra asignatura. El papel del sistema educativo es fundamental en esta materia, pues establece tempranamente diferencias entre niños y niñas tanto a través del discurso oficial (Rodríguez & Torío, 2005; Rondán, 2015) como de las expectativas explícitas sobre el rendimiento académico de ambos géneros en determinadas materias (Rondán, 2015; Ruiz & Santana, 2018; Sainz & Meneses, 2018).

Al llegar a la adolescencia, los individuos han interiorizado esta segregación por género de tal forma que toman inconscientemente decisiones marcadas por ella, algo que los autores denominan “ideología de la preferencia innata” (Rodríguez et al., 2016, p. 196). Así, diferentes estudios encuentran que en los estudiantes de secundaria ya existe una preferencia por asignaturas según el género: las mujeres tienden a las relacionadas con humanidades, ciencias sociales, artes y salud, mientras que los hombres se inclinan a las relacionadas con ciencia, tecnología e

información (Hernández & Bermejo, 2017; Macías et al., 2019; Ricoy & Sánchez, 2016; Rodríguez et al., 2016; Sainz & Meneses, 2018). En los países en desarrollo existe una representación insuficiente de mujeres y jóvenes de entornos socioeconómicos bajos en carreras relacionadas con la ciencia y la tecnología (Chachashvili-Bolotin et al., 2016; OCDE, 2006; Patall et al., 2016; Smith, 2011; Van den Hurk et al., 2019), algo que tal vez es efecto de esta educación diferencial. Se subraya, entonces, la importancia de introducir al género como una variable de análisis que atraviese las opiniones y los intereses de los adolescentes.

El objetivo de este estudio es describir los intereses y las opiniones sobre ciencia y tecnología de los estudiantes ecuatorianos residentes en la ciudad de Quito, a partir de la aplicación del cuestionario Relevancia de la Educación Científica (ROSE, por sus siglas en inglés). En particular, nos interesa responder las siguientes preguntas: qué temas de ciencia interesan a los estudiantes ecuatorianos; cuáles son las opiniones de los estudiantes con respecto a su educación escolar en ciencias y en general sobre la ciencia y la tecnología; y cómo influye el género en las opiniones y los intereses respecto a la ciencia y la tecnología.

Metodología

Participantes

La población objetivo de ROSE en Ecuador se definió como las cohortes de estudiantes ecuatorianos y ecuatorianas de 16 y 17 años que cursaban el segundo y tercer años de bachillerato durante el año escolar 2017-2018 y residían en el Distrito Metropolitano de Quito. No se excluyó de la muestra a los estudiantes de 15 y 18 años o más que estuvieran matriculados en esos años.

Para la selección de los colegios participantes se utilizó el Archivo Maestro de Instituciones Educativas 2017-2018, base de datos pública proporcionada por el Ministerio de Educación de Ecuador, en la que constaban 1509 instituciones. La muestra final estuvo compuesta por veintidós colegios, escogidos aleatoriamente en los nueve distritos educativos y proporcionalmente por tipo de institución educativa (pública y privada).

El universo según el cual se calculó la muestra fueron todos los estudiantes del Distrito Metropolitano de Quito que cursaban los últimos dos años de bachillerato, que para el ciclo escolar 2017-2018 eran 88 532; el cuestionario se aplicó a un total de 1100 estudiantes, que superan la muestra de 835 estudiantes necesaria para que sea representativa al nivel de confianza del 99 % y con un margen de error del 3 %. Luego del ingreso y procesamiento de los datos, el número de encuestas válidas fue de 1054. Los datos demográficos de los participantes se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 1. Composición demográfica de los participantes.

		Hombres	Mujeres	Total	
				n	%
Participantes		544	510	1054	
Tipo de institución	Pública	363	357	720	68,31
	Privada	181	153	334	31,69

Área geográfica	Urbana	406	305	711	67,46
	Rural	138	205	343	32,54
Año de BGU	Segundo	342	320	662	62,81
	Tercero	202	190	392	37,19
Edad	15	7	4	11	1,04
	16	170	182	352	33,4
	17	219	227	446	42,31
	≥ 18	146	95	241	22,87
	SD	2	2	4	0,38
Etnia	Indígena	15	23	38	3,61
	Blanco	15	13	28	2,66
	Mestizo	465	455	920	87,29
	Negro	15	6	21	1,99
	Mulato/montuvio	25	9	34	3,23
	SD	9	4	13	1,23

Nota: BGU = bachillerato general unificado; SD = sin datos.

Fuente: Autores (2022).

Instrumento

El cuestionario ROSE es una herramienta internacional destinada a proporcionar evidencia empírica sobre los intereses y las opiniones de los estudiantes hacia la ciencia y la tecnología (Schreiner & Sjøberg, 2004; Sjøberg & Schreiner, 2010). El proyecto ROSE inició en 2001, y para 2010 el cuestionario se había aplicado en más de cuarenta países en todo el mundo (Schreiner & Sjøberg, 2019).

Consta de 250 ítems cerrados (a contestar en una escala Likert de cuatro opciones) y una pregunta abierta. Todos los ítems consisten en declaraciones que reflejan opiniones favorables o desfavorables hacia la ciencia y la tecnología, o el grado de interés por un tema específico. Los elementos están agrupados en nueve secciones: interés en aprender diferentes temas de ciencia y tecnología en distintos contextos (secciones A, C y E), expectativas y prioridades futuras (B), opiniones hacia los desafíos ambientales (D), opiniones sobre las clases de ciencias en el colegio (F), opiniones sobre la ciencia y los científicos en la sociedad (G), experiencias extraescolares (H), y una pregunta abierta acerca de la proyección del estudiante como científico (I).

Previa autorización, la herramienta fue traducida del inglés al español por biólogos y un pedagogo.¹ El cuestionario se probó en un pequeño número de estudiantes ($n = 25$) para evaluar su funcionalidad.

En cuanto a las propiedades psicométricas del ROSE, se encontraron valores adecuados de alfa para todas las secciones (A: $\alpha = 0,935$; C: $\alpha = 0,890$; E: $\alpha = 0,945$; F: $\alpha = 0,872$; G: $\alpha = 0,836$). Estos valores son considerados como indicadores de una buena consistencia interna (Oviedo & Campo, 2005).

1 Puede consultarse en el enlace <https://osf.io/bp5tr>.

Procedimiento

Se realizaron tres visitas a cada institución educativa. Hubo un primer acercamiento con las autoridades de los colegios para informarlas de los antecedentes del proyecto, los objetivos y las metas a cumplir. Si la institución aceptaba participar, se la visitaba una segunda vez para explicar el proyecto y se entregaba a los estudiantes un consentimiento informado para que lo rubricara su representante legal. Finalmente, se realizó una tercera visita para el levantamiento de información, mediando la existencia del consentimiento y el asentimiento informados.

Esta investigación fue autorizada por el Comité de Ética en Investigación con Seres Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Además, contó con el apoyo de la Secretaría de Educación del Distrito Metropolitano de Quito y del Ministerio de Educación del Ecuador.

Codificación y análisis de datos

Los datos para el análisis presentado en este documento corresponden al grupo de preguntas de las secciones A, C y E (108 ítems), que exploran lo que los estudiantes quieren aprender sobre una amplia variedad de temas relacionados con la ciencia y la tecnología, y que no están necesariamente incluidos en el currículo educativo, aunque son familiares y socialmente relevantes. También analizamos los dieciséis ítems de la sección F para explorar la opinión de los alumnos sobre sus clases de ciencias en el colegio y, finalmente, los dieciséis ítems de la sección G, que permiten analizar cómo perciben el papel y la función de la ciencia y la tecnología en la sociedad.

Las puntuaciones medias o promedios de cada ítem se obtuvieron asignando un 1 en la escala de Likert a la categoría "Nada interesado" o "Muy en desacuerdo" y un 4 a la categoría "Muy interesado" o "Muy de acuerdo". Además, utilizando las puntuaciones medias de los apartados A, C y E, se analizaron las preferencias en áreas generales, definidas por Jenkins y Pell (2006), Schreiner (2006) y Elster (2007) como contenidos diversos de ciencias que agrupan diferentes ítems relacionados con esa área específica. En este sentido, se organizó y distribuyó cada ítem en una de las diez categorías, más una denominada "Los científicos y su impacto", que se propone aquí. No se realizó un análisis de agrupamiento exploratorio, pues excede el objetivo de este trabajo, que es describir los intereses y las opiniones sobre ciencia y tecnología de los estudiantes ecuatorianos.

Se aplicó una prueba *t* de Student para determinar si había una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de dos grupos, hombres y mujeres, en los análisis de las secciones A + C + E, F y G. Para las secciones F y G, adicionalmente, se obtuvieron las frecuencias de las respuestas con relación a la muestra, expresadas en valores porcentuales, para un análisis comparativo. Los análisis estadísticos se realizaron en el *software* de análisis estadístico SPSS v. 25.0.

Resultados

Intereses de los adolescentes ecuatorianos

La **Tabla 2** presenta las principales áreas científicas de interés para los adolescentes. Se observa una mayor preferencia por la biología humana y la zoología, y una

menor por la botánica. Según las puntuaciones totales, el interés por el estudio de las áreas científicas es moderado.

En cuanto a las diferencias de género, los hombres tienen más interés que las mujeres en astrofísica, química, energía y electricidad, tecnología y los impactos de la ciencia, mientras que las mujeres tienen mayor interés que los hombres por la biología humana. En ambas condiciones, las diferencias son estadísticamente significativas ($p < 0,05$), con tamaños del efecto pequeños ($g > 0,2$).

Jerárquicamente, los hombres se interesan más por la astrofísica, la zoología y la energía y la electricidad como áreas de interés científico, y las mujeres, por la zoología, la astrofísica y la luz, la radiación y el sonido.

Tabla 2. Análisis global y por género en áreas de interés científico.

Áreas científicas	Total		Hombres		Mujeres		Comparación de medias	
	M	DE	M	DE	M	DE	<i>t</i> ; <i>p</i>	<i>g</i>
Astrofísica, universo	2,99	0,69	3,08	0,67	2,89	0,71	4,34; 0,000	0,3
Tierra, geociencias	2,69	0,66	2,67	0,66	2,71	0,66	-0,88; 0,378	0,1
Biología humana	3,02	0,55	2,91	0,52	3,14	0,55	-6,53; 0,000	0,4
Zoología	3,03	0,70	3,06	0,69	2,99	0,70	1,58; 0,114	0,1
Botánica	2,55	0,72	2,50	0,72	2,59	0,71	-1,95; 0,051	0,1
Química	2,75	0,60	2,81	0,59	2,69	0,61	3,13; 0,002	0,2
Luz, radiación, sonido	2,86	0,59	2,84	0,59	2,89	0,59	-1,34; 0,180	0,1
Energía, electricidad	2,84	0,73	2,95	0,68	2,71	0,77	5,10; 0,000	0,3
Técnicas, tecnología	2,82	0,63	2,90	0,61	2,74	0,65	3,97; 0,000	0,3
Científicos y su impacto	2,63	0,85	2,71	0,81	2,54	0,88	3,21; 0,001	0,2

Nota: M = media; DE = desviación estándar; *t* = *t*-test; *p* = significación; *g* = prueba de ajuste.

Fuente: Autores (2022).

Opiniones sobre las clases de ciencias (sección F)

La **Tabla 3** muestra las opiniones de los estudiantes sobre las clases de ciencias. No hay un desinterés total, pero no despiertan opiniones marcadamente favorables hacia el aprendizaje y su utilidad de forma práctica.

En cuanto a las diferencias de género, los hombres creen que las clases de ciencias no son interesantes (preguntas 1 y 2); sin embargo, para ellos la ciencia les proporciona mayor criticidad (pregunta 9) y tienen más interés por ser científicos o técnicos, a la vez que quieren tener más horas de clases de ciencias (preguntas 14, 15 y 16) que las mujeres. Por el contrario, las mujeres creen más que los hombres que la ciencia es útil en la vida diaria (pregunta 7). Estas diferencias encontradas son estadísticamente significativas ($p < 0,05$).

Las principales opiniones de los hombres sobre las clases de ciencias están relacionadas con aspirar a trabajar en situaciones asociadas a la tecnología, en aumentar la curiosidad por lo inexplicable y en la utilidad de la ciencia en la vida cotidiana. En el caso de las mujeres, las opiniones más prevalentes versan sobre la utilidad de la ciencia en la vida diaria y en el estilo de vida actual, en el aumen-

to de la curiosidad por lo inexplicable y en la mejora de la atención sanitaria.

Tabla 3. Análisis global y por género de las creencias sobre las clases de ciencias.

Opiniones	Total		Hombres		Mujeres		Comparación de medias	
	M	DE	M	DE	M	DE	t; p	g
1. Las clases de ciencia en el colegio no despertan mi interés.	2,58	1,05	2,50	1,06	2,67	1,03	-2,52; 0,012	0,2
2. Las clases de ciencia en el colegio son interesantes.	2,79	1,00	2,72	1,02	2,87	0,98	-2,53; 0,012	0,2
3. Las clases de ciencia son fáciles para mí.	2,68	0,94	2,67	0,97	2,69	0,91	-0,20; 0,838	0,0
4. Las clases de ciencia me han abierto los ojos a nuevos y emocionantes trabajos.	2,63	1,02	2,63	1,04	2,63	1,00	0,03; 0,979	0,0
5. Las clases de ciencias son mis favoritas.	2,37	1,04	2,41	1,05	2,33	1,02	1,20; 0,229	0,1
6. Pienso que todos deberían tomar ciencias en el colegio.	2,54	1,11	2,54	1,12	2,54	1,10	-0,12; 0,901	0,0
7. Las cosas que aprendo en las clases de ciencias en el colegio serán útiles en mi diario vivir.	2,94	0,97	2,88	1,00	3,02	0,93	-2,35; 0,019	0,1
8. Pienso que la ciencia que aprendo en el colegio mejorará mis oportunidades.	2,81	0,98	2,82	0,96	2,80	1,00	0,29; 0,776	0,0
9. Las clases de ciencias me han hecho más crítico y cuestionador.	2,64	0,96	2,71	0,97	2,57	0,95	2,49; 0,013	0,2
10. Las clases de ciencias en el colegio han incrementado mi curiosidad sobre las cosas que todavía no podemos explicar.	2,96	0,97	2,99	0,94	2,93	1,01	1,03; 0,303	0,1
11. Las clases de ciencias en el colegio han incrementado mi apreciación sobre la naturaleza.	2,78	0,97	2,75	0,98	2,82	0,96	-1,03; 0,303	0,1
12. Las clases de ciencias en el colegio me han demostrado la importancia de las ciencias en nuestra forma de vivir.	2,87	0,96	2,85	0,96	2,89	0,97	-0,64; 0,523	0,0
13. Las clases de ciencias en el colegio me han enseñado cómo cuidar mejor de mi salud.	2,85	0,98	2,81	1,00	2,89	0,95	-1,31; 0,190	0,1
14. Me gustaría convertirme en un científico.	2,39	1,10	2,50	1,12	2,28	1,08	3,18; 0,002	0,2
15. Me gustaría tener tantas horas de ciencias como sea posible en el colegio.	2,23	1,06	2,32	1,11	2,14	1,01	2,83; 0,005	0,2
16. Me gustaría tener un trabajo relacionado con la tecnología.	2,77	1,10	3,06	1,04	2,47	1,08	9,04; 0,000	0,6

Nota: M = media; DE = desviación estándar; t = t-test; p = significación; g = prueba de ajuste.

Fuente: Autores (2022).

Opiniones sobre ciencia y tecnología y su función en la sociedad (sección G)

En el análisis de la [Tabla 4](#) se encuentran las opiniones que tienen los adolescentes sobre la ciencia y la tecnología. En general, consideran que son importantes para la sociedad, para lograr el desarrollo social, un futuro mejor y la superación de enfermedades (preguntas 1, 2, 3, 5, 11 y 12); mientras que, por otro lado, piensan que la ciencia y la tecnología ayudarán poco a resolver todos los problemas existentes y que a los científicos no se les puede creer ciegamente.

En cuanto a las diferencias de género existentes, con excepción de las preguntas 2, 3 y 4, existen diferencias ($p < 0,05$) en todas las otras preguntas: los hombres puntúan con opiniones más favorables sobre ciencia y tecnología que las mujeres.

Tabla 4. Análisis global y por género de las opiniones sobre ciencia y tecnología.

Opiniones	Total		Hombres		Mujeres		Comparación de medias	
	M	DE	M	DE	M	DE	t; p	g
1. La ciencia y la tecnología son importantes para la sociedad.	3,34	0,83	3,40	0,79	3,27	0,86	2,67; 0,008	0,2
2. La ciencia y la tecnología encontrarán la cura para enfermedades como VIH/sida, cáncer, etc.	3,33	0,82	3,36	0,80	3,29	0,84	1,30; 0,193	0,1
3. Gracias a la ciencia y la tecnología habrá mejores oportunidades para las futuras generaciones.	3,36	0,80	3,37	0,77	3,34	0,83	0,56; 0,577	0,0
4. La ciencia y la tecnología harán nuestra vida más saludable, más fácil y más comfortable.	3,02	0,90	3,06	0,88	2,97	0,92	1,64; 0,101	0,1
5. Las nuevas tecnologías harán mi futuro trabajo más interesante.	3,11	0,87	3,24	0,82	2,97	0,91	4,89; 0,000	0,3
6. Los beneficios de las ciencias son mayores que los efectos dañinos que podría tener.	2,72	0,91	2,81	0,90	2,62	0,91	3,39; 0,001	0,2
7. La ciencia y la tecnología ayudarán a erradicar la pobreza y la hambruna en el mundo.	2,49	1,01	2,59	1,02	2,39	0,99	3,13; 0,002	0,2
8. La ciencia y la tecnología pueden resolver casi todos los problemas.	2,35	1,00	2,46	1,00	2,22	0,99	3,79; 0,000	0,2
9. La ciencia y la tecnología están ayudando a los pobres.	2,09	1,00	2,20	1,01	1,97	0,98	3,58; 0,000	0,2
10. La ciencia y la tecnología son la causa de los problemas medioambientales.	2,36	0,96	2,30	0,97	2,42	0,96	-2,04; 0,042	0,1
11. Un país necesita de la ciencia y la tecnología para convertirse en una nación desarrollada.	3,13	0,92	3,21	0,88	3,04	0,95	3,02; 0,003	0,2
12. La ciencia y la tecnología benefician principalmente a los países desarrollados.	3,21	0,86	3,26	0,82	3,15	0,90	2,05; 0,040	0,1
13. Los científicos siguen un método científico que siempre los conduce a las respuestas correctas.	2,71	0,94	2,77	0,92	2,65	0,97	2,14; 0,032	0,1

14. Deberíamos confiar siempre en lo que dicen los científicos.	2,18	1,00	2,29	1,00	2,07	0,98	3,65; 0,000	0,2
15. Los científicos son neutrales y objetivos.	2,57	0,93	2,63	0,92	2,50	0,94	2,20; 0,028	0,1
16. El conocimiento científico se desarrolla y cambia permanentemente.	2,97	0,92	3,05	0,90	2,89	0,93	2,63; 0,009	0,2

Nota: M = media; DE = desviación estándar; t = t-test; p = significación; g = prueba de ajuste.

Fuente: Autores (2022).

Discusión y conclusiones

El primer resultado importante de este estudio tiene que ver con la presencia de una opinión positiva de los estudiantes ecuatorianos sobre sus clases de ciencia —y en general sobre la ciencia y la tecnología—, aunada a un interés moderado al respecto. Existe entonces un nivel de discrepancia entre lo que se cree sobre (opinión) y la motivación (interés) hacia la ciencia. Una explicación de este hallazgo podría ser que el interés por las ciencias depende en gran medida de cómo los estudiantes perciben el conocimiento a través de sus clases. Ebenezer y Zoller (1993) y Sundberg et al. (1994) sugirieron que la incongruencia puede deberse al mensaje, presentado por los profesores de ciencias, de que la ciencia está de alguna manera desconectada de la sociedad.

La mayoría de los estudiantes de segundo y tercer años de BGU consideran que la ciencia y la tecnología son importantes para la sociedad, principalmente en lo que respecta a la mejora de la salud humana y a la provisión de mejores oportunidades para el futuro. Sin embargo, existen contradicciones cuando se menciona a la ciencia y la tecnología en enunciados relativos a la solución de problemas sociales como la pobreza y el hambre en el mundo, o al explorar la influencia y credibilidad de los científicos, pues se obtuvieron respuestas que manifestaron una percepción negativa. Estos resultados pueden sugerir que los jóvenes no entienden completamente el papel de la ciencia, la tecnología y los científicos en un contexto real, por lo que no se estaría comprendiendo la aplicación del conocimiento científico para un fin determinado. En este caso, no se estaría logrando, desde las aulas, lo que en otros lugares del mundo: que los jóvenes asocien la ciencia y la tecnología a los desarrollos tecnológicos del contexto que los rodea, como por ejemplo las telecomunicaciones (Osborne et al., 2003).

Otra explicación podría provenir del impacto que tienen los modelos profesionales a seguir en el interés vocacional. Así, se ha demostrado que exponer a los jóvenes a la vida y los logros de los científicos aumenta el interés y la identidad de CTIM² y, por lo tanto, impacta en los problemas de reclutamiento y retención de CTIM (Shin et al., 2016). Por un lado, acercar tempranamente la ciencia a los estudiantes puede despertar su interés en estos temas, un aspecto en el que la universidad puede incidir con actividades divulgativas y educativas (Morón & Daza, 2021). Por otro, presentar a los estudiantes modelos a seguir aumentaría los resultados académicos generales, incluyendo

un sentido académico de pertenencia, autoeficacia académica, expectativas académicas y la intención de obtener un título educativo. La falta de interés de los adolescentes ecuatorianos podría estar relacionada con la ausencia de modelos a seguir en las sucursales CTIM en Ecuador.

El segundo hallazgo de este estudio tiene que ver con la diferencia por género en cuanto al interés hacia las ciencias. Los resultados revelaron que los hombres muestran más interés por los aspectos científicos que las mujeres. Incluso se observó que las inclinaciones vocacionales hacia la ciencia —como convertirse en científicos o trabajar en algo relacionado con la ciencia y la tecnología— son mayores en los hombres. Estos patrones son similares a los observados en otros estudios. Jenkins y Pell (2006), por ejemplo, encontraron que chicos y chicas de las escuelas secundarias de Inglaterra tenían un interés diferente por varios aspectos de la ciencia y la tecnología. Dawson (2000) informó que el nivel medio de interés era ligeramente más alto para los hombres que para las mujeres, utilizando evidencia de estudiantes de séptimo grado en doce escuelas australianas.

Son concordantes con este tema los hallazgos de Stoet y Geary (2018), quienes encontraron que, curiosamente, en países donde existe mayor igualdad de género, y por lo tanto de acceso a carreras CTIM, las mujeres no se orientan a ellas. En cambio, son los países con menos equidad aquellos en que las mujeres estarían más representadas en carreras CTIM. Los autores llaman esto la “paradoja de la igualdad de género en CTIM”, y proponen como explicación que, dadas las posibilidades de escoger cualquier carrera, las mujeres no se interesan por temas de CTIM y se inclinan naturalmente a desempeñarse en otras disciplinas.

Los hallazgos de Stoet y Geary (2018), sin embargo, han sido rebatidos por Richardson et al. (2020). Primero, en el plano metodológico, ya que el estudio original no se basa en datos directos, sino en un cálculo de proporciones, lo cual cambiaría el curso de los resultados. Luego, Richardson et al. (2020) consideran que este tipo de conclusiones sobre los intereses innatos —como la explicación de Stoet y Geary (2018) sobre una predisposición natural de las mujeres para disciplinas distintas a lo CTIM— deberían sustentarse en una escala aplicada a mujeres sobre la percepción o existencia de inequidad de género en relación con sus preferencias hacia los temas de CTIM. Los autores del estudio original han intentado dar en un nuevo artículo (Stoet & Geary, 2020) una respuesta explicativa, pero el debate no se ha cerrado aún, lo que muestra la complejidad del tema del interés hacia las ciencias.

Las diferencias no se encuentran solo al nivel del interés por la ciencia, sino también en los temas específicos que atraen a uno u otro género. Los temas científicos más populares entre las chicas son predominantemente los del área de la salud, mientras que los chicos reflejan un interés en aspectos más diversos de la ciencia (qué puede resolver, cómo ha cambiado el mundo, cómo impacta en la protección de los animales, armas biológicas o químicas, bombas atómicas, etc.). Quizá lo que hay detrás de este hallazgo esté relacionado con lo que se denomina “segregación por género” (Aguado et al., 2020). Algunos estudios han encontrado que, gracias a estereotipos de género internalizados, mujeres y hombres tienden a preferir diferentes temas a partir de la secundaria: en cien-

2 Acrónimo que engloba las disciplinas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas.

cias, las mujeres se inclinan más por el área de la salud y los hombres, por las matemáticas, la física y la tecnología (Sainz & Meneses, 2018). Estos resultados son educativamente importantes, ya que otros estudios han determinado que la escuela (a través de las actitudes de los docentes) transmite la idea de que la ciencia y la tecnología son dominios masculinos, y que los hombres tienen características básicas que los hacen "más aptos" para la ciencia; estos sesgos pueden orientar las preferencias vocacionales (Martín, 2018; Rodríguez et al., 2016; Rondán, 2015; Ruiz & Santana, 2018). Aunque recientemente se ha encontrado que las mujeres rechazan estos estereotipos a nivel consciente (autoeficacia aparente), siguen afectando sus decisiones al momento de escoger una carrera (autoeficacia real) (Rossi & Barajas, 2015).

Si bien este sesgo preferencial por ciertos temas parece poco importante, podría estar a su vez impactando en el interés y explicar por qué, en este estudio, las mujeres tienen una percepción diferente de cómo son las ciencias en la escuela (aunque las atraen, quieren menos horas de estas materias) y por qué las chicas quieren ser científicas o trabajar en tecnología menos que los chicos. Las repercusiones de este tema se reflejarán a futuro en la presencia de mujeres en la fuerza laboral CTIM: en Ecuador, solo el 41,1 % de los científicos son mujeres (UNESCO, 2019).

Lo encontrado tiene varias implicaciones a nivel educativo en nuestro país. Sabiendo que los docentes juegan un papel fundamental para ayudar a los estudiantes a incorporar y retener nuevos conocimientos científicos y discernir temas científicos de interés a lo largo de la escuela (Anderhag et al., 2016), se deberá hacer mucho énfasis en la capacitación de los docentes. Los estudiantes estarán interesados en la ciencia y disfrutarán aprendiendo sobre ella si el plan de estudios de la escuela y las clases de ciencia están dirigidas por y para estudiantes, centrándose principalmente en proporcionar herramientas y oportunidades para que desarrollen afirmaciones basadas en la ciencia (Brown et al., 2016) y, lo que es más importante, para resaltar cómo los temas científicos son relevantes y están entrelazados con varias facetas de la vida. Sugerencias de cómo incluir esto en el currículo educativo se pueden encontrar ya en la literatura (Harlen, 2010). En particular, en países como Ecuador, con una alta diversidad natural y cultural pero también con importantes problemas socioeconómicos, el aprendizaje de las ciencias deberá estar vinculado a las necesidades locales y abordar la búsqueda de soluciones a las limitaciones sociales, tecnológicas y científicas.

Tal como vemos, los resultados de las evaluaciones de desempeño no cambiarán si no se abordan adecuadamente aspectos como promover currículos basados en los intereses de los jóvenes, actitudes positivas hacia los ejes curriculares y mensajes bien comunicados sobre la pertinencia de lo que los estudiantes quieren. Si tenemos en cuenta estos elementos, no solo se conseguirá un mejor rendimiento académico (Chang & Cheng, 2008; Cheung, 2018), sino que los candidatos universitarios elegirán más carreras relacionadas con las ciencias (Brown et al., 2016; Hulleman & Harackiewicz, 2009; Taskinen et al., 2013). Trabajar estos temas deberá ser una prioridad para poder aumentar el reclutamiento y la retención de CTIM, situación que está en un estado precario: según la Cáma-

ra Ecuatoriana de Innovación y Tecnología (CITEC), solo 22 000 profesionales se desempeñan en trabajos técnicos y relacionados con CTIM en Ecuador, un número bajo cuando se necesita que se triplique para 2024 (Dávalos, 2019).

Este estudio nos ha brindado una idea general de los intereses y las opiniones de los adolescentes ecuatorianos respecto a la ciencia y la tecnología. Sin embargo, somos conscientes de las limitaciones, dado que se trata de una muestra en una sola ciudad y que el grupo de edad es diferente al utilizado en las comparaciones entre países. Se necesitan más estudios que exploren a la población ecuatoriana, no solo utilizando el cuestionario ROSE, sino otros métodos y medidas múltiples, que complementen la información de esta herramienta. Además, se deberían realizar estudios regionales para que las comparaciones sean más coherentes con la realidad de los países latinos.

Referencias

- Aguado, J., Cano, F., & Sánchez, M. (2020). Segregación por género y formación profesional: Aportaciones al debate sobre la situación actual. *Revista de Sociología de la Educación*, 13(3), 308-327. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.3.16583>
- Anderhag, P., Wickman, P., Bergqvist, K., Jakobson, B., Hamza, K., & Säljö, R. (2016). Why Do Secondary School Students Lose Their Interest in Science? Or Does It Never Emerge?: A Possible and Overlooked Explanation. *Science Education*, 100(5), 791-813. <https://doi.org/10.1002/sce.21231>
- Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B., & Wong, B. (2010). "Doing" Science versus "Being" a Scientist: Examining 10/11-Year-Old Schoolchildren's Constructions of Science through the Lens of Identity. *Science Education*, 94(4), 617-639. <https://doi.org/10.1002/sce.20399>
- Blankenburg, J., Höffler, T., & Parchmann, I. (2016). Fostering Today What Is Needed Tomorrow: Investigating Students' Interest in Science. *Science Education*, 100(2), 364-391. <https://doi.org/10.1002/sce.21204>
- Brown, P., Concannon, J., Marx, D., Donaldson, C., & Black, A. (2016). An Examination of Middle School Students' STEM Self-Efficacy with Relation to Interest and Perceptions of STEM. *Journal of STEM Education*, 17(3), 27-38. <https://bit.ly/3CQ7nDX>
- Calderón, A. (2015). *Situación de la educación rural en Ecuador*. Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural / Fondo internacional de Desarrollo Agrícola. <https://bit.ly/3EzSgj7>
- Chachashvili-Bolotin, S., Milner-Bolotin, M., & Lissitsa, S. (2016). Examination of Factors Predicting Secondary Students' Interest in Tertiary STEM Education. *International Journal of Science Education*, 38(3), 366-390. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1143137>
- Chang, C., & Cheng, W. (2008). Science Achievement and Students' Self-Confidence and Interest in Science: A Taiwanese Representative Sample Study. *International Journal of Science Education*, 30(9), 1183-1200. <https://doi.org/10.1080/09500690701435384>
- Cheung, D. (2018). The Key Factors Affecting Students' Individual Interest in School Science Lessons. *International Journal of Science Education*, 40(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1362711>

- Dávalos, N. (24 de octubre de 2019). En Ecuador hacen falta más profesionales en carreras técnicas. *Primicias*. <https://bit.ly/3VitWbB>
- Dawson, C. (2000). Upper Primary Boys' and Girls' Interests in Science: Have They Changed Since 1980? *International Journal of Science Education*, 22(6), 557-570. <https://doi.org/10.1080/095006900289660>
- DeWitt, J., Osborne, J., Archer, L., Dillon, J., Willis, B., & Wong, B. (2013). Young Children's Aspirations in Science: The Unequivocal, the Uncertain and the Unthinkable. *International Journal of Science Education*, 35(6), 1037-1063. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.608197>
- DeWitt, J., Archer, L., & Osborne, J. (2014). Science-Related Aspirations Across the Primary-Secondary Divide: Evidence from Two Surveys in England. *International Journal of Science Education*, 36(10), 1609-1629. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.871659>
- Ebenezer, J., & Zoller, U. (1993). Grade 10 Students' Perceptions of and Attitudes toward Science Teaching and School Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(2), 175-186. <https://doi.org/10.1002/tea.3660300205>
- Elster, D. (2007). Student Interests: The German and Austrian ROSE Survey. *Journal of Biological Education*, 42(1), 5-10. <https://doi.org/10.1080/00219266.2007.9656100>
- Fernández, A. (2016). Una crítica metodológica de las evaluaciones PISA. *Relieve*, 22(1). <https://bit.ly/3EF2DT3>
- Franco, M. (2015). Reforma educativa en Ecuador y su influencia en el clima organizacional de los centros escolares. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 209. <https://bit.ly/3Cy4tT4>
- García, A., & Winkler, D. (2004). Educación y etnicidad en Ecuador. En D. Winkler y S. Cueto (eds.), *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina* (pp. 55-92). Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. <https://bit.ly/3yy9idI>
- Harlen, W. (ed.) (2010). *Principles and Big Ideas of Science Education*. Association for Science Education. <https://bit.ly/3SSKOny>
- Hernández, V., & Bermejo, L. (2017). Intereses vocacionales de los estudiantes de bachillerato desde una perspectiva de género. En *Actas del XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa: Interdisciplinaridad y transferencia* (pp. 479-488). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. <https://bit.ly/3MqIbqx>
- Höft, L., Bernholt, S., Blankenburg, J., & Winberg, M. (2019). Knowing More about Things You Care Less About: Cross-Sectional Analysis of the Opposing Trend and Interplay between Conceptual Understanding and Interest in Secondary School Chemistry. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(2), 184-210. <https://doi.org/10.1002/tea.21475>
- Hulleman, C., & Harackiewicz, J. (2009). Promoting Interest and Performance in High School Science Classes. *Science*, 326(5958), 1410-1412. <https://doi.org/10.1126/science.1177067>
- INEC (2021). Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo 2021 (ENEMDU): Indicadores de pobreza y desigualdad. INEC. <https://bit.ly/3SVz9EE>
- INEVAL (2016). *Resultados educativos: Retos hacia la excelencia*. INEVAL. <https://bit.ly/3CpPuPt>
- INEVAL (2018). *Educación en Ecuador: Resultados de PISA para el Desarrollo*. INEVAL. <https://bit.ly/3fZidhQ>
- INEVAL (2022). Visualización de resultados. INEVAL. <https://bit.ly/3RUhYSo>
- Jenkins, E., & Pell, R. (2006). *The Relevance of Science Education Project (ROSE) in England: A Summary of Findings*. Centre for Studies in Science and Mathematics Education, University of Leeds. <https://bit.ly/3TwrpsL>
- Kang, H., Calabrese-Barton, A., Tan, E., Simpkins, S., Rhee, H., & Turner, C. (2019). How Do Middle School Girls of Color Develop STEM Identities?: Middle School Girls' Participation in Science Activities and Identification with STEM Careers. *Science Education*, 103(2), 418-439. <https://doi.org/10.1002/sc.21492>
- Koren, P., & Bar, V. (2009). Pupils' Image of "the Scientist" among Two Communities in Israel: A Comparative Study. *International Journal of Science Education*, 31(18), 2485-2509. <https://doi.org/10.1080/09500690802449375>
- Krapp, A., & Prenzel, M. (2011). Research on Interest in Science: Theories, Methods, and Findings. *International Journal of Science Education*, 33(1), 27-50. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.518645>
- Lent, R., & Brown, S. (2019). Social Cognitive Career Theory at 25: Empirical Status of the Interest, Choice, and Performance Models. *Journal of Vocational Behavior*, 115. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.06.004>
- Macías, G., Caldera, J., & Salán, M. (2019). Orientación vocacional en la infancia y aspiraciones de carrera por género. *Convergencia*, 80. <https://doi.org/10.29101/crcs.v26i80.10516>
- Maltese, A., & Tai, R. (2011). Pipeline Persistence: Examining the Association of Educational Experiences with Earned Degrees in STEM among U.S. Students. *Science Education*, 95(5), 877-907. <https://doi.org/10.1002/sc.20441>
- Martín, M. (2018). *Influencia de los estereotipos de género en la elección de estudios universitarios*. Universidad Pontificia Comillas. <https://bit.ly/3CjKk2E>
- Morón, H., & Daza, P. (2021). De la innovación docente universitaria a su transferencia a la escuela: Una experiencia educativa desde la perspectiva de género. *Revista Andina de Educación*, 5(1). <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.5.1.1>
- OCDE (4 de mayo de 2006). Evolution of Student Interest in Science and Technology Studies: Policy report. *OECD Global Science Forum*. <https://bit.ly/3S9iM6l>
- Olsen, R., & Lie, S. (2011). Profiles of Students' Interest in Science Issues around the World: Analysis of Data from PISA 2006. *International Journal of Science Education*, 33(1), 97-120. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.518638>
- Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards Science: A Review of the Literature and Its Implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049-1079. <https://doi.org/10.1080/095006903200032199>
- Oviedo, H., & Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <https://bit.ly/3epIeqi>
- Patall, E., Vásquez, A., Steingut, R., Trimble, S., & Pituch, K. (2016). Daily Interest, Engagement, and Autonomy Support in the High School Science Classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 180-194. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.06.002>

- Potvin, P., & Hasni, A. (2014). Interest, Motivation and Attitude towards Science and Technology at K-12 Levels: A Systematic Review of 12 Years of Educational Research. *Studies in Science Education*, 50(1), 85-129. <https://doi.org/10.1080/03057267.2014.881626>
- Potvin, P., Hasni, A., Sy, O., & Riopel, M. (2020). Two Crucial Years of Science and Technology Schooling: A Longitudinal Study of the Major Influences on and Interactions between Self-Concept, Interest, and the Intention to Pursue S&T. *Research in Science Education*, 50(5), 1739-1761. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9751-6>
- Renninger, K., & Bachrach, J. (2015). Studying Triggers for Interest and Engagement Using Observational Methods. *Educational Psychologist*, 50(1), 58-69. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.999920>
- Richardson, S., Reiches, M., Bruch, J., Boulicault, M., Noll, N., & Shattuck-Heidorn, H. (2020). Is There a Gender-Equality Paradox in Science, Technology, Engineering, and Math (STEM)? Commentary on the Study by Stoet and Geary (2018). *Psychological Science*, 31(3), 338-341. <https://doi.org/10.1177/0956797619872762>
- Ricoy, M., & Sánchez, C. (2016). Preferencias académicas y laborales en la adolescencia: Una perspectiva de género. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 299-313. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200017>
- Rodríguez, M., & Torío, S. (2005). El discurso de género del profesorado de educación infantil: Hablando acerca de la ética del cuidado. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 471-487. <https://bit.ly/3rLr5KP>
- Rodríguez, M., Peña, J., & García, O. (2016). Estudio cualitativo de las diferencias de género en la elección de opciones académicas en los estudiantes del bachillerato científico-técnico. *Teoría de la Educación*, 28(1), 189-207. <https://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016281189207>
- Rondán, L. (2015). ¿Construyendo una masculinidad "alternativa" desde la escuela peruana?: Una aproximación a la socialización masculina del joven en un colegio limeño de orientación alternativa. *Debates en Sociología*, 41, 103-131. <https://bit.ly/3g15343>
- Rossi, A., & Barajas, M. (2015). Elección de estudios CTIM y desequilibrios de género. *Enseñanza de las Ciencias*, 33(3), 59-76. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1481>
- Rotgans, J., & Schmidt, H. (2017). The Relation between Individual Interest and Knowledge Acquisition. *British Educational Research Journal*, 43(2), 350-371. <https://doi.org/10.1002/berj.3268>
- Ruiz, J., & Santana, L. (2018). Elección de carrera y género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 19, 7-20. <https://doi.org/10.17561/reid.v0i19.3470>
- Sainz, M., & Meneses, J. (2018). Brecha y sesgos de género en la elección de estudios y profesiones en la educación secundaria. *Panorama Social*, 27, 23-31. <https://bit.ly/3T9M6u6>
- Schreiner, C. (2006). *Exploring a ROSE-Garden: Norwegian Youth's Orientations towards Science, Seen as Signs of Late Modern Identities* [tesis doctoral]. Universidad de Oslo, Noruega. <https://bit.ly/3VJY16>
- Schreiner, C., & Sjøberg, S. (2004). *Sowing the seeds of ROSE. Background, Rationale, Questionnaire Development and Data Collection for ROSE (The Relevance of Science Education): A Comparative Study of Students' Views of Science and Science Education*. Universidad de Oslo. <https://bit.ly/3rMabeK>
- Schreiner, C., & Sjøberg, S. (2019). *Western Youth and Science: ROSE Final Report, Part 2*. The ROSE Project. <https://bit.ly/3RWIOdT>
- Shin, J., Levy, S., & London, B. (2016). Effects of Role Model Exposure on STEM and Non-STEM Student Engagement. *Journal of Applied Social Psychology*, 46(7), 410-427. <https://doi.org/10.1111/jasp.12371>
- Sjøberg, S., & Schreiner, C. (2010). *The ROSE Project: An Overview and Key Findings*. Universidad de Oslo. <https://bit.ly/3VkjJVO>
- Smith, E. (2011). Women into Science and Engineering? Gendered Participation in Higher Education STEM Subjects. *British Educational Research Journal*, 37(6), 993-1014. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.515019>
- Stoet, G., & Geary, D. (2018). The Gender-Equality Paradox in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education. *Psychological Science*, 29(4), 581-593. <https://doi.org/10.1177/0956797617741719>
- Stoet, G., & Geary, D. (2020). The Gender-Equality Paradox is Part of a Bigger Phenomenon: Reply to Richardson and Colleagues (2020). *Psychological Science*, 31(3), 342-344. <https://doi.org/10.1177/0956797620904134>
- Sundberg, M., Dini, M., & Li, E. (1994). Decreasing Course Content Improves Student Comprehension of Science and Attitudes toward Science in Freshman Biology. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(6), 679-693. <https://doi.org/10.1002/tea.3660310608>
- Swirski, H., Baram-Tsabari, A., & Yarden, A. (2018). Does Interest Have an Expiration Date?: An Analysis of Students' Questions as Resources for Context-Based Learning. *International Journal of Science Education*, 40(10), 1136-1153. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1470348>
- Tai, R., Liu, C., Maltese, A., & Fan, X. (2006). Planning Early for Careers in Science. *Science*, 312(5777), 1143-1144. <https://doi.org/10.1126/science.1128690>
- Taskinen, P., Schütte, K., & Prenzel, M. (2013). Adolescents' Motivation to Select an Academic Science-Related Career: The Role of School Factors, Individual Interest, and Science Self-Concept. *Educational Research and Evaluation*, 19(8), 717-733. <https://doi.org/10.1080/13803611.2013.853620>
- UNESCO (junio de 2019). Women in Science. UNESCO. <https://bit.ly/3ST2bo9>
- Van den Hurk, A., Meelissen, M., & Van Langen, A. (2019). Interventions in Education to Prevent STEM Pipeline Leakage. *International Journal of Science Education*, 41(2), 150-164. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1540897>

Declaración de con licto de intereses

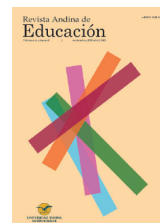
Los/as autores/as declaran no tener conflictos de intereses.

Declaración de la contribución de los/as autores/as

M. Alejandra Camacho participó en la concepción y el diseño del estudio, así como en la adquisición de los datos y su análisis. Además, participó en la redacción del manuscrito y en la revisión crítica del contenido de este. Jorge Salgado M contribuyó en el diseño metodológico

del proyecto, la adquisición de información, el manejo de la base de datos y su análisis. Rommel Montúfar realizó contribuciones sustanciales a la concepción y el diseño del proyecto, así como la adquisición y análisis de datos. Rodrigo Moreta-Herrera participó principalmente en el análisis estadístico e interpretación de datos. Gabriel

Rivadeneira participó en la adquisición de datos. Marie-France Merlyn participó sustancialmente en el análisis e interpretación de resultados, la redacción del manuscrito, en la revisión crítica de contenido de este y la atención a las correcciones y sugerencias de los revisores.



¿El nivel socioeconómico de los padres determina su disposición a participar en la educación de sus hijos?: Un análisis de estudiantes que cursan enseñanza básica en Chile

Does Parents' Socioeconomic Status Determine Their Willingness to Participate in Their Offspring's Education?: A Study in Students Who Attend Primary Education in Chile

Eduardo Santander Ramírez^a  , Mariela Avendaño Casassas^b  , Patricia Soto de la Cruz^b  

^a Columbia University. Teachers College. 525 West 120th Street, Nueva York, 10027, Estados Unidos.

^b Universidad Finis Terrae. Facultad de Educación. Escuela de Educación Parvularia. Av. Pedro de Valdivia 1509, Providencia, Región Metropolitana, Santiago, Chile.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

RESUMEN

Historial del artículo:

Recibido el 22 de junio de 2022

Aceptado el 12 de octubre de 2022

Publicado el 01 de diciembre de 2022

Palabras clave:

participación parental
compromiso parental
educación básica

ARTICLE INFO

Article history:

Received June 23, 2022

Accepted October 12, 2022

Published December 01, 2022

Keywords:

parental participation
parental engagement
primary education

La participación parental en la escuela se ha reconocido como un eje central en las políticas de mejora de la educación en Chile y el mundo. El fenómeno de la participación es complejo y puede asumir diversos tipos de intervención a lo largo del proceso de formación de los hijos. La literatura reconoce que el nivel socioeconómico de los padres y apoderados es un predictor de un mayor involucramiento en la educación de sus niños. A partir de datos de la 5.ª Encuesta Metropolitana de Familia y Educación, este estudio busca examinar su influencia en la disposición a participar decisiva o “comprometidamente” en la escuela, en contraposición con la participación más pasiva o meramente consultiva. Los resultados muestran que las familias chilenas de clase media tienen una disposición significativamente mayor que las de clases más bajas a una participación comprometida en la escuela. Por otro lado, se entrega evidencia que indica que, independiente del nivel socioeconómico, las familias se involucran más en el segundo ciclo de enseñanza básica que en el primero.

ABSTRACT

Parental participation in school has been recognized as a central axis in policies to improve education in Chile and the world. The phenomenon of participation is complex and can take on various types and forms of intervention throughout the education lifecycle of children. The literature recognizes that parents' socioeconomic level is a predictor of greater involvement in their children's education. Based on data from the 5th Education and Family Survey, this study sought to examine the influence of the socioeconomic level of parents and guardians on the willingness to participate decisively or 'committedly' in school, as opposed to more passive or merely consultative participation. The results show that Chilean middle-class parents tend to be significantly more willing than Chilean upper-class parents to be involved in school. On the other hand, evidence is provided that indicates that parents, regardless of socioeconomic level, tend to show greater willingness to get involved in the second cycle of primary education than in the first

© 2022 Santander Ramírez, Avendaño Casassas, & Soto de la Cruz. CC BY-NC 4.0

Introducción

La participación de las familias en los procesos educativos de sus hijos ha sido reconocida como un factor clave en la mejora de la calidad y eficacia de la educación, especialmente de los sectores más vulnerables. La literatura reporta que los beneficios de una mayor colaboración entre la familia y la escuela no se circunscriben solo a una mejora del rendimiento escolar del estudiante, sino también de su autoestima académica, de sus disposiciones hacia la institución escolar y de su desarrollo socioafectivo (Epstein, 2013; Epstein & Sanders, 2000; Gubbins & Otero, 2020a; Sheldon & Jung, 2015; Tárraga et al., 2017; Vélez, 2009).

El abordaje de la participación de las familias en los procesos escolares se ha tematizado principalmente desde una perspectiva ecosistémica o desde un modelo de interacciones recíprocas entre la escuela, la familia y la comunidad escolar como “esferas superpuestas” (Epstein, 2013), que influyen directamente en las conductas y actitudes del niño hacia la escuela y su aprendizaje (Pizarro et al., 2013). Tanto las familias como la escuela y la comunidad tienen objetivos compartidos y complementarios: son corresponsables de generar condiciones y oportunidades para la formación amplia, el aprendizaje y el desarrollo integral del niño (Frey & Dupper, 2005).

La participación de las familias parecería tener una relevancia mayor cuando los hijos se encuentran en las

primeras etapas de su escolarización. La importancia de esta “alianza temprana” radicaría en “sentar las bases” para el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños, preparándolos para su ruta de aprendizaje posterior (Epstein & Connors, 1992). Como sostienen Stevenson y Baker (1987, p. 1356),

los padres parecen desconectarse de las actividades de la escuela una vez que sus hijos están en el “carril correcto”. O podría ser que los padres se sienten más competentes ayudando a sus hijos más pequeños que a los mayores.

La participación de padres, madres y apoderados en la institución escolar puede asumir diversas funciones y contenidos. Flamey et al. (1999) tipifican cinco modalidades, según grados crecientes de involucramiento: 1. el nivel informativo, referido a la disposición de la escuela a informar a los padres sobre el proyecto institucional; 2. el nivel colaborativo, asociado a la participación de los padres en actividades, ceremonias y eventos escolares y en otras tareas de gestión operacional de la escuela (por ejemplo, conseguir recursos económicos para obras de infraestructura y/o equipamiento escolar); 3. el nivel consultivo, consistente en el vínculo de la institución escolar con órganos colegiados (por ejemplo, los centros de padres) para retroalimentar y comunicar decisiones relevantes sobre el proyecto institucional y el quehacer general de la escuela, desde la infraestructura hasta la planificación de actividades; 4. el nivel de toma de decisiones con relación a objetivos, acciones y recursos, en el que las familias pueden asumir responsabilidades en comisiones de negociación y deliberación sobre los diversos procesos que se desarrollan en la escuela (por ejemplo, consejos escolares); y 5. un último nivel, de mayor complejidad, llamado “nivel de control de eficacia”, en el que padres, madres y apoderados cumplen un rol de supervisores del desempeño institucional, la gestión administrativa y los resultados pedagógicos, sirviendo como agentes a los que se debe rendir cuentas.

Estos dos últimos niveles se han conceptualizado como una forma de participación parental en un sentido político-democrático y de construcción de ciudadanía. En ellos, padres, madres y apoderados se involucran activamente en la toma de decisiones dentro de un establecimiento, con el objetivo de presionar a la escuela para ofrecer una enseñanza de calidad, exigir información acerca de sus alumnos y enfrentar colectivamente los problemas internos que se podrían dar (Valdés & Urías, 2011; Valdés et al., 2013). Gatt y Petreñas (2012) denominan a este tipo “participación decisiva”, para distinguirla de la recepción pasiva de información o de la mera participación consultiva a través de centros escolares de padres, madres y apoderados.

Otro dispositivo teórico consiste en diferenciar entre “involucramiento parental” (PI, por las siglas en inglés de *parental involvement*) y “compromiso parental” (PE, por las siglas en inglés de *parental engagement*). Mientras el PI se refiere principalmente a la participación de las familias en eventos escolares y en instancias de transferencia de información por parte de la escuela (por ejemplo, reuniones de apoderados o reuniones con el profesor para comunicar resultados escolares), el PE supone una mayor movilización de la “agencia parental” y se asocia a una inserción mucho más activa en los procesos escolares del

niño y en las estrategias institucionales de la escuela para promover el éxito académico, el aprendizaje significativo y la integración social (Emerson et al., 2012; Goodall & Montgomery, 2014).

La literatura internacional sostiene que las familias de mayor nivel socioeconómico tenderían a involucrarse más en los procesos escolares de sus hijos (Abrams & Gibbs, 2002; Benson & Martin, 2003; Lareau, 2002; O’Connor, 2001), lo que agregaría una obstáculo a la calidad de experiencia escolar de los niños de contextos más desaventajados. Las explicaciones que se han ofrecido para este hallazgo se relacionan con que los padres de nivel socioeconómico bajo se enfrentan a mayores barreras personales para participar en la escuela —la falta de tiempo, el exceso de trabajo, los problemas de salud mental o la falta de confianza en sus habilidades intelectuales—, así como a barreras institucionales que impone la propia cultura de la escuela —como las actitudes prejuiciosas de los profesores hacia la familia de los estudiantes o el uso de un lenguaje demasiado técnico que los padres perciben como ajeno— (Eccles & Harold, 1996; Razeto, 2016; Van Velsor & Orozco, 2007; Weiss et al., 2005). Otros estudios han indagado en la relación entre el nivel socioeconómico de los padres y la participación parental en la casa (por ejemplo, ayudando en las tareas escolares de sus hijos) y en las actividades organizadas por la escuela. La evidencia apuntaría a que las familias de nivel socioeconómico más alto tenderían a participar significativamente más en las actividades organizadas por la escuela que sus pares de nivel socioeconómico más bajo, pero el efecto del capital económico y cultural sería mucho menor en la participación parental casa adentro (Buckingham et al., 2013; Gubbins & Ibarra, 2016; Gubbins & Otero, 2020a).

En Chile, desde la década de los 80, se instaló una política de elección escolar (*school choice*) cuyo principio básico es que la libre elección de establecimientos por parte de las familias obligaría a las escuelas a competir entre sí, impulsándolas a desarrollar acciones académicas para mejorar la diversidad y calidad de su oferta educativa. El resultado de esta competencia sería que las instituciones con malos resultados saldrían del mercado educacional, dejando solo a aquellas que logren ajustarse a las exigencias parentales de diversidad, calidad y eficiencia en la provisión (Chubb & Moe, 1990). La evidencia actual informa que Chile tiene un sistema altamente polarizado y segregado por nivel socioeconómico de las familias (Bellei, 2013). En efecto, presenta uno de los niveles más altos de segregación socioeconómica entre los países que participan en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) (OCDE, 2010). Uno de los factores que contribuyen a esta alta segregación escolar guarda relación directa con las inclinaciones de las familias. Los padres podrán tener preferencias particulares asociadas a ciertos símbolos de estatus que ofrecen las escuelas (por ejemplo, las bilingües o confesionales) o bien preferencias de composición socioeconómica del alumnado, lo que empujaría a las familias a elegir establecimientos educacionales socialmente más homogéneos o de un nivel que identifican como similar al suyo (Valenzuela et al., 2010, p. 220).

La evidencia empírica en Chile sobre el efecto del nivel socioeconómico y educacional de los padres en la

participación o compromiso parental con la escuela no es muy abundante. La mayoría de los estudios se enmarca dentro de la corriente de la “efectividad escolar”, según la cual una buena relación entre familias y escuela permitiría mejores resultados educacionales de niños en contextos de pobreza y desventaja sociocultural (ver, por ejemplo, [UNICEF & Ministerio de Educación de Chile, 2004](#)). Otras investigaciones en el país se han dedicado más a la relación entre participación parental y resultados académicos. Por ejemplo, [Lara y Saracostti \(2019\)](#), usando una muestra de padres y apoderados en escuelas públicas vulnerables, identificaron tres perfiles de participación parental (bajo, medio y alto), y encontraron que los niños cuyos padres tenían perfiles de involucramiento medio y alto mostraban mejor rendimiento académico que los niños con padres de perfil de involucramiento bajo.

En otro estudio, [Gubbins y Otero \(2020b\)](#) exploraron el efecto de la participación parental en el desempeño académico en lenguaje y matemática de niños que cursaban sus primeros años de educación en escuelas de bajo nivel socioeconómico. Los resultados muestran que la participación parental no tuvo efectos significativos en los resultados académicos de los niños ni en lenguaje ni en matemática. Los mismos autores exploraron también la contribución de las expectativas educacionales, la percepción de autoeficacia parental y la información provista por la escuela en la participación en la casa y en la escuela de familias cuyos niños cursaban los primeros años de educación. Los resultados mostraron que la información provista por la escuela era un predictor clave de la participación de los padres no solo en la escuela, sino también en los procesos educacionales de sus hijos en la casa ([Gubbins & Otero, 2020a](#)).

Por otro lado, un estudio de validación que evaluó las propiedades psicométricas de un instrumento de prácticas parentales en un grupo de apoderados de estudiantes que cursaban enseñanza básica en establecimientos públicos, subvencionados y particulares encontró que las familias hacían un uso escaso de los espacios disponibles para la incidencia en la toma de decisiones y la gobernanza de la escuela, y que limitaban su participación a actos, celebraciones y ceremonias institucionales ([Gubbins & Ibarra, 2016](#)). En este sentido, [Gubbins \(2011\)](#) manifiesta que los padres y apoderados de niños que asisten a colegios pagados presentan mayor interés en participar como delegados ante el centro de apoderados, mientras que sus pares de colegios municipales o parcialmente subvencionados por el Estado prefieren participar en actividades organizativas de la escuela, aunque depende mucho de su disponibilidad de tiempo y energía. Por último, no se cuenta con evidencia empírica en Chile que aborde la variabilidad de la participación parental en el aprendizaje de sus hijos según la etapa de formación en la que se encuentran.

Aprovechando esta brecha, nuestro estudio busca evaluar la contribución del nivel socioeconómico y educacional de los padres y apoderados de niños que cursan enseñanza básica en su compromiso parental con la escuela.

A partir de la revisión de la literatura, se buscan probar las siguientes hipótesis empíricas:

1. Las familias de nivel socioeconómico alto manifiestan una mayor disposición a un compromiso pa-

rental o “participación decisiva” con la escuela que sus pares de nivel socioeconómico bajo o medio.

2. El interés por un compromiso parental o “participación decisiva” de las familias es mayor en el primer ciclo de enseñanza básica (1.º a 4.º básico) que en el segundo ciclo (5.º a 8.º básico), independientemente del nivel socioeconómico o educacional de padres, madres y apoderados. Es decir, el compromiso parental tiende a ser menor en la medida que el niño avanza en su formación.

Metodología y materiales

Muestra

La fuente de los datos es la 5.ª Encuesta Metropolitana de Familia y Educación ([Universidad Finis Terrae, 2015](#)),¹ realizada por el Centro de Estudios e Investigación sobre Familia de la Universidad Finis Terrae en 2015. La Universidad Finis Terrae es una universidad privada católica ubicada en la Región Metropolitana de Santiago. El muestreo de la encuesta fue aleatorio, multietápico, con afijación proporcional por comunas y un error muestral del 3 %. La población objetivo correspondió a personas adultas, de 18 años o más, que residían en la Región Metropolitana de Santiago de Chile y contaban con al menos un hijo o hija en la educación escolar. La Región Metropolitana es la región urbana más poblada de Chile: concentra a la mitad de la población del país (aproximadamente 8 millones de personas). La muestra es representativa de la población objetivo, cuya distribución considera la proporción poblacional (ponderada) de cada comuna. Para este estudio, se tomó una submuestra de los padres y apoderados con hijos en educación básica.

En Chile, la educación básica contempla ocho años de escolarización (de 1.º a 8.º básico), dividido en dos ciclos de formación: de 1.º a 4.º básico (primer ciclo) y de 5.º a 8.º básico (segundo ciclo). En general, los niños comienzan su educación básica a los seis años y la terminan a los trece. La [Tabla 1](#) exhibe la distribución de la muestra en ambos ciclos. La muestra final fue de 678 padres, madres y apoderados con al menos un hijo en la enseñanza básica (de primero a octavo básico).

Tabla 1. Muestra.

	n	%	
I ciclo	1.º básico	179	44 %
	2.º básico	84	21 %
	3.º básico	77	19 %
	4.º básico	68	17 %
	Total	408	100 %
II ciclo	5.º básico	63	23 %
	6.º básico	69	26 %
	7.º básico	57	21 %
	8.º básico	81	30 %
Total	270	100 %	
Total del estudio	678	100 %	

Elaboración: Autores (2022).

¹ En el Anexo se encuentra la ficha técnica de la encuesta.

Método

Para el análisis descriptivo, se estiman coeficientes chi cuadrado de asociación entre la variable *compromiso parental* o *participación decisiva* y la variable independiente *grupo socioeconómico*. Luego, se estiman seis modelos de regresiones logísticas con las variables dependientes del compromiso parental. Para la interpretación de los modelos, se ocuparán *odds ratio*. Los datos fueron analizados en el paquete estadístico SPSS, versión 29.

Variables

Las variables dependientes serán seis variables *dummy* sobre si padres, madres y apoderados están de acuerdo o no con seis afirmaciones acerca del compromiso parental con la escuela o la participación decisiva. Las afirmaciones se refieren a: 1. la discusión y elaboración del proyecto educativo del colegio; 2. la evaluación de la calidad de gestión del director; 3. la evaluación del desempeño de los profesores; 4. la administración de los recursos del colegio; 5. el apoyo a los profesores en la sala de clases; y 6. la elaboración del reglamento de disciplina. Se realizó un análisis psicométrico de fiabilidad o consistencia interna de la variable dependiente, para evaluar la correlación entre los ítems o reactivos del constructo, y se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,829. La literatura muestra que alfas sobre 0,7 exhiben una gran bondad de ajuste del constructo (Nunnally, 1995). Se elimina la categoría de “indiferencia” (“Ni de acuerdo ni en desacuerdo”), considerando su irrelevancia tanto teórica como estadística para la explicación de actitudes o preferencias valóricas, ya que violaría el supuesto de unidimensionalidad (Andrich et al., 1997; Dubois & Burns, 1975).

La variable independiente del estudio será *grupo socioeconómico* (GSE). Esta variable es un tipo de clasificación de los hogares que combina factores económicos (ingreso) con factores sociales (educación y ocupación del principal sostén del hogar) ligados al estatus. En Chile, esta variable asume generalmente cinco valores en orden decreciente de nivel socioeconómico: ABC1, C2, C3, D y E. Otra variable será el ciclo básico (primero o segundo) en que se encuentra el estudiante. Además de estas, se utilizarán otras variables independientes sociodemográficas para control de los resultados.

Tabla 2. Variables.

Tipo	Variable	Atributo
Dependiente		
Compromiso parental con el aprendizaje de sus hijos o “participación decisiva”	6 variables <i>dummy</i> de acuerdo o desacuerdo sobre el compromiso parental con el aprendizaje de sus hijos (o “participación decisiva”)	Muy en desacuerdo + En desacuerdo Muy de acuerdo + De acuerdo (Se elimina categoría “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”).
Independientes		
	Curso de educación básica del niño	Primero básico Segundo básico Tercero básico Cuarto básico Quinto básico Sexto básico Séptimo básico Octavo básico
	Ciclo de educación básica del niño	Primer ciclo básico (1.º-4.º) Segundo ciclo básico (5.º-8.º)

Grupo socioeconómico del jefe de hogar		ABC1 (categoría de referencia) C2 C3 D E
Controles sociodemográficos		
Sexo	Sexo del padre o apoderado	Mujer (categoría de referencia) Hombre
Estado civil	Estado civil de padre/madre/apoderado	Soltero (categoría de referencia) Casado/conviviente Separado/divorciado
Edad	Edad del padre o apoderado	Variable continua

Elaboración: Autores (2022).

Resultados

¿Disminuye la disposición a la participación parental decisiva en la medida en que el niño avanza en la enseñanza básica?

La **Tabla 3** muestra las diferencias en distintos ítems de participación parental decisiva según el curso de enseñanza básica en que está el estudiante. Los tests de asociación bivariada chi cuadrado solo reportaron asociación estadística significativa entre el curso y el grado de acuerdo con las afirmaciones “Apoyar a los profesores en la sala de clases” ($X^2 = 25,5; p < 0,01$) y “Elaboración del reglamento de disciplina” ($X^2 = 21,8; p < 0,01$). Un 72 % de los padres y madres con un hijo en 8.º básico estuvo muy de acuerdo o de acuerdo con la afirmación “Apoyar a los profesores en la sala de clases”, comparado con el 44 % de aquellos con un hijo en 1.º básico ($p < 0,05$), aunque no se encontraron diferencias estadísticas con quienes tienen hijos en otro nivel. Con relación a la afirmación “Elaboración del reglamento de disciplina”, solo se encontraron diferencias entre los padres con un hijo en 5.º básico y quienes tenían hijos en 1.º básico: los primeros manifiestan mayor acuerdo con la afirmación (72 %) que los segundos (46 %).

Tabla 3. Ítems de disposición a participación parental decisiva según el curso de educación básica del niño.

		1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	Total
Discusión y elaboración del proyecto educativo del colegio	ED + MD	31 % ^a	27 % ^a	33 % ^a	21 % ^a	24 % ^a	27 % ^a	39 % ^a	26 % ^a	28 %
	A + MA	69 % ^a	73 % ^a	67 % ^a	79 % ^a	76 % ^a	73 % ^a	61 % ^a	74 % ^a	72 %
Evaluación de la calidad de gestión del director	ED + MD	35 % ^a	30 % ^a	21 % ^a	38 % ^a	26 % ^a	41 % ^a	39 % ^a	25 % ^a	32 %
	A + MA	65 % ^a	70 % ^a	79 % ^a	62 % ^a	74 % ^a	59 % ^a	61 % ^a	75 % ^a	68 %
Evaluación del desempeño de profesores	ED + MD	34 % ^a	34 % ^a	19 % ^a	30 % ^a	27 % ^a	28 % ^a	29 % ^a	26 % ^a	29 %
	A + MA	66 % ^a	66 % ^a	81 % ^a	70 % ^a	73 % ^a	72 % ^a	71 % ^a	74 % ^a	71 %
Administración de los recursos del colegio	ED + MD	44 % ^a	50 % ^a	40 % ^a	42 % ^a	22 % ^a	43 % ^a	42 % ^a	33 % ^a	41 %
	A + MA	56 % ^a	50 % ^a	60 % ^a	58 % ^a	78 % ^a	57 % ^a	58 % ^a	67 % ^a	59 %
Apoyar a los profesores en la sala de clases***	ED + MD	56 % ^a	41 % ^{ab}	30 % ^b	43 % ^{ab}	42 % ^{ab}	32 % ^{ab}	42 % ^{ab}	28 % ^{bc}	42 %
	A + MA	44 % ^a	59 % ^{ab}	70 % ^b	57 % ^{ab}	58 % ^{ab}	68 % ^{ab}	58 % ^{ab}	72 % ^{bc}	58 %

Elaboración del reglamento de disciplina**	ED + MD	54 % ^a	56 % ^{ab}	33 % ^{ab}	39 % ^{ab}	28 % ^b	42 % ^{ab}	44 % ^{ab}	38 % ^{ab}	44 %
	A + MA	46 % ^a	44 % ^{ab}	67 % ^{ab}	61 % ^{ab}	72 % ^b	58 % ^{ab}	56 % ^{ab}	62 % ^{ab}	56 %

Notas:

1. ED + MD: Suma a quienes están en desacuerdo o muy en desacuerdo con esa afirmación. A + MA: Suma a quienes están de acuerdo o muy de acuerdo con esa afirmación. No se consideró a quienes opinaron "Ni de acuerdo ni en desacuerdo".

2. *** Test chi cuadrado significativo al $p < 0,01$.

3. Se ejecutaron pruebas de Bonferroni para comparación estadística de proporciones de columna. Los subíndices con letras distintas significan diferencias significativas a $p < 0,05$.

Elaboración: Autores (2022).

En la **Tabla 4** se evaluaron las diferencias por cada ítem de participación parental decisiva por ciclo de enseñanza básica del niño. Se reportaron asociaciones bivariadas significativas por test chi cuadrado entre ciclo de enseñanza básica y las afirmaciones "Administración de los recursos del colegio" ($X^2 = 4,71$; $p < 0,05$), "Apoyar a los profesores en la sala de clases" ($X^2 = 6,59$; $p < 0,05$) y "Elaboración del reglamento de disciplina" ($X^2 = 5,61$; $p < 0,05$). En estas tres afirmaciones, los padres con hijos en segundo ciclo básico manifestaron mayor acuerdo que los padres con hijos en primer ciclo básico.

Tabla 4. Ítems de disposición a participación parental decisiva según el ciclo de educación básica del niño.

		1.º ciclo	2.º ciclo	Total
Discusión y elaboración del proyecto educativo del colegio	ED + MD	29 % ^a	28 % ^a	28 %
	A + MA	71 % ^a	72 % ^a	72 %
Evaluación de la calidad de gestión del director	ED + MD	32 % ^a	33 % ^a	32 %
	A + MA	68 % ^a	67 % ^a	68 %
Evaluación del desempeño de profesores	ED + MD	31 % ^a	27 % ^a	29 %
	A + MA	69 % ^a	73 % ^a	71 %
Administración de los recursos del colegio**	ED + MD	44 % ^a	35 % ^b	41 %
	A + MA	56 % ^a	65 % ^b	59 %
Apoyar a los profesores en la sala de clases**	ED + MD	46 % ^a	35 % ^b	42 %
	A + MA	54 % ^a	65 % ^b	58 %
Elaboración del reglamento de disciplina**	ED + MD	48 % ^a	38 % ^b	44 %
	A + MA	52 % ^a	62 % ^b	56 %

Notas:

1. ED + MD: Suma a quienes están en desacuerdo o muy en desacuerdo con esa afirmación. A + MA: Suma a quienes están de acuerdo o muy de acuerdo con esa afirmación. No se consideró a quienes opinaron "Ni de acuerdo ni en desacuerdo". Esta categoría se elimina para efectos de controlar solo el acuerdo o el desacuerdo con la variable dependiente.

2. ** Test chi cuadrado significativo al $p < 0,05$.

3. Se ejecutaron pruebas de Bonferroni para comparación estadística de proporciones de columna. Los subíndices con letras distintas significan diferencias significativas a $p < 0,05$.

Elaboración: Autores (2022).

La **Tabla 5** muestra las estimaciones logísticas binarias de variables independientes sobre el acuerdo/desacuerdo en la participación parental decisiva. Como hallazgo general, se evidencia que los padres de clase media (particularmente los del grupo C) tienden a tener una mayor valoración por

la participación parental decisiva que sus pares de clase alta (grupo ABC1). La probabilidad de que los padres del grupo C estén de acuerdo con participar en la discusión y elaboración del proyecto educativo son 2,2 veces más altas que las del grupo ABC1 ($p < 0,05$); 1,7 veces más altas para la evaluación de la calidad de la gestión del director ($p < 0,1$); 1,8 veces más altas para la evaluación del desempeño de los profesores ($p < 0,5$); 1,9 veces más altas para la administración de los recursos del colegio; 3,1 veces más altas para apoyar a los profesores en la sala de clases ($p < 0,01$); y 1,95 más altas para la elaboración del reglamento de disciplina.

Resulta llamativo consignar que los padres del grupo socioeconómico más bajo tienen 2,6 veces más probabilidad de estar de acuerdo con la afirmación "Apoyar a los profesores en la sala de clases" que sus pares de clase alta ($p < 0,05$).

Con respecto a las otras variables independientes, las apoderadas mujeres tienden a declarar mayor disposición a una participación parental decisiva que los apoderados hombres, en tres de las seis afirmaciones. Por ejemplo, las mujeres tienen 1,54 más probabilidades de estar de acuerdo con la afirmación "Apoyar a los profesores en la sala de clases" que los hombres ($p < 0,05$).

El estatus civil del padre, la madre o el apoderado no muestra una relación significativa con la disposición a participar decisivamente. La edad tiene una relación positiva y significativa con la inclinación a participar decisivamente, pero los *odds* son bajos.

¿Los padres de clase alta tienen mayor disposición a una participación parental decisiva que los padres de clase media o baja?

Tabla 5. Regresiones logísticas binarias del nivel socioeconómico del padre o apoderado sobre el acuerdo/desacuerdo en ítems de participación parental decisiva.

		M1	M2	M3	M4	M5	M6
GSE (ABC1 = grupo de referencia)	B2	1,4	1,65	2,63***	1,62	2,99***	1,65
	C	2,2**	1,73*	1,82**	1,89**	3,10***	1,95**
	D	1,1	0,50**	0,48**	0,93	1,74	1,07
	E	0,9	0,66	1,24	1,22	2,60**	1,26
Sexo del padre o apoderado (mujer = categoría de referencia)	Hombre	1,2	0,93	0,85	0,71*	0,65**	0,67*
	Separado/divorciado	3,3**	1,02	0,96	0,91	1,32	1,35
Estado civil del padre o apoderado (soltero = categoría de referencia)	Casado/conviviente	0,9	0,92	0,77	1,30	1,03	1,07
	Años de edad	1,02**	1,02**	1,04***	1,02*	1,03***	1,03***
Constante		0,8	1,01	0,61	0,55	0,20	0,28
R ² de Nagelkerke		0,07	0,07	0,12	0,04	0,08	0,08
N		676	676	676	676	676	676

Notas:

1. M1: Discusión y elaboración del proyecto educativo del colegio; M2: Evaluación de la calidad de gestión del director; M3: Evaluación del desempeño de profesores; M4: Administración de los recursos del colegio; M5: Apoyar a los profesores en la sala de clases; M6: Elaboración del reglamento de disciplina.

2. *** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$; * $p < 0,1$.

3. Se presentan *odds ratio*.

Elaboración: Autores (2022).

Discusión y conclusiones

La participación de las familias en la escuela se ha posicionado como un factor clave en la calidad de la educación que reciben los hijos. La evidencia ha reportado que mientras más participan las familias, mejores son los resultados educacionales de los niños, tanto en términos académicos y en cuanto a la disminución de las tasas de repitencia e inasistencia a la escuela, como en términos no académicos, con menores problemas de disciplina y una mayor disposición al estudio (Lara & Saracosti, 2019; Tárraga et al., 2017). Por otro lado, se ha documentado que los padres y apoderados de mayor nivel socioeconómico tienden a mostrar un involucramiento mayor en los procesos escolares de sus hijos. Para este fenómeno se han entregado diversas explicaciones, desde la mayor disposición de tiempo que tienen las familias de mayor nivel socioeconómico y la sensación de incapacidad e insuficiencia de los padres de nivel bajo para asumir un rol más significativo en la educación de sus hijos o en la gestión de los procesos pedagógicos de la escuela, hasta un lenguaje excesivamente técnico y formal de la institución escolar que intimidaría a las familias de nivel bajo (LaRocque et al., 2011). Por otro lado, la literatura afirma que es deseable que los padres busquen involucrarse en las etapas más tempranas de educación de sus hijos, ya que es entonces cuando se sientan las bases para el aprendizaje y una adecuada transición a la socialización escolar (Epstein & Connors, 1992).

Las investigaciones sobre participación escolar de padres la dividen fundamentalmente en dos tipos: la participación "consultiva" o "pasiva", que refiere al involucramiento en instancias consultivas no deliberativas, y la participación "decisiva" o "comprometida", que refiere a la participación en las esferas de gestión pedagógica y gobernanza institucional de la escuela (Gatt & Petreñas, 2012). Este segundo tipo de participación pondría mayores barreras a los padres y madres de nivel bajo o medio, quienes podrían no sentirse aptos o lo suficientemente calificados para intervenir en áreas que requerirían conocimientos más especializados (Van Velsor & Orozco, 2007; Weiss et al., 2005).

La investigación empírica en Chile ha abordado escasamente la naturaleza de la participación decisiva en la escuela. En general, se ha reportado evidencia de la influencia de la participación parental en los resultados académicos de los hijos (por ejemplo, ver Lara & Saracosti, 2019) o de la influencia del nivel socioeconómico de los padres en dicha participación, pero abordando la participación parental en actividades organizadas por la escuela, y no como una participación comprometida o decisiva. Este estudio buscó llenar esa brecha, indagando en el efecto del nivel socioeconómico de los padres sobre la disposición a participar comprometidamente en la escuela.

Con relación a la primera hipótesis, no se encuentra evidencia estadística para afirmar que los padres con hijos en cursos menores de la enseñanza básica tengan una disposición a participar más decisivamente en los procesos escolares. De hecho, ocurriría lo contrario. Los padres y apoderados con hijos en segundo ciclo básico estarían más dispuestos a involucrarse en la administración de los recursos del colegio, en apoyar a los profesores en la sala de clases y en la elaboración del reglamento de disciplina que los padres con hijos en primer ciclo básico. Una explicación a este hallazgo podría relacionarse con las ocupaciones asociadas a la adolescencia temprana o a la

posible incidencia de conductas disruptivas de los hijos en esta etapa, que haría que los padres buscaran involucrarse más en asuntos como el reglamento de la disciplina o el apoyo al aprendizaje en el aula.

Para la segunda hipótesis, los resultados muestran que los padres de clase media suelen presentar una mayor disposición a participar decisiva o comprometidamente en los procesos escolares de sus hijos, en comparación con los padres de clase alta. Este resultado puede deberse fundamentalmente a las características del sistema educacional chileno. Los padres de clase alta eligen mayoritariamente escuelas pagadas muy competitivas, con buenos resultados académicos y de gestión institucional, lo que los haría desligarse de aspectos como la administración de los recursos económicos o la gestión del personal docente. Existiría, por tanto, una confianza tácita de que "la escuela lo hace bien". Los padres de clase media optan por colegios con otras dependencias administrativas, lo que los empujaría a involucrarse más activamente en la supervisión de la operación institucional o en la calidad de los profesores. Este estudio reporta una disposición muy significativa de los padres del nivel socioeconómico más bajo de la muestra a "apoyar a los profesores en la sala de clases", en comparación con los padres de nivel alto. Esta evidencia apuntala la idea de que los padres de nivel bajo se inclinan a una coparticipación en la educación que sus hijos reciben en la escuela. Una explicación a este resultado podría atribuirse a que los profesores que dan clases a sus hijos no son de la suficiente calidad, por lo que se debería reforzar la enseñanza a través de dispositivos complementarios de apoyo al aprendizaje.

Una primera limitación de este estudio tiene que ver con que se evaluaron las disposiciones autodeclaradas a participar, y no la participación efectiva en los distintos ítems. Futuros estudios podrían indagar en esta brecha. Por otro lado, y a nivel metodológico, la encuesta que entregó los datos para esta investigación tiene representatividad solo a nivel metropolitano; es decir, solo consideró a padres y apoderados que residen en la zona urbana más poblada del país. Sería interesante indagar en la participación parental de padres y apoderados en zonas rurales, o en comunidades escolares más pequeñas y menos impersonales, en las que podría conjeturarse que la participación parental decisiva sería más significativa. Esta hipótesis ya fue comprobada en un estudio empírico que comparaba las creencias de participación parental en escuelas urbanas y rurales de México (Echeverría et al., 2020).

Finalmente, este estudio buscó constituirse como un insumo para el análisis de la sociología de la participación parental en la escuela y en el diseño de estrategias para estimular una mejor alianza entre padres y escuela.

Referencias

- Abrams, L., & Gibbs, J. (2002). Disrupting the Logic of Home-School Relations: Parent Involvement Strategies and Practices of Inclusion and Exclusion. *Urban Education*, 37(3), 384-408. <https://doi.org/10.1177/00485902037003005>
- Andrich, D., De Jong, J., & Sheridan, B. (1997). Diagnostic Opportunities with the Rasch Model for Ordered Response Categories. En J. Rost y R. Langeheine (eds.),

- Applications of Latent Trait and Latent Class Models in the Social Sciences* (pp. 59-72). Waxmann Verlag. <https://bit.ly/3UqsBhP>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Benson, F., & Martin, S. (2003). Organizing Successful Parent Involvement in Urban Schools. *Child Study Journal*, 33(3), 187-193. <https://bit.ly/3S5ICZW>
- Buckingham, J., Wheldall, K., & Beaman-Wheldall, R. (2013). Why Poor Children Are More Likely to Become Poor Readers: The School Years. *Australian Journal of Education*, 57(3), 190-213. <https://doi.org/10.1177/0004944113495500>
- Chubb, J., & Moe, T. (1990). *Politics, Markets, and America's Schools*. The Brookings Institution. <https://bit.ly/3s5R8wk>
- Dubois, B., & Burns, J. (1975). An Analysis of the Meaning of the Question Mark Response Category in Attitude Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 35(4), 869-884. <https://doi.org/10.1177/001316447503500414>
- Eccles, J., & Harold, R. (1996). Family Involvement in Children's and Adolescents' Schooling. En A. Booth y J. Dunn (eds.), *Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* (pp. 3-34). Routledge. <https://bit.ly/3TvWnRD>
- Echeverría, S., Sandoval, R., Sotelo, M., Barrera, L., & Ramos, D. (2020). Beliefs about Parent Participation in School Activities in Rural and Urban Areas: Validation of a Scale in Mexico. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00639>
- Emerson, L., Fear, J., Fox, S., & Sanders, E. (2012). *Parental Engagement in Learning and Schooling: Lessons from Research*. Family-School and Community Partnerships Bureau. <https://bit.ly/3EV9gR5>
- Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: Estudios y prácticas*. Fundación CAP. <https://bit.ly/3eEnACV>
- Epstein, J., & Connors, L. (1992). School and Family Partnerships. *Practitioner*, 18(4). <https://bit.ly/3ELY7IE>
- Epstein, J., & Sanders, M. (2000). Connecting Home, School, and Community. En M. Hallinan (dir.), *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 285-306). Springer. <https://bit.ly/3VvRXvX>
- Flamey, G., Gubbins, V., & Morales, F. (1999). *Los centros de padres y apoderados: Nuevos actores en el control de la gestión escolar*. CIDE. <https://bit.ly/3MFvijo>
- Frey, A., & Dupper, D. (2005). A Broader Conceptual Approach to Clinical Practice for the 21st Century. *Children & Schools*, 27(1), 33-44. <https://doi.org/10.1093/cs/27.1.33>
- Gatt, S., & Petreñas, C. (2012). Formas de participación y éxito educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 50-52. <https://bit.ly/3EM0k0q>
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental Involvement to Parental Engagement: A Continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Gubbins, V. (2011). *Estrategias de involucramiento parental de estudiantes con buen rendimiento escolar en educación básica* [Tesis doctoral]. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago. <https://bit.ly/3VuQsOq>
- Gubbins, V., & Ibarra, S. (2016). Estrategias educativas familiares en enseñanza básica: Análisis psicométrico de una escala de prácticas parentales. *Psykhé*, 25(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.1.773>
- Gubbins, V., & Otero, G. (2020a). Determinants of Parental Involvement in Primary School: Evidence from Chile. *Educational Review*, 72(2), 137-156. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1487386>
- Gubbins, V., & Otero, G. (2020b). Parental Involvement and Low-SES Children's Academic Achievement in Early Elementary School: New Evidence from Chile. *Educational Studies*, 46, 548-569. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620691>
- Lara, L., & Saracostti, M. (2019). Effect of Parental Involvement on Children's Academic Achievement in Chile. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01464>
- Lareau, A. (2002). Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, 67(5), 747-776. <https://bit.ly/3VBtQfh>
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115-122. <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Nunnally, J. (1995). *Teoría psicométrica*. McGraw-Hill. <https://bit.ly/3MHNsua>
- OCDE (2010). *PISA 2009 Results: Learning Trends. Changes in Student Performance since 2000 (Volume V)*. OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091580-en>
- O'Connor, S. (2001). Voices of Parents and Teachers in a Poor White Urban School. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(3), 175-198. https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0603_2
- Pizarro, P., Santana, A., & Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(2), 271-287. <https://bit.ly/3yQvKix>
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 190-216. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1298>
- Sheldon, S., & Jung, S. (2015). *The Family Engagement Partnership: Student Outcome Evaluation*. Johns Hopkins University. <https://bit.ly/3D54AXs>
- Stevenson, D., & Baker, D. (1987). The Family-School Relation and the Child's School Performance. *Child Development*, 58(5), 1348-1357. <https://doi.org/10.2307/1130626>
- Tárraga, V., García, B., & Reyes, J. (2017). Home-Based Family Involvement and Academic Achievement: A Case Study in Primary Education. *Educational Studies*, 44(3), 361-375. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1373636>
- UNICEF, & Ministerio de Educación de Chile. (2004). *¿Quién dijo que no se puede?: Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. UNICEF / Ministerio de Educación de Chile. <https://bit.ly/3eG29kR>
- Universidad Finis Terrae (2015). Quinta Encuesta sobre Educación y Familia. Universidad Finis Terrae.
- Valdés, A., & Urías, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles Educativos*, 33(134), 99-114. <https://bit.ly/3NWMY3Z>

- Valdés, Á., Carlos, E., & Arreola, C. (2013). Desarrollo de un instrumento para medir la participación de los padres en la educación escolar de los hijos. *Revista de Evaluación Educativa*, 2(1), 92-109. <https://bit.ly/3ETDI3G>
- Valenzuela, J., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic y G. Elacqua (eds.), *Fin de ciclo: Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 209-228). Pontificia Universidad Católica de Chile / UNESCO. <https://bit.ly/3eBozDX>
- Van Velsor, P., & Orozco, G. (2007). Involving Low-Income Parents in the Schools: Community-Centric Strategies for School Counselors. *Professional School Counseling*, 11(1), 17-24. <https://doi.org/10.1177/2156759X0701100103>
- Vélez, R. (2009). La relación familia-escuela como alianza: Aproximaciones a su comprensión e indagación. *Revista Educación, Comunicación, Tecnología*, 3(6). <https://bit.ly/3hpp1WF>
- Weiss, H., Kreider, H., López, M., & Chatman, C. (eds.). (2005). *Preparing Educators to Involve Families: From Theory to Practice*. Sage. <https://bit.ly/3CLs7ez>

Declaración de conflicto de intereses

Los/as autores/as declaran no tener conflictos de intereses

Declaración de la contribución de los/as autores/as

Eduardo Santander es el autor principal del artículo. Participó en la redacción del marco teórico y aplicó el análisis estadístico. Patricia Soto de la Cruz participó en la elaboración del problema de investigación y en el análisis de resultados. Mariela Avendaño participó en el planteamiento del problema, la redacción del marco teórico y la sistematización bibliográfica.

Anexo

Ficha técnica de la 5.ª Encuesta Metropolitana de Familia y Educación

Población objetivo

La población objetivo del estudio corresponde a personas de 18 años o más que sean residentes habituales de viviendas particulares ocupadas localizadas en las comunas de la Región Metropolitana, específicamente de la provincia de Santiago, y que sean apoderados o tengan a su cargo en su hogar a al menos un estudiante cursando educación básica.

Marco muestral

Se utilizó el marco de muestreo para zonas urbanas que actualiza el Instituto Nacional de Estadísticas para la selección de muestras para encuestas de hogares. Este marco muestral se genera a partir de cartografía digital, actualizado en este caso al segundo semestre del año 2008. Las unidades primarias de muestreo (UPM) en el área urbana se denominan *manzanas*, y corresponden a delimitaciones geográficas fijas.

Diseño muestral

En síntesis, el diseño muestral se define como un muestreo probabilístico multietápico, estratificado por comunas. En la primera etapa se seleccionan manzanas censales. En la segunda etapa, se seleccionan viviendas ocupadas. En la tercera etapa se seleccionará a residentes mayores de 18 años de edad que tengan a su cargo a estudiantes cursando educación básica.

A continuación se describe en detalle el diseño empleado para la selección de la muestra. La UPM corresponde a manzanas del sector urbano de las comunas precisadas. En esta etapa se seleccionan aleatoriamente manzanas considerando la cantidad de manzanas censales que corresponden a cada comuna, de acuerdo a la estratificación proporcional. Esto garantiza que las UPM de mayor tamaño (las que concentran más población) tendrán mayor probabilidad de ser escogidas. La selección se realiza mediante un sistema computacional diseñado especialmente para estos efectos, lo que garantiza aleatoriedad al proceso. Las unidades secundarias de muestreo corresponden a las viviendas en las manzanas seleccionadas en la etapa previa. En cada UPM se escogen cinco hogares, número que, se ha comprobado, proporciona buenos resultados operacionales y estadísticos. Esto se realiza mediante un procedimiento aleatorio (muestreo sistemático). Las UPM son identificadas en un mapa, de manera tal que el encuestador se oriente geográficamente.

Las unidades últimas de muestreo en este estudio conciernen a las personas mayores de 18 años, residentes habituales de las viviendas seleccionadas en la muestra, y que son apoderados o tienen a su cargo en su hogar a al menos un estudiante cursando educación básica. La persona seleccionada a este nivel es el único informante a entrevistar. Al igual que sucede en la etapa anterior de selección, no se dispone de un listado de las personas que cumplan con estos requerimientos antes del sondeo; por lo tanto, se debe ejecutar un procedimiento que permita identificar a las personas elegibles en cada vivienda y luego seleccionar a una para entrevistar. En este caso, la selección de las viviendas se hace en terreno por medio de una tabla de Kish.

Error muestral

Si bien este estudio corresponde a un diseño de muestras complejas, para estimar los errores de muestreo se asume un diseño de muestreo aleatorio simple. De acuerdo a ello, el error muestral máximo para un tamaño de 1065 casos es de 3 %. El error muestral fue calculado considerando varianza máxima y un nivel de confianza del 95 %, y se puede obtener a partir de la aplicación de la siguiente fórmula:

$$e = Z_{1-\alpha/2} * \sqrt{\frac{p^*(1-p)}{n}}$$



Estrategias didácticas para la enseñanza de la Geografía en instituciones de educación básica

Educational Strategies for the Teaching of Geography in Basic Education Institutions

Ángel Mujica López^a  , Adela Arenas^a  , José Rosales-Veítia^b  , Lenny Ballesteros Arenas^a  

^a Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto del Mejoramiento para el Magisterio. Av. Cartagena, cruce callejón San Rafael, al lado de Mindur, Edificio IMPM-UPEL, 3201, San Felipe, Venezuela.

^b Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Av. José Antonio Páez, El Paraiso 1020, Caracas, Venezuela.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 07 de junio de 2022

Aceptado el 11 de octubre de 2022

Publicado el 01 de diciembre de 2022

Palabras clave:

estrategias didácticas
enseñanza de la Geografía
educación básica
cuestionarios

ARTICLE INFO

Article history:

Received June 07, 2022

Accepted October 11, 2022

Published December 01, 2022

Keywords:

teaching strategies
Geography teaching
basic education
questionnaires

RESUMEN

El conocimiento acerca de cómo aprenden las personas y cómo puede mejorarse la enseñanza de las disciplinas científicas ha supuesto un salto en el campo de la educación. Uno de los aspectos primordiales para el mejoramiento de la práctica pedagógica son las estrategias didácticas. Este estudio propone un programa de estrategias didácticas para la enseñanza de la Geografía en una unidad educativa del estado Yaracuy, en Venezuela. Es un estudio cuantitativo en tres fases: diagnóstico – apoyado en una investigación de campo de carácter descriptivo –, estudio de factibilidad y diseño de la propuesta. En él participaron doce docentes de educación básica. Se usó un cuestionario de opinión con dieciséis ítems, validado por juicio de expertos; su confiabilidad se determinó por el coeficiente de alfa de Cronbach. Los resultados señalan la disposición de los docentes de primaria para participar en propuestas de capacitación en los que se muestren alternativas de estrategias didácticas para el mejoramiento de la práctica pedagógica. Subrayan asimismo la importancia de las instituciones educativas como centro para generar espacios de debate y capacitación en función de su realidad. Como conclusión, se destaca que la propuesta desarrollada tiene fines orientadores y puede aplicarse considerando las realidades de cada contexto educativo.

ABSTRACT

Knowledge about how people learn and how to improve the teaching of scientific disciplines has meant a leap in education. One of the main aspects of improving pedagogical practice is didactic strategies. Therefore, this study aimed to propose a program of didactic strategies for teaching Geography at an educational institution in the Yaracuy state in Venezuela. It was a quantitative study in which three phases were developed: Phase I: Diagnostic Study, supported by descriptive field research. Phase II: Feasibility Study, and Phase III: Design of the Proposal) and in which 12 teachers of the basic education stage participated. The study applied a 16-item opinion questionnaire, validated by expert judgment, and Cronbach's Alpha coefficient determined reliability. The results indicate the existence of a primary school teacher who is willing to participate in proposals and training programs in which they show alternatives of didactic strategies for the improvement of pedagogical practice, understanding the importance of educational institutions as a center to generate spaces for debate and training depending on their reality. In conclusion, the developed proposal has guiding purposes so that it can be applied, considering the realities of each educational context.

© 2022 Mujica López, Arenas, Rosales-Veítia, & Ballesteros Arenas. CC BY-NC 4.0

Introducción

La educación como base de la sociedad aborda las raíces sobre las que se construye una gran cantidad de información, que más tarde resulta fructífera en los profesionales de un país en constante desarrollo. Por ello, resulta necesario que los docentes implementen técnicas de enseñanza que propicien en los estudiantes un aprendizaje significativo (Jiménez Daza, 2019).

Las ciencias sociales, que engloban entre otras a la Geografía, constituyen la base para comprender el devenir histórico y cultural de las sociedades, de modo que en la actualidad se requiere que los estudiantes puedan establecer las relaciones que se desarrollan dentro del espacio geográfico. Sin embargo, se reconoce que en la práctica el deber ser y el ser se encuentran en una situación irreconciliable, debido a que los docentes no han abordado

la promoción de los saberes geográficos en función de las demandas estudiantiles actuales (Orozco, 2016).

En los últimos años, los docentes investigadores especializados en didáctica de la Geografía han abordado la temática de la enseñanza geográfica escolar, y han reconocido la necesidad de alejarse de la práctica docente tradicional a partir de la implementación de estrategias didácticas mediadas por las TIC, el aprendizaje basado en problemas y el acercamiento del estudiante a una Geografía más dinámica que teórica (Lizarazo, 2016).

Sin embargo, en el contexto latinoamericano, la enseñanza de los saberes geográficos dista mucho de lo expuesto con anterioridad: autores como Seco (2018) expresan que las estrategias didácticas y los modelos de enseñanza no son los más acertados, pues destaca el predominio de los métodos expositivos, el uso del texto escolar y un aprendizaje legitimado por la acumulación de conocimientos y la memorización.

En el caso de Venezuela, la enseñanza geográfica desde el subsistema de educación primaria se encuentra permeado por una fragmentación de contenidos entre los que se abordan sin interrelación aspectos físicos y humanos, lo cual ha representado inconvenientes para los estudiantes a la hora de establecer relaciones en el análisis del espacio geográfico (Santiago, 2016). No obstante, por tratarse de una disciplina fundamental dentro del programa curricular nacional, el Ministerio del Poder Popular para la Educación ha avanzado en una posible resolución al conflicto escolar geográfico a través de la implementación curricular del enfoque geohistórico (MPPE, 2015), propuesto y desarrollado por Santaella (1989), Tovar (1995) y Ceballos (1999).

Con la introducción del enfoque geohistórico en los programas de formación, la invitación queda abierta a los docentes para que integren en sus prácticas pedagógicas la contextualización de los contenidos geográficos desde una perspectiva de estructuración y desestructuración del espacio nacional, a partir de lo que Santiago (2006) denomina la "enseñanza cotidiana".

Ante este nuevo escenario, los docentes deben abordar los contenidos y saberes geográficos desde un punto de vista paidocentrista, en el que los estudiantes perciben a la Geografía como una ciencia dinámica, activa y viva, y fundan el conocimiento en el constructivismo social y el aprendizaje colaborativo, con lo que obtienen un aprendizaje significativo, más allá de la escolaridad, que es de utilidad para su vida y la formación ciudadana y profesional (Seco, 2018; Llancavil, 2019).

Autores como Díaz (2018) y Durán y Rojas (2014) indican que para alcanzar este ideal es fundamental plantearse nuevas formas de enseñar Geografía a través de una didáctica innovadora, haciendo uso de recursos audiovisuales y computarizados (TIC), así como trabajos de campo y vivenciales que pueden usarse para propiciar situaciones que promuevan el aprendizaje esperado.

Sin embargo, a pesar de las reformas curriculares promovidas en el país, la enseñanza geográfica aún continúa denunciando estancamiento, indiferencia y descuido por parte (supuestamente) de los docentes. Enseñar Geografía con las bases teóricas y prácticas tradicionales es un desacierto significativo, pues perpetúa la problemática que emerge al contrastar lo que ocurre en el contexto so-

ciohistórico y el desenvolvimiento de la práctica escolar desarrollada bajo postulados obsoletos (Araya & De Souza, 2018).

El estado Yaracuy, una de las veintitrés entidades que junto con el Distrito Capital y las dependencias federales conforman el territorio de la República Bolivariana de Venezuela, se subdivide a su vez en catorce municipios, y geográficamente se ubica en la región centro-occidental del país. Desde el punto de vista físico, pertenece a la denominada Formación Falcón-Yaracuy-Lara, un relieve de transición entre la cordillera de la Costa y la de los Andes en el que predominan pequeñas sierras que no superan los 2000 m s. n. m., con un clima influenciado por la altura, aunque en gran parte del territorio se aprecia un clima tropical seco.

Hecha esta salvedad, se reconoce que el estado Yaracuy no escapa a esta realidad educativa. Específicamente, esta situación se manifiesta en la Unidad Educativa Juan José de Maya, ubicada en el municipio Independencia y que atiende a estudiantes de educación básica (1.º a 6.º grados de primaria). Un alto porcentaje de docentes de la institución, mediante conversaciones informales, manifestó no estar preparado en estrategias didácticas innovadoras. Igualmente, se detectaron una ausencia de programas de formación y de incentivos, así como la necesidad de desarrollo personal y profesional que les permitan ejecutar sus actividades. Lo anteriormente descrito evidencia una problemática en la organización educativa objeto de estudio, lo que llevó a un trabajo investigativo sobre la enseñanza de la Geografía de Venezuela, con el fin de elaborar un programa de estrategias didácticas al respecto.

Como consecuencia, surge una serie de interrogantes: ¿existe la necesidad de implementar un programa de estrategias didácticas para la enseñanza de la Geografía dirigido a los docentes de la Unidad Educativa Juan José de Maya? ¿Cuál es la factibilidad del programa propuesto desde el punto de vista de mercado, técnico y financiero? ¿Qué características debe poseer el diseño de este programa de estrategias didácticas? Partiendo de estas preguntas se proyecta como objetivo general de la investigación proponer un programa de estrategias didácticas para la enseñanza de la Geografía dirigido a docentes de la Unidad Educativa Juan José de Maya. Este cometido se alcanzó a partir de los siguientes objetivos específicos: 1. diagnosticar la necesidad de un programa de estrategias didácticas para la enseñanza de la Geografía dirigido a los docentes de la Unidad Educativa Juan José de Maya; 2. determinar la factibilidad de mercado, técnica y financiera de dicho programa; y 3. diseñarlo.

Marco teórico

La realidad apunta a una necesidad de transformar la didáctica geográfica, para que pueda propiciar escenarios que contextualicen la promoción de los saberes geográficos a las realidades cotidianas de los estudiantes, haciendo uso de estrategias tradicionales y virtuales que desencadenen una formación con capacidad crítica y reflexiva (Rosales et al., 2021). Se encontraron diversos estudios que demuestran los esfuerzos docentes por implementar actividades escolares que permitan repensar la enseñanza de la Geografía.

A la luz de los planteamientos anteriores, se comprende que este estudio no se encuentra aislado, sino que encuentra asidero y contexto en antecedentes tanto nacionales como internacionales, sobre los cuales reposa la necesidad de construir y reconstruir, desde las condiciones actuales, actividades didácticas pedagógicas que promuevan el aprendizaje significativo.

A nivel internacional se cita a Bernal et al. (2021), quienes realizaron en México un trabajo investigativo que tuvo como objetivo analizar el estudio de la asignatura de Geografía en nivel primario. Para esta pesquisa se emplearon técnicas de recolección de datos como el análisis documental, la observación dentro del contexto del aula, la encuesta y la entrevista. Los datos fueron analizados cualitativa y cuantitativamente, para conocer características, estrategias y recursos utilizados por los estudiantes dentro de los espacios de aprendizaje tradicionales, así como la percepción docente sobre su quehacer como guía en la promoción de los saberes geográficos. Sin embargo, los resultados demostraron que los docentes utilizaban principalmente estrategias tradicionales de enseñanza, como el libro de texto y el cuaderno, lo que generaba desmotivación en los estudiantes; ellos sentían la necesidad de aprender haciendo uso de tecnologías educativas.

A nivel nacional se consultó a Seco (2018), quien en la Universidad de Carabobo realizó un estudio bajo el paradigma cualitativo, con un tipo de investigación descriptiva, apoyada en observaciones de campo. Concluye el autor que hay que considerar perentorio hacer de la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía un proceso didáctico que la conecte con la realidad, a través de la aplicación de estrategias innovadoras que permitan al estudiante vivir su propia experiencia en los espacios geográficos.

Ahora bien, para el desarrollo de esta investigación se abordaron aspectos teóricos y conceptuales relacionados con la implementación de estrategias didácticas en la enseñanza geográfica. En este sentido, es importante iniciar el recorrido comprendiendo que, para autores como Ferreiro (2012), las estrategias son un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues son el sistema de actividades (acciones y operaciones) que permiten la realización de una tarea con la calidad requerida, debido a su flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones existentes.

Las estrategias didácticas se fundamentan en las concepciones de la enseñanza, que para Jiménez Hernández et al. (2020) determinan los enfoques de enseñanza; estos, a su vez, tienen una gran influencia sobre los resultados de aprendizaje. Así, las investigaciones al respecto señalan que el profesorado que concibe la enseñanza como transmisión de conocimientos es más propenso a adoptar un enfoque centrado en el profesor, en el cual los contenidos son construidos por el docente, ignorando los conocimientos previos y la preparación discente, con la finalidad de que los estudiantes reproduzcan lo transmitido (Tezci, 2017).

Para efectos de la presente investigación, se hace necesario presentar y fundamentar las estrategias de enseñanza desde una perspectiva constructivista, es decir, pensar la enseñanza como un proceso que pretende ayudar al logro de aprendizajes significativos y constructivos. Díaz

y Hernández (2010, p. 118), por ejemplo, señalan que las estrategias de enseñanza “son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”.

Por ello, los docentes investigadores de este estudio fundamentan la propuesta en los pivotes relacionados con las estrategias orientadas al objetivo, en las cuales se da una secuencia racional que permite economizar tiempo, recursos y esfuerzo y, lo más importante, otorga la seguridad de lograr lo que se quiere obtener y de la manera más adecuada (Gutiérrez, 2018).

Método, procedimiento de recogida de datos y análisis

El presente trabajo fue trazado como una investigación cuantitativa, con el enfoque de un proyecto factible. Para efecto del estudio se desarrollaron las tres primeras fases que contempla el proyecto factible, de acuerdo a lo establecido por Jiménez Freitez (2012):

- Fase I. Estudio diagnóstico: Se apoyó en una investigación de campo de carácter descriptivo, que llevó a comprobar la necesidad del programa previa aplicación de un cuestionario como instrumento.
- Fase II. Estudio de factibilidad: En esta fase se determinó la viabilidad del proyecto, con la realización de un estudio de mercado, técnico y financiero.
- Fase III. Diseño: Aquí se planteó la propuesta en función del diagnóstico y las necesidades reveladas.

Participantes y contexto del estudio

El estudio se desarrolló dentro de la ciudad de San Felipe, capital del municipio Independencia y, a su vez, del estado Yaracuy. El escenario de estudio corresponde a la Unidad Educativa Juan José de Maya, fundada en 1970 y localizada en la urbanización La Ascensión, específicamente en la avenida Cartagena.

Considerando el objetivo de estudio, se seleccionó de forma intencional a la totalidad de docentes de Ciencias Sociales de la institución en cuestión, para un total de doce educadores (Tabla 1). Cabe destacar que primero se pidió aprobación para la recopilación de información a la dirección del plantel, y en segundo lugar se procedió con la lectura y firma del consentimiento informado por parte de cada uno de los encuestados. En él se indicaban los objetivos y alcances de la investigación y se aseguraba la completa anonimidad de sus datos de identificación, a fin de salvaguardar su identidad, siguiendo los principios bioéticos de investigación.

Tabla 1. Características de la muestra.

Docente	Edad	Género	Grado académico más alto
1	43	Femenino	Doctorado
2	41	Femenino	Maestría
3	41	Femenino	Licenciatura
4	38	Masculino	Doctorado
5	38	Femenino	Licenciatura
6	36	Femenino	Licenciatura
7	36	Masculino	Licenciatura
8	35	Masculino	Especialización
9	33	Femenino	Maestría

10	29	Femenino	Especialización
11	26	Femenino	Maestría
12	22	Masculino	Licenciatura

Elaboración: Autores (2022).

Instrumento de recogida de datos y análisis

Para recabar la información se utilizó como técnica la encuesta, y como instrumento se aplicó un cuestionario de opinión con dieciséis preguntas (ver Anexo), estructurado en tres partes (Tabla 2).

Tabla 2. Características y estructura del instrumento empleado.

Parte	Cantidad de ítems	Escala de respuesta
1	8	Tipo Likert. Cinco categorías de respuestas: <i>CA</i> (completamente de acuerdo), <i>DA</i> (de acuerdo), <i>PDA</i> (parcialmente de acuerdo), <i>PEDA</i> (parcialmente en desacuerdo) y <i>CEDA</i> (completamente en desacuerdo).
2	4	Respuestas dicotómicas: de característica cerrada con las alternativas <i>Sí</i> y <i>No</i> .
3	4	Escala de respuesta conducida: respuestas abiertas.

Elaboración: Autores (2022).

Previo a la aplicación del instrumento, este fue sometido a la prueba de validez de contenido, para lo cual se solicitó la revisión y validación de tres expertos en el área de educación con grado mínimo de doctor y amplia experiencia en el área de la investigación científica. Estos profesionales trabajan en el Instituto del Mejoramiento para el Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, con sede en San Felipe.

Para comprobar la confiabilidad del instrumento, se aplicó el coeficiente alfa de Cronbach, para el cual se obtuvo —en una prueba piloto a dieciséis docentes con características afines a la muestra estudiada— un resultado de 0,91. Se desprende entonces que la herramienta es altamente confiable.

Para facilitar el procesamiento de los datos recopilados, así como su análisis, se utilizó la estadística descriptiva, basada en el uso de cuadros que representan tablas de frecuencia absoluta (*f*) y porcentajes (%).

Resultados

Una vez aplicado el instrumento de recolección de datos, se procedió a realizar el tratamiento correspondiente para su análisis, por cuanto la información que arrojó es la base de las conclusiones de esta investigación.

Diagnóstico

Para iniciar este diagnóstico, se muestran en la Tabla 3 las opiniones emitidas en relación a los ítems 1 y 2.

Como se puede apreciar, la mayoría de docentes (91,66 %) está completamente de acuerdo o de acuerdo con su incorporación a un programa basado en estrategias didácticas para la enseñanza de la Geografía. Estos resultados permiten afirmar acertadamente que en general se considera a este planteamiento muy pertinente. No

obstante, un docente (8,33 %) manifestó estar parcialmente en desacuerdo.

Tabla 3. Opiniones de los encuestados con respecto a los ítems 1 y 2.

Ítem	CDA		DA		PDA		PEDA		CEDA	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
¿Es necesario que los docentes participen en las actividades de un programa basado en estrategias didácticas para mejoramiento de la enseñanza de la Geografía?	10	83,33	1	8,33	0	0	1	8,33	0	0
¿La institución debe realizar acciones de estrategias didácticas como apoyo profesional para su desempeño docente?	12	100	0	0	0	0	0	0	0	0

Elaboración: Autores (2022).

En este orden de ideas, también se preguntó si los docentes deben formarse en estrategias didácticas: todos los encuestados declararon estar completamente de acuerdo, lo que confirma que la institución debe realizar acciones de estrategias didácticas como apoyo profesional para su desempeño docente.

Ahora bien, en cuanto al ítem 3, el cual indagó sobre la participación en el programa sugerido, los datos se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. Opiniones de los encuestados con respecto al ítem 3.

Ítem	Sí		No	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
¿Participaría en un programa basado en estrategias didácticas para mejorar la enseñanza de la Geografía?	10	83,33	2	16,66

Elaboración: Autores (2022).

Existe un consenso entre la mayoría de los docentes (83,33 %) para participar en un programa basado en estrategias didácticas que mejore la enseñanza de la Geografía; esto representa una condición muy propicia para confeccionar y poner en marcha dicho programa. Cabe señalar que, aunque un grupo de docentes (el 16,66 %) respondió que no, tampoco descarta su participación totalmente. En atención a los datos interpretados en términos de frecuencia absoluta (*f*) y distribución porcentual (%), se demostró la necesidad de diseñar un programa de estrategias didácticas para la enseñanza de la Geografía dirigido a los docentes de la Unidad Educativa Juan José de Maya.

En este orden de ideas, se establece en el diagnóstico la existencia de una problemática sobre la aplicación de estrategias didácticas para la enseñanza de la Geografía por parte de los docentes.

Factibilidad

En esta sección se especifican el procedimiento científico y la viabilidad del proyecto a través del estudio de mercado, técnico y financiero, siguiendo los aspectos señalados en la *Guía para la presentación de proyectos* del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES, 2006).

Mediante el estudio de factibilidad se determinaron la demanda, la oferta y la viabilidad técnica del proyecto; además, se estimó el requerimiento de recursos financieros. El estudio de mercado permitió afirmar la existencia de una demanda que justifica el diseño del programa, lo que permitirá establecer una adecuada articulación con la oferta. Actualmente, el diseño se orienta a la preparación de los docentes de la Unidad Educativa Juan José de Maya, a fin de contribuir a solucionar la problemática existente.

Por otra parte, el estudio técnico demostró la viabilidad del proyecto. Para ello, se tomaron en cuenta los recursos existentes y las consideraciones en cuanto a tamaño del proyecto, proceso de transformación, localización, organización, cronograma de actividades y análisis de costo. Cada uno de estos aspectos demuestra las condiciones necesarias para diseñar el programa propuesto, además de justificar la alternativa técnica más adecuada a los criterios de optimización.

Finalmente, según el estudio financiero, es factible implantar un programa de estrategias didácticas para la enseñanza de la Geografía dirigido a los docentes de la Unidad Educativa Juan José de Maya, debido a que no origina ingresos por ser un proyecto de tipo social, y a que los gastos serán cubiertos por las instituciones, la comunidad educativa, empresas privadas y organismos públicos.

Propuesta educativa

En la **Figura 1** se presentan los objetivos tanto general como específicos del programa basado en estrategias didácticas para el mejoramiento de la enseñanza de la Geografía en docentes de la Unidad Educativa Juan José de Maya.

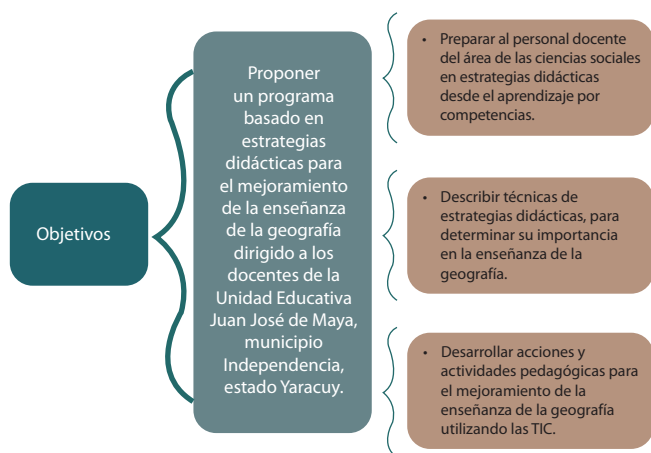


Fig. 1. Objetivos de la propuesta.

Elaboración: Autores (2022).

Estructura de la propuesta

El proyecto está diseñado para aportar mecanismos o estrategias a los docentes de la Unidad Educativa Juan José de Maya, mediante un programa basado en estrategias didácticas para el mejoramiento de la enseñanza de la Geografía. Los docentes presentan actualmente deficiencias en sus conocimientos acerca de esta problemática y la forma de corregirla, lo que amerita la búsqueda de acciones que permitan revertir esta realidad.

La propuesta consistió en tres estrategias de trabajo, desarrolladas a lo largo de tres semanas a través de talleres y conferencias. En cada sesión estratégica se proyectan las tareas, las metas, los responsables, los recursos y las políticas,

tomando en consideración los siguientes aspectos: identificación de objetivos y acciones a seguir, y formulación de las actividades. Los ejemplos se reflejan en las **tablas 5, 6 y 7**.

De acuerdo a **García (2019)**, el trabajo mediante talleres es una línea de trabajo didáctico anclada en las características del constructivismo. Observa al profesor ya no como la fuente de saberes que imparte conocimientos en una clase donde los estudiantes son pasivos receptores, sino que entiende que el docente debe adoptar el rol de coordinador de aprendizajes. La modalidad taller se concibe como una estrategia de trabajo en grupos, sostenido en el tiempo, con el fin de dar tratamiento a problemáticas geográficas en colaboración con los compañeros; de allí su elección.

Estrategia 1. Taller 1: Aproximación al conocimiento de la Geografía

Objetivo: Preparar al personal docente sobre estrategias didácticas y el conocimiento de la Geografía.

Geografía es una asignatura especialmente adecuada para el empleo de una variedad de métodos y estrategias didácticas. Las actividades a efectuar para dar cumplimiento a los objetivos propuestos se describen en la **Tabla 5**. En el taller se ejecutarán dichas actividades con la finalidad de preparar al personal docente sobre estrategias didácticas y la promoción de los saberes geográficos.

Tabla 5. Taller 1: Aproximación al conocimiento de la Geografía.

Objetivo	Contenido	Actividad	Recursos		Evaluación	Tiempo de ejecución
			Humanos	Materiales		
<ul style="list-style-type: none"> Preparar al personal docente sobre estrategias didácticas y el conocimiento de la Geografía. 	<ul style="list-style-type: none"> Estrategias didácticas Tipos de estrategias didácticas Aproximación al conocimiento de la Geografía El mapa físico y político de Venezuela Exposiciones Las competencias profesionales de los docentes Conceptos básicos sobre Geografía Posición geográfica de Venezuela División político-territorial de Venezuela 	<ul style="list-style-type: none"> Inscripciones Entrega de distintivos Bienvenida Explicación de las pautas del taller Lectura reflexiva Entrega del programa Entrega de material Dinámica de integración Exposiciones Proyección de los videos: <ul style="list-style-type: none"> "Latinoamérica" "Geografía para niños en español" "Barney el Camión" Lluvia de ideas Proyección del video "¿Qué es Geografía?" Lectura del libro <i>Aprender a enseñar Geografía</i> Refrigerio 	<ul style="list-style-type: none"> Facilitadores Participantes Colaboradores 	<ul style="list-style-type: none"> Videobeam CD Material fotocopiado Papel carta Lápices Colores Sillas Mesas 	<ul style="list-style-type: none"> Asistencia Participación Análisis sobre estrategias didácticas Conclusiones 	8 horas


Elaboración: Autores (2022).

Estrategia 2. Taller 2: Estrategias didácticas para el mejoramiento de la enseñanza de la Geografía

Objetivo: Describir técnicas de estrategias didácticas para determinar su importancia en la enseñanza de la Geografía.

A través de talleres y conferencias programadas, se llevará a los docentes de la institución en estudio esta temática, en la que se aborda la importancia de las estrategias didácticas para el mejoramiento de la enseñanza de la Geografía. Las actividades a realizar se describen en la **Tabla 6**, y están dirigidas a mejorar aspectos referentes a los elementos del conocimiento de las estrategias didácticas, pues los resultados obtenidos en las encuestas determinaron deficiencias al respecto.

Tabla 6. Taller 2: Estrategias didácticas para el mejoramiento de la enseñanza de la Geografía.

Objetivo	Contenido	Actividad	Recursos		Evaluación	Tiempo de ejecución
			Humanos	Materiales		
<ul style="list-style-type: none"> • Promover el cambio de las estrategias didácticas para el mejoramiento de la enseñanza de la Geografía.  	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Estrategias didácticas • Tipos de estrategias didácticas • Aproximación al conocimiento de la Geografía • Las competencias profesionales de los docentes • Conceptos básicos sobre Geografía • Recursos didácticos: • Elaboración de <i>dossiers</i> • Salida de campo • Mapa mental • Mapa conceptual • Cuadros comparativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Inscripciones • Entrega de distintivos • Bienvenida • Explicación de las pautas del taller • Entrega de material de apoyo • Lectura reflexiva • Intercambio de ideas • Dinámica de integración • Exposiciones • Proyección de video • Refrigerio 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitadores • Participantes • Colaboradores 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Video-beam</i> • CD • Material fotocopiado • Papel carta • Lápices • Colores • Sillas • Mesas 	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia • Participación • Análisis de planteamientos • Elaboración de conclusiones 	8 horas

Elaboración: Autores (2022).

Estrategia 3. Taller 3: Mejoramiento de la enseñanza de la Geografía desarrollando estrategias didácticas

Objetivo: Desarrollar acciones y actividades pedagógicas para el mejoramiento de la enseñanza de la Geografía en el aula, desde las TIC.

Como señala Murillo (2011), en la actualidad el auge y desarrollo de las TIC ha traspasado todos los campos y ámbitos del quehacer humano; la educación en general no escapa a ello. De ahí que se plantee la necesidad de una educación a partir del uso y manejo de las TIC no como un simple recurso didáctico, sino como un medio y una herramienta eficaces.

Dentro de esta perspectiva, las estrategias están dirigidas a fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes, para mejorar la enseñanza de la Geografía. Una herramienta estratégica a utilizar es la aplicación y práctica de las TIC. Las actividades para dar cumplimiento a los objetivos trazados se describen en la [Tabla 7](#). Cada sesión estratégica se despliega tomando en consideración los siguientes aspectos: identificación de los objetivos, objetivo, contenido, estrategias, recursos, lapso de ejecución, evaluación y acciones a seguir.

Tabla 7. Taller 3: Mejoramiento de la enseñanza de la Geografía desarrollando estrategias didácticas.

Objetivo	Contenido	Actividad	Recursos		Evaluación	Tiempo de ejecución
			Humanos	Materiales		
<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la enseñanza de la Geografía desarrollando estrategias didácticas: las TIC en el aula como estrategia.  	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de estrategias didácticas • Auge y desarrollo de las TIC • ¿Usan los docentes los recursos TIC para la enseñanza de la Geografía? • Las TIC como estrategias didácticas • Didáctica de la Geografía y las nuevas tecnologías • La web 2.0 • Plataformas virtuales • Wiki • Blog • Mapas flash interactivos • Uso de aplicaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Inscripciones • Entrega de distintivos • Bienvenida • Explicación de las pautas del taller • Entrega de material de apoyo • Lectura reflexiva • Proyección de video • Dinámica de integración • Exposiciones • Mesa de trabajo: disertación sobre las diferentes estrategias • Ciclo de preguntas y respuestas • Ejercicios demostrativos: Google Earth, Google Maps, Arctic Views, otros • Refrigerio 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitadores • Participantes • Colaboradores 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Video-beam</i> • CD • Material fotocopiado • Papel carta • Lápices • Colores • Sillas • Mesas 	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia • Participación • Análisis de la lectura reflexiva • Elaboración de conclusiones 	8 horas

Elaboración: Autores (2022).

Discusión y conclusiones

Partiendo de una realidad innegable, el diagnóstico instituye criterios claros y precisos acerca de la existencia de una problemática y la necesidad de implementar estrategias didácticas para el mejoramiento de la enseñanza de la Geografía, por cuanto los docentes aplican pocas de ellas. Se evidencia —al comparar esta investigación con resultados de otros estudios, como el de Seco (2018) en México— que los profesores no cuentan con recursos didácticos para desarrollar las estrategias de aprendizaje sugeridas para la enseñanza de la Geografía, y que hacen poco uso de la variedad de estrategias que existen.

Por su parte, Orozco (2016) afirma que las estrategias didácticas son una de las herramientas principales para impartir la docencia en todas las áreas del conocimiento, en especial en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. De seguir aplicando los paradigmas educativos tradicionales, se corre el riesgo de que la escuela pierda la función que la sociedad le ha asignado, es decir, la formación integral de las generaciones presentes y futuras.

En consonancia con los autores antes mencionados, se fundamenta la investigación con lo expresado por García (2019): las estrategias didácticas se vuelven trascendentales a la hora de construir conocimiento con los estudiantes, toda vez que se busca que el aprendizaje sea significativo para ellos. Para este autor, se vuelve imprescindible que los profesores piensen los contenidos didácticamente desde el origen de la planificación, por cuanto la Geografía es una disciplina escolar lo suficientemente versátil como para ser pensada desde diferentes ópticas metodológicas.

En consonancia con Lizarazo (2016), quien manifiesta que los docentes requieren herramientas para la transformación, se hace necesario capacitarlos y prepararlos en las diferentes áreas académicas, y en especial en el área de Geografía, con el fin de contribuir a su perfeccionamiento y mejoramiento, con el objeto de asegurar a los estudiantes la mejor educación posible y lograr que dominen y conozcan la Geografía del país en el cual residen. Es importante valorar la formación pedagógica de los profesores de Geografía, pues es la fundamentación que posibilita seleccionar nuevos conceptos, contenidos y estrategias de enseñanza y evaluación, así como la manera de consolidar la enseñanza de las ciencias sociales en general y de la Geografía en particular en la educación básica.

Una vez analizados los resultados de la investigación, se puede afirmar la necesidad de diseñar un programa dirigido a los docentes de la Unidad Educativa Juan José de Maya en el que se hagan uso de estrategias didácticas para el mejoramiento de la enseñanza de la Geografía. Esto contribuirá a que tengan más preparación para alcanzar un mayor desempeño de las actividades que desarrollan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se determinó que el programa es factible, debido a que los estudios de mercado, técnico y financiero proporcionaron resultados favorables con respecto al proyecto planteado. Los docentes de la Unidad Educativa Juan José de Maya, como producto principal de este proyecto, condensan las características requeridas para que se les proporcione el programa basado en estrategias didácticas para el mejoramiento de la enseñanza de la Geografía.

Por otra parte, se debe recordar que la tarea más importante de un docente es motivar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para fomentar la consecución de metas por medio de objetivos comunes. Los cursos, talleres y jornadas sobre estrategias didácticas pueden contribuir a mejorar este importante aspecto, en virtud de que se considera que, al utilizarlas para la enseñanza de la Geografía, el docente y el estudiante optimizan su formación.

Las actividades propuestas buscan promover una participación más activa de los estudiantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el docente implementa estrategias con una orientación constructivista, fundamentada en el debate y la construcción del aprendizaje significativo, desde las necesidades propias de los estudiantes y el debate de ideas.

Ante esta nueva posibilidad que se abre a los docentes encargados de promover los saberes geográficos, el estudiante asume un rol más protagónico y participativo, desarrollando un aprendizaje autorregulado y centrado en sus capacidades innatas.

La propuesta emergente tiene fines orientadores, por lo que queda abierta a los docentes la invitación a innovar en estrategias didácticas que ayuden al mejoramiento en la promoción de los saberes geográficos dentro de los escenarios de aprendizaje.

Se reconoce que esta investigación se encuentra limitada por aspectos técnico-metodológicos debido al escenario de estudio, pues al tratarse de una sola institución educativa, la realidad descrita pertenece a su propia identidad. Para futuras pesquisas, resulta preciso trabajar con diversas casas de estudio a fin de tener una visión más global sobre el fenómeno.

Otro aspecto a considerar es el número de participantes, ya que, a pesar de que se trabajó con la totalidad de docentes de ciencias sociales de la escuela, se entiende que no representan el total de profesionales de esta área en la ciudad de San Felipe. De este modo, se cree prudente que en próximas oportunidades se intente abarcar una muestra más amplia.

Referencias

Araya, F., & De Souza, L. (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: Un desafío para la formación docente en Geografía. *Revista de Geografía Norte Grande*, 70. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000200051>.

Bernal, M., Fonseca, D., & Zaldívar, A. (2021). Análisis del proceso de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos de la asignatura de Geografía en nivel primaria en México. *IE. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.943.

Ceballos, B. (1999). *La formación del espacio venezolano: Una propuesta para la investigación y la enseñanza de la Geografía nacional*. FEDUPEL. <https://bit.ly/3D1bZr0>.

Díaz, J. (2018). Aprendizaje de las matemáticas con el uso de simulación. *Sophia*, 14(1), 22-30. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.519>.

Díaz, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill. <https://bit.ly/3S3whnK>.

Durán, A., & Rojas, U. (2014). *La enseñanza de la Geografía desde los espacios geográficos locales como espacios para*

la investigación y el aprendizaje. Caso: Unidad Educativa Nacional "Alejo Zuloaga", parroquia Candelaria, Valencia, edo. Carabobo [Proyecto de trabajo especial de grado para optar por el título de licenciado]. Universidad de Carabobo, Venezuela. <https://bit.ly/3WXRhA3>.

Ferreiro, R. (2012). *Cómo ser mejor maestro: El método ELI*. Trillas. <https://bit.ly/3Vs6CII>.

García, D. (2019). Estrategias didácticas en Geografía. *Revista Geográfica Digital*, 16(32), 2-14. <https://dx.doi.org/10.30972/geo.16323913>.

Gutiérrez, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar: Su relación con el desarrollo emocional y "aprender a aprender". *Tendencias Pedagógicas*, 31, 83-96. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.004>.

ILPES (2006). *Guía para la presentación de proyectos*. Siglo XXI. <https://bit.ly/3rViftN>.

Jiménez Daza, D. (2019). *Herramientas digitales para la enseñanza de las Matemáticas en la educación básica* [Trabajo de grado]. Universidad Cooperativa de Colombia. <https://bit.ly/3MzIWOj>.

Jiménez Freitez, W. (2012). *Cómo hacer un trabajo de grado por la modalidad proyecto factible* [Presentación de PowerPoint]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://bit.ly/3ewaM1c>.

Jiménez Hernández, D., González, J., & Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>.

Lizarazo, C. (2016). La aplicación de estrategias didácticas para enseñar Geografía en espacios de frontera. *Aldea Mundo*, 21(41), 47-57. <https://bit.ly/3eBMtPp>.

Llancavil, D. (2019). Trabajo de campo: Una oportunidad para la enseñanza del espacio geográfico. *Didacticae*, 6, 82-96. <https://doi.org/10.1344/did.2019.6.82-96>.

MPPE (2015). *Proceso de transformación curricular en educación media: Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión y orientaciones fundamentales*. MPPE. <https://bit.ly/3gbNnCD>.

Murillo, L. (2011). *Didáctica de la Geografía y las nuevas tecnologías* [Tesis doctoral]. Universitat Rovira i Virgili, España. <https://bit.ly/3Ab1X4v>.

Orozco, J. (2016). Estrategias didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Científica de FAREM-Estrelí*, 5(17), 65-80. <https://bit.ly/3Vs8WPz>.

Rosales, J., Lara, S., & Marcano, A. (2021). La enseñanza geográfica en educación media durante tiempos de confinamiento: Una propuesta metodológica. *Investigación y Postgrado*, 36(2), 67-92. <https://bit.ly/3Tm2DeK>.

Santaella, R. (1989). *La dinámica del espacio en la cuenca del lago de Maracaibo, 1873-1940, y su proyección hasta el presente, 1980*. Universidad Central de Venezuela. <https://bit.ly/3z57rxt>.

Santiago, J. (2006). Otras formas para enseñar y aprender Geografía en la práctica escolar. *Revista de Pedagogía*, 27(80), 467-489. <https://bit.ly/3Tpq7Qc>.

Santiago, J. (2016). Los cambios geohistóricos, la enseñanza geográfica y la educación secundaria en Venezuela, desde el siglo XIX al XX. *Revista EDUCARE*, 20(1), 57-80. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v20i1.94>.

Seco, J. (2018). *Estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura de Geografía de Venezuela en*

el 3.º año de educación [Trabajo especial de grado para optar por el título de magíster]. Universidad de Carabobo, Venezuela. <https://bit.ly/3TnAofD>.

Tezci, E. (2017). Adaptation of ATI-R Scale to Turkish Samples: Validity and Reliability Analyses. *International Education Studies*, 10(1), 67-81. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n1p67>.

Tovar, R. (1995). *Boletín Geohistórico n.º 1*. Centro de Investigaciones Geohistóricas y de Aplicación Geodidáctica.

Declaración de conflicto de intereses

Los/as autores/as declaran no tener conflictos de intereses.

Declaración de la contribución de los/as autores/as

A. Mujica participó en la administración del proyecto, la conceptualización, la supervisión, la curación de datos y la adquisición de fondos. A. Arenas colaboró en la escritura del borrador original, la redacción, la revisión y la edición del manuscrito, así como en el análisis formal. J. Rosales-Veitia contribuyó en el desarrollo de la investigación, el diseño metodológico y de recursos y el software. Por último, L. Matos participó en la validación y visualización.

Agradecimientos

Más que un agradecimiento, se trata de una dedicatoria dirigida a Adela Arenas, cuyas manos ayudaron a construir este texto y ahora reposan entrelazadas. Agradecemos tu apoyo y tus enseñanzas, tu incondicionalidad y tu amor fraterno y, como diría Mario Benedetti: “Si la vida fuera otra y la muerte llegase entonces, te amaría hoy, mañana... Por siempre... Todavía”.

Anexo

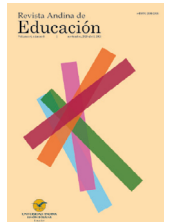
Instrumento de recolección de información

Dimensión	N.º	Ítem	Respuesta				
			CDA	DA	PDA	PEDA	CEDA
Necesidad docente por participar en propuestas para el mejoramiento de la práctica pedagógica	1	¿Considera necesario el desarrollo de propuestas para el mejoramiento de la práctica pedagógica en el área de Geografía?					
	2	¿Considera necesario el desarrollo de capacitaciones para la actualización del saber geográfico?					
	3	¿Cree que es necesario el desarrollo de talleres para innovar en la práctica pedagógica mediada por las TIC?					

Necesidad docente por participar en propuestas para el mejoramiento de la práctica pedagógica	4	De acuerdo a las exigencias actuales, ¿existe la necesidad de transformar la práctica pedagógica?
	5	¿Considera necesario conocer cómo abordar un trabajo de campo guiado con los estudiantes de primaria?
	6	¿Cree que necesita capacitación para el manejo de Google Earth como recurso didáctico?
	7	¿Considera necesario aplicar plataformas como Wordwall para mejorar la práctica pedagógica?
	8	¿Necesita actualización en estrategias y recursos para la enseñanza geográfica?

N.º	Ítem	Sí	No	
Papel de las instituciones para apoyar a los docentes en innovación	9	¿La institución debe promover espacios para la actualización docente?		
	10	¿La institución debe apoyar las actividades innovadoras de la práctica docente?		
	11	¿La institución debe generar espacios para la presentación de las nuevas estrategias didácticas?		
	12	¿La institución debe apoyar el desarrollo de nuevas propuestas para el mejoramiento de la práctica pedagógica geográfica?		

N.º	Ítem	Respuesta				
Disposición del docente para participar	13	De los siguientes, ¿cuáles serían los aportes de participar en un programa para el mejoramiento de la práctica docente en Geografía?	Conceptual	Procedimental	Tecnológica	Otro
	14	De las siguientes, ¿cuáles TIC emplearía para el mejoramiento de la práctica docente?	Canva	Google Maps	Google Earth	Otro
	15	¿De cuántos días a la semana dispone para participar en programas de formación para el mejoramiento de la práctica pedagógica?	1 día	2 a 3 días	5 días	Otro
	16	En la siguiente escala, ¿cuál es el grado de motivación ante la realización de propuestas para el mejoramiento de la práctica pedagógica?	Bastante	Normal	Nada	Otro



Formación ciudadana en educación de nivel superior en el contexto latinoamericano, 2011-2020

Civic Instruction in Higher Education in the Latin American Context, 2011-2020

Alejandra Magali Torres Velázquez^a  , Martha Elizabeth Zanatta Colín^b  

^a Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Cerro de Coatepec s/n, Ciudad Universitaria, C. P. 50100, Toluca de Lerdo, Estado de México, México.

^b Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias de la Conducta. Avenida Filiberto Gómez s/n, Guadalupe, Barrio de Tlacopa, C. P. 50010 Toluca de Lerdo, Estado de México, México.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 22 de septiembre de 2022
Aceptado el 22 de noviembre de 2022
Publicado el 01 de enero de 2023

Palabras clave:

formación ciudadana
educación superior
universidad

ARTICLE INFO

Article history:

Received September 22, 2022
Accepted November 22, 2022
Published January 01, 2023

Keywords:

civic education
higher education
university

RESUMEN

La formación ciudadana en educación superior es un tema que está emergiendo como preocupación primordial ante la actual situación de aislamiento y pérdida del sentido colectivo y social de los futuros profesionales; por tal motivo, se volvió pertinente realizar una investigación documental sistemática, cuyo objetivo fue identificar los criterios que han fundamentado los estudios sobre la formación ciudadana en la educación latinoamericana de nivel superior, en el período 2011-2020. Para ello, se analizaron veinte artículos de investigación científica identificados en revistas especializadas de los repositorios de Redalyc, Dialnet y Scielo. El método utilizado fue un estudio documental que permitió definir las propuestas teóricas y metodológicas que sustentaban las investigaciones analizadas. Los resultados permitieron generar la pluralidad del conocimiento a partir de los siguientes criterios: responsabilidad social universitaria, ciudadanía activa, educación ética y competencias para la ciudadanía. Se partió de la noción de que la universidad se puede vislumbrar como una especie de ágora en donde se forme a los educandos no solo en la parte disciplinar, sino también en la social, para que sean, desde la profesionalización, agentes *práxicos* comprometidos con el bien común.

ABSTRACT

Civic instruction in higher education is a primary concern issue, considering the current situation of isolation and loss of collective and social sense of future professionals. For this reason, we considered relevant to conduct a systematic documentary research whose objective was to identify the criteria that have underpinned research on civic instruction in higher education in the period from 2011 to 2020 in the Latin American context. For which we analyzed 20 scientific research articles identified in specialized journals of the Redalyc, Dialnet and Scielo repositories. The method used was a documentary study that defined the theoretical and methodological proposals that supported the research analyzed. The results produced knowledge based on the following criteria: university social responsibility, active citizenship, ethical education and citizenship competencies. So, it is based on the notion that the university is a kind of agora, where students are educated in both the academic and the social aspects, so that -through professionalization- they can be *praxic* agent committed to the common good.

© 2023 Torres Valázquez & Zanatta Colín. CC BY-NC 4.0

Introducción

Desde inicios de siglo, la formación ciudadana ha ido adquiriendo especial relevancia en el contexto escolar dadas las implicaciones culturales, políticas, económicas y académicas que tiene la escolarización en el desarrollo personal y social de los educandos. En el ámbito de la educación de nivel superior, la universidad no solo es un espacio de adquisición de habilidades laborales, es también un agente socializador que permite a todos sus actores intercambiar modos de vida.

El interés por estudiar el devenir de la formación ciudadana en la educación profesional surge a raíz de la preocupación por la creciente pérdida del sentido colectivo,

a partir de la perspectiva individualista de la sociedad actual. Bauman (2015) manifiesta que, desde finales del siglo XX, el modo de convivencia desarrollado en las sociedades ha generado un nuevo orden ciudadano, a partir de un *proyecto autónomo* en el que se plantean comunidades aisladas generadas por sujetos individualistas. Esto deriva en una grieta entre las esferas pública y privada y afecta de manera considerable lo que se pensaba como colectivo, pues se ha ido perdiendo el reconocimiento del bien común. Desde una postura general (retomada de la Grecia clásica), dichas esferas estaban vinculadas a través del *ágora*, el cual las unía y las mantenía reunidas, por lo que desempeñaba un papel decisivo en el mantenimien-

to de la *polis* y en la formación de la ciudadanía de sus integrantes. El ágora, que no era ni público ni privado, porque lo privado era público y lo público era privado, se volvió el espacio en donde el bien común cobraba fuerza (Bauman, 2015). No obstante, con el devenir de los años, y en mayor medida con el proyecto de crecimiento global a partir de la aparición del capitalismo y del neoliberalismo —que se empezó a gestar a finales del siglo pasado—, ha ido perdiendo impulso en pos de un sistema de individualidad e indiferencia de lo social.

Al volverse endeble el vínculo entre lo público y lo privado, el ágora se ha convertido en un sitio de luchas de poder individuales que de manera constante se pronuncian para dejar de lado lo común y el estado de bienestar colectivo. Bauman (2015) manifiesta que la autonomía personal se encuentra en constante crecimiento, pronunciada a través de intereses individuales que se han matizado por el nuevo *ethos*¹ tecnológico, la búsqueda constante de una conquista particular de lo que se piensa como *vida buena*, la neutralización del sentido humano y de pertenencia, la eliminación de la espontaneidad ciudadana, la automatización de la persona (Sadin, 2020), la precarización laboral, entre otros factores que conducen al aislamiento y a la indolencia colectiva.

La universidad es uno de los múltiples escenarios en donde residen las diferentes disciplinas científicas, para atender las necesidades de un contexto determinado a través de la profesionalización. No obstante, Ordóñez (2002) manifiesta que también ocupa un papel político, entendido no como intervención en la política partidista, sino más bien como espacio a través del cual se gesta la interacción que la educación superior tiene con la sociedad. Así, la universidad se puede concebir como un ágora en donde docentes, estudiantes y demás actores intervinientes socializan, a través de un campo disciplinar, puntos de vista de la realidad que los circunda para debatirlos, profundizarlos o problematizarlos. La universidad, entonces, se encuentra vinculada con la formación ciudadana porque forma al estudiante en los ámbitos social y personal, además de en el aspecto disciplinar.

La formación ciudadana es un aspecto elemental en la educación superior. La pregunta fundamental que ha buscado responder a través de los años es la siguiente: ¿qué tipo de ciudadano se pretende formar desde la escolarización? Esta interrogante no es sencilla de elucidar, dado que la universidad se ha debido adaptar a las exigencias económicas, culturales, políticas, entre otras, del sistema social, para formar ciudadanos y profesionales que respondan favorablemente a tales pretensiones. Su devenir no ha sido fácil, pues su conceptualización se replantea constantemente. En sentido general, Muñoz et al. (2019, p. 201) han definido a la universidad como un “proceso formativo que tiene por objetivo lograr que los ciudadanos se integren a la sociedad a la que pertenecen de manera participativa, propositiva y efectiva”. En síntesis, la formación ciudadana, en la universidad, se debe entender como un aspecto esencial y sustantivo que conduce a reafirmar el compromiso de los futuros profesionales con su sociedad, lo que contribuye a decrementar,

en estos actores sociales, el estado de individualismo e indiferencia del que habla Bauman (2015).

Dada la dinámica social actual —en términos de Bauman (2003), se ha transitado de una sociedad sólida a una líquida, privilegiando los intereses individuales frente a los colectivos—, la formación ciudadana está comenzando a emerger como premisa de los estudios académicos presentes en la educación superior. Por ello se volvió pertinente realizar un estado del conocimiento, cuyo objetivo fue identificar los criterios que han fundamentado la investigación de la formación ciudadana en la educación latinoamericana de nivel superior, en el período 2011-2020. Esto se realizó a través de una revisión sistemática en la que se analizaron veinte artículos derivados de investigaciones académicas identificadas en repositorios de revistas científicas. Para el cumplimiento de dicho objetivo, se buscó responder a las siguientes interrogantes: ¿cuáles son los temas de mayor prevalencia en los artículos de investigación sobre formación ciudadana en los repositorios de Redalyc, Dialnet y Scielo, en el período 2011-2020?, ¿cuál es la visión sobre formación ciudadana en la escolarización de nivel superior en las investigaciones revisadas?

La revisión sistemática se justifica en el hecho de que permite tener una visión general sobre la situación actual de la formación ciudadana en la educación de nivel superior. Esto contribuye con conocimientos más específicos para desarrollar futuros diseños curriculares que permitan incorporar unidades de aprendizaje que favorezcan la ciudadanía, la responsabilidad social y el sentido de comunidad en los estudiantes de los diversos campos de conocimiento disciplinar, para formar profesionales comprometidos con su sociedad.

Método

La revisión sistemática se define como una investigación de referentes bibliográficos sobre las tendencias actuales de un objeto de estudio, que surge de la exploración y el análisis documental realizados en un período de tiempo concreto (Londoño et al., 2016). Su importancia radica en que permite definir las propuestas teóricas y metodológicas con que se construye el cuerpo de conocimientos especializados de un fenómeno determinado. En el presente trabajo se retomó la propuesta de León (2013), a partir de una revisión documental sistemática que se integra a partir de las fases descritas a continuación.

1. *Búsqueda bibliográfica*: Para llevar a cabo esta fase, la exploración de información se limitó a artículos de revistas especializadas en los repositorios de Redalyc, Dialnet y Scielo. En total se identificaron 52 artículos de la problemática planteada, a partir de los siguientes indicadores clave: formación ciudadana, educación superior, educación ética y participación ciudadana.
2. *Análisis de la bibliografía*: Se revisaron a profundidad los artículos seleccionados y se depuraron los que servirían para lograr el objetivo propuesto. Para ello, se realizó un resumen de cada uno y posteriormente se eligieron aquellos con los que se realizarían las fases 3 y 4. Los criterios de inclusión son los mostrados en la [Tabla 1](#).

1 Para Yurén (2000), el *ethos* se concibe como sistema disposicional estructurado y estructurante, pero cuyo referente es el mundo social; es el valor que se aplica como criterio estructurante de rectitud.

Tabla 1. Criterios de inclusión para la revisión sistemática.

Contexto y temporalidad	Período 2011-2020
	Investigaciones realizadas en países de América Latina
Repositorios	Educación superior
	Redalyc, Scielo y Dialnet
Indicadores clave	Formación ciudadana
	Educación superior y formación ciudadana
	Educación ética y en valores
	Participación ciudadana

Fuente: Autores (2022).

De los 52 artículos seleccionados se descartaron 32, a partir de los siguientes criterios de exclusión: 1. eran trabajos que no correspondían a investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano; 2. el nivel educativo no refería específicamente a la educación superior (mostraban, por ejemplo, propuestas orientadas a educación básica o elemental); y 3. no se presentaban como investigaciones de tipo cualitativo o cuantitativo o como propuestas de reflexión, sino que aludían a ponencias de congresos o a reseñas de literatura especializada. Por lo tanto, únicamente se trabajó con las veinte investigaciones que se muestran en la [Tabla 2](#).

Tabla 2. Objetivos y hallazgos identificados en las investigaciones incluidas en la revisión sistemática.

N.º	Autores	Objetivo(s)	Hallazgos
1	Álvarez et al. (2019)	Contribuir a la construcción de una ciudadanía democrática en la región de América Latina a través del fortalecimiento de la educación para la ciudadanía y la democracia.	Se observan actitudes positivas de competencias ciudadanas en estudiantes colombianos a través de acciones democráticas, respeto a la diversidad y ética de lo político. Sin embargo, en competencias como participación ciudadana se muestran menos propositivos.
2	Astaíza et al. (2020)	Identificar las concepciones de ciudadanía desde las voces de estudiantes y docentes, como estrategia para transformar las dinámicas del curso y la práctica docente.	Para los docentes y estudiantes participantes, la ciudadanía es una práctica que permite interactuar con el contexto social, ya que se orienta hacia la convivencia y transformación social.
3	Bustos & Inciarte (2012)	Analizar la dimensión comunitaria de la responsabilidad social universitaria de la Universidad Zulia, mediante un estudio documental.	Las autoras muestran las pautas regulatorias de la responsabilidad social universitaria en la legislación vigente de la Universidad de Zulia, con énfasis en la dimensión crítica.
4	Calderius & Martínez (2012)	Aportar elementos para la comprensión de las singularidades de la dinámica del proceso de formación ciudadana en el contexto universitario, desde las perspectivas profesional y sociopolítica de la cultura universitaria. Proponer un método para la formación ciudadana sustentado en la problematización del activismo sociopolítico del estudiante universitario.	El modelo propuesto por las autoras muestra efectividad en cuanto a la mejora de la actuación ciudadana de los estudiantes, pues se transita hacia una participación transformadora como elemento fundamental de la formación ciudadana.

5	Curcio & Camargo (2012)	Analizar la relación entre formación ciudadana y participación política en estudiantes universitarios.	La formación ciudadana es un aspecto ineludible de la universidad, porque en ella se consolidan valores personales y sociales que favorecen la interacción con los otros. Por lo tanto, un aspecto fundamental de la universidad es problematizar los asuntos tanto públicos como privados.
6	Gasca & Olvera (2011)	Aportar una reflexión respecto al rol que deben adquirir las universidades como agentes de transformación y consolidación del modelo democrático.	La universidad, como institución educativa, tiene como finalidad la construcción de una ciudadanía participativa e informada que ponga énfasis en la responsabilidad social de los actores que forman parte de ella.
7	González (2019)	Aportar los contenidos que se consideran esenciales para formarse en ciudadanía en la educación superior.	La universidad tiene el reto de formar ciudadanos comprometidos con la transformación y participación social para posibilitar la convivencia armónica y la paz.
8	Hernández & López (2014)	Reflexionar sobre el papel que juegan la universidad, la participación estudiantil y la educación en valores como componentes de la formación ciudadana.	Las instituciones educativas de nivel superior han de permitir una educación integral que permita generar en los estudiantes un estado democrático consciente que favorezca su participación en el contexto social.
9	Lobatón et al. (2020)	Examinar las racionalidades subyacentes en el discurso de formación ciudadana en estudiantes de Pedagogía.	Como resultados se muestran tres racionalidades de formación ciudadana predominantes en los estudiantes de Pedagogía —técnica, práctica y emancipatoria—, privilegiando los aspectos éticos y sociales.
10	Lúquez et al. (2014)	Caracterizar los procedimientos académicos implicados en la formación ética del estudiante universitario socialmente responsable.	La responsabilidad social de los estudiantes universitarios se encuentra matizada por la participación comunitaria como resultado de una conciencia y un compromiso cívicos y éticos.
11	Mesa & Benjumea (2011)	Conceptualizar la educación para la ciudadanía y la formación ciudadana a través de un análisis crítico.	Se presenta una alternativa para la educación en formación ciudadana a través del uso público de la razón y la participación en comunidades políticas.
12	Negret (2016)	Sugerir una estrategia pedagógica que se aplique en el colectivo estudiantil de la Facultad de Cultura Física de Santiago de Cuba, a partir de los fundamentos de la relación entre la formación ciudadana, la cultura física y el deporte.	La formación ciudadana en estudiantes de la Facultad de Cultura Física de Santiago de Cuba permite observar cambios cognitivos y conductuales efectivos hacia una actuación más comprometida en los contextos en los que se desenvuelven.
13	Olvera & Gasca (2012)	Analizar algunos aspectos del perfil ciudadano de los estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de México.	Los estudiantes exhiben una fuerte identidad universitaria, lo que los conduce a formar parte de asuntos políticos y sociales dentro de la propia universidad, y trasladarse al contexto en el que se desenvuelven como parte de la sociedad.

14	Peralta (2012)	Analizar la formación académica de estudiantes requerida para la praxis de la responsabilidad social universitaria.	Los estudiantes que participaron en la investigación muestran una formación académica endeble en cuanto a la responsabilidad social universitaria, ya que los docentes no brindan importancia a su aplicación.
15	Quiroz & Mesa (2011)	Analizar de manera preliminar el concepto de formación de las nuevas ciudadanías en el desarrollo curricular.	Los currículos universitarios no solo deben ofrecer aspectos disciplinares: es necesario abordarlos desde las interacciones en que convergen los conceptos simbólicos que existen en la formación de la ciudadanía, como la responsabilidad social y la democracia, con la finalidad de que los estudiantes incorporen un sentido social, histórico y cultural.
16	Riera & Sansevero (2013)	Analizar el compromiso ético del estudiante universitario en las experiencias de aprendizaje-servicio.	El compromiso ético de los estudiantes se encuentra matizado por la participación social y la solidaridad, lo que favorece la solución de necesidades comunitarias desde su práctica disciplinar y contribuye al desarrollo social de Colombia.
17	Soria & Andreu (2019)	Profundizar en la necesidad de una formación ciudadana activa y responsable como tarea permanente del sistema educacional cubano.	Aporta a la conceptualización de la relación valor-educación ciudadana mediante un enfoque epistemológico.
18	Venet (2019)	Presentar una concepción pedagógica de la formación ciudadana en el contexto universitario como proceso de la formación integral del estudiante.	En la educación universitaria es necesario privilegiar una formación integral que procure desarrollar en el estudiante una ciudadanía para la paz, a través de un pensamiento reflexivo y de una concientización del vínculo que existe entre la universidad y la sociedad.
19	Vera et al. (2012)	Analizar la docencia en el marco de la responsabilidad social universitaria del profesorado en el Programa de Educación de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.	Los profesores, en su práctica docente, incorporan el marco de la responsabilidad social como parte de la formación ciudadana en estudiantes.
20	Yurén et al. (2013)	Exponer las razones que apoyan la tesis de la ética profesional en el nivel superior.	Se identifican tres elementos de la ética profesional: la eticidad de la profesión, la moralidad y el comportamiento moral en el campo de la profesión. Se retoma el concepto de <i>ethos</i> profesional como un conjunto de disposiciones con las cuales el profesional puede ejercer su práctica laboral.

Fuente: Autores (2022).

3. *Análisis de las líneas de investigación:* Una vez realizadas las fases 1 y 2, se llevó a cabo un estudio individual de los veinte artículos, para reconocer, a través de la contrastación de la información, los conceptos relevantes y los indicadores que planteaban. También se analizaron sus postulados para comprender la propuesta investigativa e identificar los criterios que construyen el conocimiento general del objeto de estudio.

4. *Redacción del estado del conocimiento:* Finalmente, se llevó a cabo la construcción teórica de los hallazgos encontrados por medio de un análisis heurístico, para identificar la pluralidad del conocimiento (Londoño et al., 2016) y definir el estado actual del tema.

La concentración y el análisis de la información generada a partir de la sistematización y rigurosidad de las fases anteriores permitieron identificar la pertinencia de la investigación sobre formación ciudadana en la educación de nivel superior, así como los criterios con que se ha abordado en los últimos diez años, lo que contribuye a elucidar las convergencias y divergencias que giran en torno a su devenir.

Resultados

Una vez depurada la información de los veinte artículos, se realizó el análisis heurístico correspondiente, que permitió cumplir con el objetivo propuesto y responder las preguntas de investigación planteadas. Como primer momento se definió la estadística descriptiva que se muestra a continuación, en la que se exponen el país, el año, el tipo de investigación y el criterio identificado de cada uno (el número de artículo es el correspondiente en la [Tabla 2](#)).

Tabla 3. Países en donde se llevaron a cabo las investigaciones.

Artículo	Colombia	Venezuela	Chile	Cuba	México	Ecuador
1	X					
2	X					
3		X				
4				X		
5	X					
6					X	
7				X		
8					X	
9			X			
10		X				
11	X					
12				X		
13					X	
14		X				
15	X					
16		X				
17				X		
18						X
19		X				
20					X	
Total	5	5	1	4	4	1

Fuente: Autores (2022).

Para este análisis se identificó el país en donde se había llevado a cabo el estudio, aun cuando se lo publicara en una revista extranjera. Como criterio fundamental se

seleccionaron investigaciones realizadas en América Latina, dadas las problemáticas que se comparten en torno a la temática planteada. Como se observa en la [Tabla 3](#), los países con mayor número de artículos científicos identificados para el presente estado del conocimiento son Colombia y Venezuela (25 %). Cuba y México (20 %) también están contribuyendo a esta labor; sin embargo, se aprecia que el resto de los países no muestran un interés significativo sobre estudios que aludan a este tema.

Tabla 4. Año en que se publicaron las investigaciones.

Artículo	2011	2012	2013	2014	2016	2019	2020
1						X	
2							X
3		X					
4		X					
5		X					
6	X						
7						X	
8				X			
9							X
10				X			
11	X						
12					X		
13		X					
14		X					
15	X						
16			X				
17						X	
18						X	
19		X					
20			X				
Total	3	6	2	2	1	4	2

Fuente: Autores (2022).

En la [Tabla 4](#) se muestra que el año con mayor número de publicaciones fue 2012 (30 %), reconocido por la Asamblea General de las Naciones Unidas como el Año Internacional de las Cooperativas y la Integración Social, lo que quizá contribuyó a que se intensificara la investigación con relación al objeto de estudio. En 2019 (20 %) se incrementó nuevamente el número de artículos publicados, lo que puede estar ligado a las diversas movilizaciones sociales que se dieron en varios países latinoamericanos para demandar acciones contra el cambio climático y a favor de los derechos de las mujeres y de la erradicación de las violencias en sectores vulnerables. Por su parte, en 2015, 2017 y 2018 no se encontraron resultados que aludieran al objeto de estudio en los repositorios seleccionados.

Tabla 5. Distribución de los estudios analizados por tipo de investigación.

Artículo	Cualitativa	Cuantitativa	Reflexiones
1		X	
2	X		
3			X
4		X	
5			X
6			X
7		X	
8			X
9	X		
10	X		
11			X
12		X	
13		X	
14		X	
15			X
16	X		
17			X
18			X
19	X		
20			X
Total	5	6	9

Fuente: Autores (2022).

La [Tabla 5](#) presenta los tipos de contribución según el diseño metodológico de las investigaciones analizadas. Se ve una prevalencia significativa de artículos que plantean la formación ciudadana en el nivel superior a partir de reflexiones sobre las prácticas educativas (45 %); estos incluyen las siguientes aportaciones: 1. reflexiones sobre la formación ciudadana y participación social de estudiantes; 2. análisis de los currículos educativos para favorecer la formación ciudadana a través de las competencias de la educación en valores; 3. análisis de la formación ciudadana en los modelos educativos para la profesionalización de los países descritos en la [Tabla 3](#); y 4. devenir histórico de la formación ciudadana en la educación de nivel superior. Es necesario aclarar que se identificaron como reflexiones aquellos estudios en los que se realizaba una aportación teórica o un análisis crítico de la problemática sin presentar una propuesta cualitativa o cuantitativa.

En cuanto a las investigaciones revisadas bajo el modelo cualitativo (25 %), se encontró que aluden principalmente a dos aspectos: 1. la perspectiva que los estudiantes o docentes universitarios tienen sobre la formación ciudadana en sus centros escolares; y 2. la importancia de favorecer la identidad y la participación ciudadana para el desempeño profesional. De modo distinto, las propuestas con enfoque cuantitativo se centran en las competencias y estrategias de formación ciudadana que, a partir

de la escolarización, obtienen los estudiantes universitarios, lo que puede contribuir a fortalecer las unidades de aprendizaje que prioricen estos criterios en los diseños curriculares locales.

Tabla 6. Criterios que abordan las investigaciones.

Artículo	Responsabilidad social universitaria	Ciudadanía activa	Educación ética	Competencias para la ciudadanía
1				X
2		X		
3	X			
4				X
5		X		
6		X		
7				X
8		X		
9	X			
10	X			
11				X
12				X
13	X			
14	X			
15			X	
16		X		
17			X	
18		X		
19	X			
20			X	
Total	6	6	3	5

Fuente: Autores (2022).

Para cerrar con este primer acercamiento, en la [Tabla 6](#) se muestran los criterios que han fundamentado la investigación académica sobre formación ciudadana en la educación superior durante los últimos diez años. La responsabilidad social y la ciudadanía activa a partir de la participación y el compromiso ciudadano son los aspectos de mayor relevancia para tratar de comprender el tema en cuestión, ya que fueron abordados por la mayoría de los artículos revisados (30 %). Lo anterior permite deducir el papel fundamental que tiene la universidad al vincular los procesos formativos disciplinares con el deber social de los estudiantes al fungir como profesionales y como ciudadanos.

Posterior a la estadística descriptiva, se procedió a identificar la pluralidad del conocimiento, para un discernimiento general que incluyera las aportaciones más significativas de los estudios analizados. Es decir, se identificaron los criterios que fundamentaron la investigación de la formación ciudadana en la educación latinoamericana de nivel superior en el período 2011-2020, a partir de los

temas de mayor prevalencia. Esto también permitió definir la visión actual sobre formación ciudadana en la escolarización de nivel superior. Los criterios identificados como indicadores para la realización de estos artículos científicos fueron: 1. responsabilidad social universitaria; 2. ciudadanía activa; 3. educación ética; y 4. competencias para la formación ciudadana. Se los discute a continuación, a partir de los hallazgos de cada investigación referidos en la [Tabla 2](#).

Responsabilidad social universitaria

La responsabilidad social es un factor inherente a las instituciones de educación superior, dado el alcance que tienen no solo en el ámbito educativo, sino también en los campos político, cultural, económico, personal y colectivo. El objetivo fundamental de la formación ciudadana en nivel superior es la generación de profesionales altamente comprometidos con la sociedad, para que a través de su campo disciplinar gestionen el desarrollo de la transformación social.

La responsabilidad social universitaria está encaminada a reflexionar sobre el papel que la propia universidad tiene como una extensión de la sociedad, de la ciencia y de la educación superior. Su valor ético y político radica en orientar a los actores universitarios a reflexionar sobre su accionar y su legitimidad social. Retomando estos supuestos, autores como Bustos e Inciarte (2012), Peralta (2012) y Vera et al. (2012) mencionan que, desde la responsabilidad social universitaria, la educación superior puede gestar modelos curriculares que favorezcan la integración de proyectos que vinculen al estudiantado con la comunidad en la que participan. El objetivo es que atiendan problemáticas reales en las que perciban a su profesión como una alternativa que los posicionen como ciudadanos capaces de contribuir con un servicio a la sociedad.

Vera et al. (2012) plantean que, si bien el ejercicio de la responsabilidad social universitaria se orienta a los grupos vulnerables, no debe ser exclusivo de ellos: se debe promover la construcción de comunidades plurales para el desarrollo y el crecimiento mutuo. Los autores proponen que la universidad vincule actores universitarios y no universitarios con el fin de generar un trabajo compartido que promueva el intercambio de saberes orientados a la mejora de la calidad de vida de todos los ciudadanos.

Vallaes et al. (2009) y Lúquez et al. (2014) refieren que la formación profesional alude a la operacionalización o puesta en práctica de la formación académica, la cual debe asegurar una educación integral que fomente la responsabilidad social en el estudiantado, a partir de la gestión y el desarrollo de proyectos sociales. Es decir, la universidad se debe comprometer a formar estudiantes en los diversos campos disciplinares, pero también en aquellos de índole personal, ético y comunitario.

Para Gasca y Olvera (2011), hablar de responsabilidad social universitaria implica la incorporación de una visión diferente a la tradicionalista, para ampliar la reflexión hacia el impacto del conocimiento que desde la educación superior se reproduce y produce y, además, para asumir una postura crítica en cuanto a los valores y comportamientos que la universidad transmite a los futuros profesionales. Los autores manifiestan que la responsabili-

dad social universitaria debe asumirse desde tres niveles: 1. interno, en el que se sitúan los estudiantes, los docentes y el personal adscrito a la universidad; 2. externo, que abarca a los egresados, proveedores de servicios y materiales, socios, entre otros; y 3. extra, que alude al vínculo que la universidad posee con el Estado, la sociedad, el medio ambiente y el contexto en general. Con este argumento, el papel de la universidad es instituir —no solo en el estudiantado sino en todos los actores que pertenecen a ella— la responsabilidad social del conocimiento disciplinar a fin de construir una ciudadanía responsable, informada y participativa (Gasca & Olvera, 2011; Olvera & Gasca 2012).

Ciudadanía activa

El siguiente criterio identificado como fundamento de la investigación sobre formación ciudadana en la educación de nivel superior es la ciudadanía activa. Esta se inscribe en el hecho de que no es suficiente que en la universidad se incorpore un sentido nacionalista; además, es necesario que se promueva una conciencia de colaboración y participación ciudadana. La participación y el compromiso ciudadano cobran significado a partir de lo que se denomina *agencia*.² Así, la ciudadanía activa posibilita la acción que el estudiantado, desde su profesión, realizará en el campo laboral con miras a la transformación social y al ejercicio de la paz (Venet, 2019).

Para autores como Astaíza et al. (2020), Curcio y Camargo (2012), Lobatón et al. (2020) y Riera y Sansevero (2013), la ciudadanía no comprende únicamente el conocimiento de los derechos y las obligaciones que se poseen: es necesario abordarla como práctica que permita la interacción con otros. La universidad es un lugar en donde se socializa la realidad para problematizarla y procurar mejores formas de convivencia.

Para Gasca y Olvera (2011), así como para Hernández y López (2014), la universidad es un espacio en donde se gestan relaciones con diversos actores sociales; por lo tanto, ha de transitar a un estado democrático consciente que favorezca en los estudiantes su participación en la sociedad. Se debe comprender que la educación es, como plantea Freire (2019, p. 9), “una praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”. En síntesis, la formación del estudiantado, a partir de una ciudadanía activa, implica la politización para favorecer la apropiación de una *agencia práxica*, que geste vínculos con la profesionalización, con la conciencia crítica y con la reflexión de la realidad social, para intervenir en ella mediante una participación eficaz con miras a la transformación.

Educación ética

Al hablar de formación ciudadana, es necesario abordar como criterio fundamental la educación ética, que desde la visión de Filloux (2008) concierne al respeto propio y el del otro. La educación ética implica la enseñanza y el aprendizaje de los valores y derechos que se tienen en las sociedades. Educar éticamente, dice el autor, no implica una práctica didáctica aislada de los contenidos elementales de la formación académica; es más bien una herramienta que permite sensibilizar a los educandos en

el marco de las relaciones de reciprocidad entre los derechos y obligaciones que como ciudadanos poseen al ser parte de un grupo social. Entre las investigaciones analizadas, Quiroz y Mesa (2011) manifiestan que la formación ciudadana, abordada desde un currículo educativo crítico, permite un ejercicio consciente y responsable de las diversas prácticas en que se inscribe el aprendizaje del educando, entre ellas las acciones éticas.

En el ámbito de la educación superior, Yurén et al. (2013) manifiestan que la ética alude a la incorporación, por parte del estudiantado, de los esquemas o prácticas de acción que orientan su campo profesional. A decir de Freire (1996), cualquiera que sea la práctica disciplinar a la que se dediquen los educandos, se debe exigir que lo hagan con responsabilidad y formación ética. Ser responsables éticamente implica, por un lado, cumplir con los deberes que se tienen como profesionales y, por otro, ejercer los derechos que se poseen por ser parte de una sociedad y de la humanidad en toda su complejidad.

Retomando nuevamente a Filloux (2008), la ética posibilita que el alumno tome conciencia de los derechos y valores humanos que permiten adoptar reglas de vida, operacionalizadas en acciones de respeto a la dignidad del otro y de sí mismo. Para Soria y Andreu (2019, p. 190), la educación ética y en valores

expresa el perfil del hombre como resultado de un contexto cultural y un concepto de nación, teniendo como premisa que el fundamento de la formación del ser humano es el respeto a la dignidad de cada uno por lo que es, sin tomar en consideración lo que tiene o representa.

Soria y Andreu (2019) manifiestan que la educación ética, en el nivel universitario, ha de pretender formar al hombre en sociedad a partir de una actitud responsable que le permita una convivencia favorable y de respeto. Es decir, implica una apropiación de influencias educativas que facilite la organización de prácticas laborales que fomenten la identidad nacional y cívica, así como la formación ciudadana activa, rescatando valores como solidaridad, empatía y respeto, para dignificar la vida humana y mejorar las relaciones con el contexto.

Competencias para la ciudadanía

Como último criterio se encuentra el de competencias para la ciudadanía, que para los autores revisados permiten llevar a la acción la formación ciudadana en la práctica profesional del universitario. Álvarez et al. (2019), por ejemplo, plantean que las competencias ciudadanas o para la ciudadanía, en la educación superior, se concentran en dos aspectos fundamentales: 1. la construcción de prácticas democráticas y políticas en las que se recuperen los valores y derechos humanos; y 2. el quehacer pedagógico-educativo, a través del cual se incorpora en los estudiantes el *saber hacer* de las prácticas anteriores. Los autores manifiestan que es deber de todas las instituciones de educación superior fomentarlas e incluso desarrollarlas en los educandos. De acuerdo con Morillas (2006), las competencias para la ciudadanía incluyen las competencias para la vida, es decir, aquellas que permitan a los estudiantes desenvolverse como parte de una sociedad. Estas competencias versan en la reflexión, la decisión y la acción en situaciones sociales complejas en las que actúen como profesionales y como ciudadanos.

2 Se entiende por *agencia* la capacidad de acción que tienen los individuos para intervenir en su contexto (Abril, 2014).

A decir de Calderius y Martínez (2012), la formación ciudadana en educación superior ha de sustentarse en la problematización de la realidad social y política, para definir, en la toma de decisiones, juicios deliberativos que conduzcan a la acción. Es necesario, tal como plantean Mesa y Benjumea (2011), llegar a un aprendizaje en acción. Para González (2019) y Negret (2016), la formación de estudiantes universitarios debe ser integral en el sentido de incorporar competencias que les posibiliten desarrollarse y actuar en sociedad, lo que implica favorecer, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, aquellas que los conduzcan a saber participar y vivir en comunidad.

De las investigaciones analizadas, se logró identificar como competencias para la ciudadanía la integración de los tres criterios anteriores, a través de la problematización de las prácticas sociales, la participación democrática, el cumplimiento de los derechos humanos, el fortalecimiento de la ciudadanía activa, el activismo social y político, el voluntariado, la puesta en práctica de valores éticos y cívicos, y la responsabilidad social universitaria para la transformación que desde la profesionalización se puede generar. Las competencias para la ciudadanía, en el contexto de la educación superior, no se deben dar de manera aleatoria en las propuestas curriculares, sino que se deben incorporar como elemento transversal de todas las unidades de aprendizaje.

Discusión

La educación superior es un elemento fundamental en el que se operativiza la formación académica mediante el vínculo que se gesta entre la profesionalización y las necesidades sociales. El interés por la formación universitaria comenzó a tener auge a finales de la década de los 70 y principios de los 80, cuando prevalecían currículos teóricos e informativos que privilegiaban el conocimiento sobre la práctica, bajo la pretensión de que al formar en conocimientos se llegaría, por sí solo, a un desempeño eficaz en el abordaje de problemáticas laborales. Sin embargo, los resultados de estos currículos indicaban que se carecía de una formación disciplinar completa y que muchas carreras profesionales requerían una formación no solo teórica, sino también procedimental y técnica. Los estudiantes se vieron obligados a complementar su formación teórica con otra que les permitiera desempeñarse de manera práctica y técnica, y que consiguieron fuera de las universidades; por ejemplo, en institutos de capacitación externa.

Ante tal escenario, las universidades comenzaron a replantearse sus diseños curriculares y a incorporar la parte práctica en sus programas. Este giro permitió garantizar una formación disciplinar más sólida que vinculara los conocimientos teóricos con su aplicación en el campo laboral. Sin embargo, a finales de la década de los 90 y principios del nuevo siglo, la preocupación ya no era únicamente formar para atender el campo laboral y de producción; ahora la mirada giraba en torno a una formación universitaria que contribuyera a una convivencia con el otro, apostando por cuestiones éticas, de ciudadanía y de cuidado de sí. Los diseños curriculares comenzaron a orientarse hacia una formación integral, que preparara al estudiante para el campo profesional pero también para una convivencia adecuada a partir de una formación ciu-

dadana. Si bien la formación ciudadana no es exclusiva de los centros escolares —ya que es una tarea compartida por otras instituciones como la familia y la propia sociedad—, se vuelve necesario abordarla como objeto de estudio en este contexto por las implicaciones que tiene a nivel académico y, en el caso de la educación superior, en la profesionalización de los estudiantes.

La compleja realidad actual, en la que se percibe a los miembros de la sociedad como despreocupados ante los aspectos ciudadanos o del bien común, procurando únicamente la solución de sus necesidades individuales, permite reflexionar sobre la importancia de incorporar una formación ciudadana que, desde la escolarización, contribuya al desarrollo de la formación disciplinar, social y personal; que ponga nuevamente en el centro del quehacer humano aspectos colectivos que favorezcan la construcción de la ciudadanía y conduzcan a una mejora colectiva.

En términos de Bauman (2012), se debe transitar a un *Estado social*, que promueva un interés comunitario en sus ciudadanos, con el interés de atender las problemáticas grupales y hacerlos partícipes y beneficiarios de la entidad política. Así, se contribuye también a reivindicar las luchas individuales, para problematizarlas y socializarlas, buscando transformaciones conjuntas que procuren la ciudadanía a partir de un nosotros, ya que la ciudadanía somos todos, somos nosotros (Freire, 1996).

Para Yurén (2013), se ha de recuperar el espacio educativo para favorecer la ciudadanía en los estudiantes, a partir de una formación en la que se los guíe para ser agentes *práxicos*, que promuevan transformaciones sociales; así, la escuela se convierte en una especie de ágora en la que se forman ciudadanos. Para dar cumplimiento al objetivo y contestar las preguntas planteadas, de lo revisado en los artículos se puede elucidar que la formación ciudadana en la educación superior parte en los últimos años de la noción de formar profesionales con saberes disciplinares en lo teórico, metodológico y práctico, pero también con la posibilidad de actuar en la sociedad como ciudadanos comprometidos con el bien colectivo.

La situación actual de la educación superior pone de relieve que las competencias necesarias para la ciudadanía se han de situar desde un punto de vista crítico, que permita a los estudiantes cuestionarse los hechos para analizarlos y encontrar soluciones integrales, necesarias para construir procesos más éticos, cívicos y comunes (Morillas, 2006). Complementando esto, Yurén (2013, p. 185) manifiesta que la formación ciudadana en los centros escolares —en este caso la universidad— no se da de manera espontánea, sino que requiere que en el propio proceso de escolarización se desarrollen: 1. aprendizajes y competencias lógicas, lingüísticas y comunicativas, así como habilidades para el juicio moral y prudencial; 2. la participación y la experiencia en un ambiente deliberativo; 3. la organización de situaciones formativas que favorezcan el autoconocimiento, la autocrítica, la autorregulación, así como el debate sobre temas relativos a la justicia y equidad, y 4. experiencias que contribuyan al cultivo de emociones democráticas y desarrollo de capacidades de indignación social.

Con el objetivo de llegar a un conocimiento plural, se parte de la noción de que la formación ciudadana en la educación superior ha de incorporar, tal como se men-

cionó en párrafos preliminares, una serie de competencias que permitan a los educandos hacerse conscientes de las situaciones actuales para reflexionarlas y actuar, desde una postura crítica, en soluciones desde una perspectiva común, en la que se problematicen los intereses individuales con el fin de llegar a bienes colectivos. Estas competencias, indica Bolívar (2007), incluyen una participación en la vida pública, lo que se puede generar fomentando en los estudiantes: 1. la responsabilidad social que se gesté desde la universidad, entendiéndola como esa ágora en donde se desarrolla la socialización profesional y ciudadana; 2. una ciudadanía activa en la que se politicen para llegar a la solución de problemas por medio de un sentido deliberativo; y 3. el fortalecimiento de una educación ética, con énfasis en aquellos valores universales que rescaten los derechos humanos.

Yurén (2013) sugiere que, en términos de ciudadanía, la agencia debe favorecer la praxis, que para el caso que ocupa el presente estado del arte es una praxis ciudadana. La praxis, plantea la autora, no es solo una actividad, es una acción que produce cambios en la realidad social. Formar al estudiantado con una ciudadanía *práctica* favorece su construcción como agentes de transformación social, ya que les permite hacer una crítica de las instituciones de su contexto. En este sentido, la praxis ciudadana es una praxis social.

Bajo estos supuestos, la tendencia actual de la temática planteada, en el contexto latinoamericano, se encamina a lo que De Paz (2007) llama *formación ciudadana global o ciudadanía global*, concepción que comenzó a tener auge a finales de la primera década del siglo XXI, para gestionar un modelo propuesto por la organización OXFAM³ y la ONU, que impulsa un estado de ciudadanía comprometido con el ideario de un mundo más equitativo y justo. Para esta propuesta, la educación debe partir del respeto y la valoración de la diversidad social, así como de los derechos personales y sociales.

La educación para la formación ciudadana global, de acuerdo con la Red de Educadores y Educadoras para una Ciudadana Global (2013, párr. 7), pretende contribuir a una ciudadanía “libre, crítica, transformadora y comprometida con la capacidad de enfrentarse al futuro desde una posición del bien común y no solo de intereses individuales y propios, para que haga posible la conciencia de una comunidad global”. Con esta propuesta no solo se forma al estudiante en aspectos cívicos: se contribuye también a una formación ciudadana que favorezca la visión de bien común general. La formación ciudadana global no alude a propiciar un Estado global o república universal, pues esto sería imposible. A lo que se refiere es a concientizar al estudiantado sobre los problemas internacionales que afectan a todos los habitantes del planeta (como las desigualdades e injusticias sociales, las brechas económicas, la contaminación a gran escala, entre otros) y sobre cómo desde lo local se puede intervenir para transformarlos a favor de una sociedad más justa (Yurén, 2013). Así, la formación ciudadana global implica la reflexión de la misma sociedad para que el estudiante sea capaz no solo

de integrarse a ella, sino también de intervenirla con el objetivo de favorecer una convivencia integradora.

La educación superior es una alternativa para fortalecer la formación ciudadana a través de la integración de profesionales que sean agentes *práxicos* y que estén comprometidos en la mejora del mundo en el que viven. La revisión sistemática propuesta permite evidenciar el estado actual de esta temática, con la finalidad de orientar la práctica de las universidades en el desarrollo de propuestas curriculares que incorporen los criterios ya identificados en sus diversas unidades de aprendizaje y promuevan, desde la disciplina, una cultura ciudadana en los educandos.

Referencias

- Abril, D. (2014). Ciudadanía activa y educación: Propuestas educativas emergentes a partir de historias de vida. En P. Mata, B. Ballesteros e I. Gil (eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía y la participación* (pp. 75-82). Traficantes de sueños. <https://bit.ly/3VwSEnL>
- Álvarez, A., Valencia, A., & López, H. (2019). Competencias ciudadanas en sedes regionales de la Universidad del Valle: Avances y dificultades en el proyecto de formación ciudadana. *Revista Boletín Redipe*, 8(4), 44-71. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i4.727>
- Astaíza, A., Castillo, M., Rojas, G., Mazorco, J., & Prieto, O. (2020). Concepciones sobre ciudadanía en estudiantes y docentes universitarios: Convivencia y transformación social. *Revista Educación*, 44(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36847>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica. <https://bit.ly/3EME3xK>
- Bauman, Z. (2012). *Daños colaterales: Desigualdades sociales en la era global*. Fondo de Cultura Económica. <https://bit.ly/3UcTMfk>
- Bauman, Z. (2015). *En busca de la política*. Fondo de Cultura Económica. <https://bit.ly/3EMlppV>
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura*. Graó. <https://bit.ly/3XHxtkL>
- Bustos, C., & Inciarte, A. (2012). Dimensión comunitaria de la responsabilidad social universitaria. *Opción*, 28(68), 367-379. <https://bit.ly/3ijLZ24>
- Calderús, M., & Martínez, N. (2012). Consideraciones del proceso de formación ciudadana del estudiante universitario: La singularidad de su dinámica desde la actividad sociopolítica. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(3), 139-158. <https://bit.ly/3i8GHGq>
- Curcio, M., & Camargo, E. (2012). Universidad y formación ciudadana. *Reflexión Política*, 14(28), 118-126. <https://bit.ly/3VfowO1>
- De Paz, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: Una mirada transformadora*. Intermón OXFAM. <https://bit.ly/3F8uxqb>
- Filloux, J. (2008). *Epistemología, ética y ciencias de la educación*. Encuentro Grupo Editor. <https://bit.ly/3OJ4md1>
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Siglo XXI. <https://bit.ly/3OEtK3z>
- Freire, P. (2019). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. <https://bit.ly/3OFuk0X>
- Gasca, E., & Olvera, J. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia. Revista de*

3 OXFAM es una confederación internacional formada por organizaciones no gubernamentales, cuyo propósito es aminorar las desigualdades y brechas sociales. Fundada originalmente en 1942 en Oxford, Reino Unido, actualmente se encuentra en más de diez países a nivel mundial.

- Ciencias Sociales*, 18(56), 37-58. <https://bit.ly/2liVGZE>
- González, B. (2019). Retos de la formación ciudadana para la educación superior. *Universidad y Sociedad*, 11(4), 341-349. <https://bit.ly/3XED2An>
- Hernández, H., & López, J. (2014). La participación estudiantil como estrategia de formación ciudadana para la educación en valores en el nivel superior. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 35E, 43-58. <https://doi.org/10.15198/seeci.2014.35E.43-58>
- León, A. (2013). Cómo hacer un estado de la cuestión. *Universidad Internacional de La Rioja*. <https://bit.ly/2DQ6VaN>
- Lobatón, R., Precht, A., Muñoz, Í., & Villalobos, A. (2020). Racionalidades sobre formación ciudadana en la formación inicial docente: Estudio de caso en una universidad de la región del Maule, Chile. *Perfiles Educativos*, 42(168), 76-93. <https://bit.ly/3u4bbwf>
- Londoño, O., Maldonado, L., & Calderón, L. (2016). *Guía para construir estados del arte*. International Corporation of Networks of Knowledge. <https://bit.ly/3ASGoWN>
- Lúquez, P., Fernández, O., & Bustos, C. (2014). Formación ética del estudiante universitario socialmente responsable. *Omnia*, 20(2), 120-134. <https://bit.ly/3UdYUQc>
- Mesa, A., & Benjumea, M. (2011). La educación para la ciudadanía en la educación superior. *Uni-Pluriversidad*, 11(1), 85-96. <https://bit.ly/3Vzb7QM>
- Morillas, M. (2006). *Competencias para la ciudadanía: Reflexión, decisión, acción*. Narcea. <https://bit.ly/3UiTeEx>
- Muñoz, C., Torres, B., & Aravena, M. (2019). Formación ciudadana, educación parvularia y educación de adultos: Algunos aspectos a considerar. En C. Muñoz y B. Torres (eds.), *Escuela y formación ciudadana: Temas, escenarios y propuestas para su desarrollo* (pp. 197-217). Universidad de Concepción. <https://bit.ly/3XCvfhW>
- Negret, J. (2016). Formación ciudadana, cultura física y deporte: Estrategia para una formación de calidad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(1), 4-17. <https://bit.ly/3u741Y0>
- Olvera, J., & Gasca, E. (2012). La ciudadanía y universidad pública: Ideas de responsabilidad social universitaria. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 5(2), 46-62. <https://bit.ly/3Vzbzys>
- Ordóñez, J. (2002). Pedagogía crítica y educación superior. *Revista Educación*, 26(2), 185-196. <https://bit.ly/3OENAvv>
- Peralta, R. (2012). Formación académica estudiantil requerida para la praxis de la responsabilidad social universitaria. *Opción*, 28(69), 498-516. <https://bit.ly/3F9ltjy>
- Quiroz, R., & Mesa, A. (2011). Currículo crítico en la formación ciudadana. *Educere*, 15(52), 621-628. <https://bit.ly/3gDPiAO>
- Red de Educadores y Educadoras para una Ciudadanía Global (2013). ¡Que no nos roben el futuro! *Ciudadanía Global*. <https://bit.ly/3inEYgs>
- Riera, L., & Sansevero, I. (2013). El compromiso ético del estudiante universitario en las experiencias de aprendizaje-servicio. *Omnia*, 19(3), 31-42. <https://bit.ly/3Vc1rvz>
- Sadin, É. (2020). *La silicolonización del mundo: La irresistible expansión del liberalismo digital*. Caja Negra. <https://bit.ly/3XHERN1>
- Soria, B., & Andreu, N. (2019). Formación ciudadana activa y responsable: Tarea permanente en el sistema educacional cubano. *EDUMECENTRO*, 11(1), 184-201. <https://bit.ly/3AN8L8Q>
- Vallaes, F., De la Cruz, C., & Sasía, P. (2009). *Responsabilidad social universitaria: Manual de primeros pasos*. McGraw-Hill / BID. <https://bit.ly/2mkpjCa>
- Venet, R. (2019). La formación ciudadana en el contexto universitario: Una mirada axiológico-cultural desde la educación para la paz y la no violencia. *Conrado. Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 15(70), 435-443. <https://bit.ly/3Vx5uSZ>
- Vera, L., Gómez, M., Coromoto, Y., & Perozo, L. (2012). La docencia en el marco de la responsabilidad social universitaria. *Opción*, 28(68), 257-272. <https://bit.ly/3XDdcwR>
- Yurén, T. (2000). *Formación y puesta a distancia: Su dimensión ética*. Paidós. <https://bit.ly/3iibL6W>
- Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y educación: Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. Juan Pablos Editor / Universidad Autónoma del Estado de Morelos. <https://bit.ly/3ELbsZS>
- Yurén, T., López, R., Hirsch, A., Pérez, J., & López, M. (2013). Ética profesional en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 35(142). <https://bit.ly/3FaGWKp>

Declaración de conflicto de intereses

Los/as autores/as declaran no tener conflictos de intereses.

Declaración de la contribución de los/as autores/as

A. M. Torres Velázquez desarrolló el proceso de investigación documental recopilando los textos para su análisis, definió y desarrolló la metodología de investigación, realizó el análisis de información para la presentación de resultados y para la integración de la discusión y redactó el análisis formal de la revisión sistemática. M. E. Zanatta Colín contribuyó en la definición de la metodología de investigación y en la realización del análisis de información para la presentación de resultados y para la integración de la discusión; asimismo, redactó el análisis formal de la revisión sistemática. Ambas autoras trabajaron de manera conjunta y coordinada para la elaboración final del manuscrito.



Impacto de las clases virtuales en estudiantes universitarios durante el COVID-19

Impact of Virtual Classes on University Students During Covid-19

Juan Carlos Armijos^a  , Sebastián Egaña Santibáñez^b  , Karen Ziller Carvajal^a  ,
Juan Pablo Armijos^c  

^a Escuela de Auditoría y Control de Gestión, Facultad de Economía y Negocios, Universidad Santo Tomás. Av. Ejército Libertador, 146. Santiago, Chile.

^b Escuela de Ingeniería Comercial, Facultad de Economía y Negocios, Universidad Santo Tomás. Av. Ejército Libertador, 146. Santiago, Chile.

^c Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Humanidades, Universidad Técnica Particular de Loja. C. París, s/n, San Cayetano Alto. Loja, Ecuador.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 16 de septiembre de 2022

Aceptado el 24 de diciembre de 2022

Publicado el 01 de febrero de 2023

Palabras clave:

aprendizaje
docencia
educación superior
calidad

ARTICLE INFO

Article history:

Received September 16, 2022

Accepted December 24, 2022

Published February 01, 2023

Keywords:

learning
teaching
higher education
quality

RESUMEN

La pandemia provocada por el COVID-19 agudizó de forma significativa la problemática de varios sectores de nuestra sociedad; la educación superior fue uno de los sectores más ampliamente afectados. Para afrontar esta situación, se debió realizar un "ajuste emergente", reemplazando las clases presenciales por semestres y períodos virtuales. El objetivo de esta investigación es conocer la percepción de los estudiantes de la Universidad Santo Tomás, de Chile, respecto de sus experiencias en clases virtuales durante el año 2021, así como su perspectiva en torno al regreso a clases presenciales. Para ello, se aplicó una encuesta a estudiantes universitarios, combinando un enfoque mixto de aspectos tanto cuantitativos como cualitativos. Se encontró que la mayoría de los estudiantes dispone de dispositivos tecnológicos para el desarrollo de las clases virtuales. Sobre esta experiencia, los estudiantes han tenido visiones repartidas entre opciones de centro, aunque primó la satisfacción. Entre los principales inconvenientes se registraron problemas de conectividad, falta de espacio adecuado en el hogar, y la distracción del entorno familiar. Se destacan la capacidad de respuesta para dar continuidad al ciclo lectivo, un nivel de calidad educativo incierto para medir, y la presencia de prácticas y elementos tecnológicos que podrían ser aprovechados a futuro.

ABSTRACT

The global pandemic, caused by Covid-19, has significantly exacerbated the problems of various sectors of our society, with higher education being one of the most widely affected sectors; To deal with this situation, an "emergent adjustment" had to be made, replacing face-to-face classes with virtual semesters and periods. Objective: To investigate and know the perception of the students of the Santo Tomás Chile University, regarding their experiences in virtual classes during the year 2021, and their perspective regarding the return to face-to-face classes. Methodology: Survey applied to university students combining a mixed approach of both quantitative and qualitative aspects. Results: Most of the students have technological devices for the development of virtual classes. About this experience, the students have had shared visions between center options, although satisfaction prevailed. The level of demand was high. Among the main drawbacks were connectivity problems, lack of adequate space in the home, and distraction from the family environment. Conclusions: The response capacity to give continuity to the school year stands out, an uncertain level of educational quality to measure, and the presence of practices and technological elements that could be used in the future.

© 2023 Armijos, Egaña Santibáñez, Ziller Carvajal, & Armijos. CC BY-NC 4.0

Introducción

A lo largo de la historia, la humanidad ha transitado por hechos contingentes cuyos efectos han generado cambios abruptos y repentinos, lo que ha llevado a un replanteo del modo de vida de la sociedad en su conjunto. Actualmente, se ha reeditado ese tipo de situaciones

a partir del surgimiento y la expansión del COVID-19, que ha ocasionado una nueva pandemia mundial que alteró en muchos sentidos la vida cotidiana desde el año 2020. Lo que en su comienzo fue percibido como un hecho lejano que afectaba a otras regiones del planeta, pronto, por medio de una suerte de efecto dominó, se

expandió por todo el mundo hasta llegar a América y, con ello, a Chile.¹ Su vertiginosa aparición forzó a las autoridades a nivel mundial, regional y nacional a decretar confinamientos y aislamientos obligatorios, herramientas de origen medieval que se creían olvidadas o al menos superadas.

En ese contexto, la educación superior no estuvo exenta del impacto. Por el contrario, fue uno de los sectores más ampliamente afectados por la pandemia: el aislamiento obligatorio impuso a universidades tanto públicas como privadas la postergación de las clases dictadas presencialmente y su reemplazo por semestres netamente virtuales para poder cumplir con sus programas. Para subsistir y continuar con sus actividades, la universidad necesitó reinventarse, adaptando los sistemas de enseñanza tradicional al ámbito virtual, construyendo herramientas interactivas y programas que fueran capaces de atraer y mantener la atención de los estudiantes y garantizar su aprendizaje. Este cambio se llevó adelante con inmediatez; lejos de ser un proceso fácil, representó en muchos casos una adaptación forzosa.

La mayoría de las universidades chilenas no estaban –*a priori*– completamente preparadas para afrontar los desafíos de una educación no presencial, al menos para la totalidad de sus alumnos. No obstante, se logró dar una respuesta oportuna. Sin embargo, cabe destacar que la experiencia de la comunidad universitaria en la educación a distancia *online* fue un antecedente de gran ayuda. Su utilidad, evidentemente, se acrecentó con la pandemia. La idea de aplicar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al proceso formativo de los educandos se aceleró y profundizó con la aparición del COVID-19. Ahora, ha llegado el momento de reflexionar sobre la calidad del servicio brindado con miras a progresar, y esto solo es posible investigando y analizando la calidad de educación recibida por parte de los educandos en tiempos de pandemia.

Generalmente, los científicos sociales afirman que las grandes teorías y soluciones surgen en épocas de crisis. En este período de emergencia, se volvieron a poner como prioridad en las agendas universitarias temas como la educación virtual, la educación *online*, el *e-learning* y demás aspectos tecnológicos. De este modo, en el contexto sanitario actual, destaca el planteo de Area y Adell (2009), quienes resaltan la importancia de entrenar a los estudiantes universitarios en nuevas modalidades educativas, en especial con el uso y apoyo de la tecnología.

Teniendo en consideración estos elementos, nuestro trabajo se propone como objetivo dar a conocer la percepción de los estudiantes de la Universidad Santo Tomás (UST), de Chile, respecto de sus experiencias en clases remotas/virtuales durante el año 2021, así como su perspectiva en torno al regreso a clases presenciales. Para este estudio se tomó en cuenta solamente la sede de la UST en Santiago, que en 2021 registró 5619 alumnos regulares, correspondientes a 26 carreras y programas que

concurrían tanto en jornada diurna como vespertina. La principal herramienta a tal efecto fue una encuesta *online* aplicada entre el 14 de diciembre de 2020 y el 11 de marzo de 2021, en la cual participó un 11,1 % del universo total de estudiantes de la UST (625 alumnos).

Educación no presencial y educación virtual

La educación presencial tiene como principal característica colocar al estudiante y al docente en el mismo espacio físico y temporal (Curci, 2003). A diferencia de ella, en la que el profesor es el eje y la principal fuente de información, en la educación a distancia el estudiante se convierte en el protagonista; es el sujeto activo del conocimiento, y el profesor queda en un rol secundario al constituirse simplemente en guía u orientador. En ese sentido, Begoña (2004, p. 212) destaca que la educación a distancia ha construido cuatro rasgos frecuentes que le son característicos: la separación profesor-alumno, la utilización de medios técnicos, el sistema de tutoría y el aprendizaje independiente.

Por otro lado, la educación no presencial no es una práctica nueva. De acuerdo con García Aretio (2020), su primera generación corresponde a la enseñanza por correspondencia y la segunda, a la enseñanza multimedia. En esta última, la radio y la televisión fueron los máximos emblemas. Además, los libros y textos escritos incorporados en el período anterior estaban apoyados por otros medios audiovisuales (por ejemplo, audios, diapositivas, videocasetes) que funcionaban como materiales didácticos. La tercera generación aún hoy está compuesta por la educación telemática, esto es, nuevos recursos como el correo electrónico, la videoconferencia, la videollamada y portales o plataformas de internet. La cualidad central en todas ellas es la carencia del factor tiempo: la educación no se lleva a cabo en un momento en particular, sino que se trata de un elemento flexible o indeterminado. Asimismo, como quedó en evidencia, la educación a distancia resulta más apropiada para la incorporación y aplicación de tecnologías que la educación presencial. Este tipo de aprendizaje supone una disrupción educativa porque plantea un cambio drástico en sus métodos, que progresivamente van ganando espacio sobre los formatos convencionales. Esta tendencia no está agotada, sino que continúa penetrando y ahondando la ruptura con las nuevas tecnologías (García Aretio, 2017).

Uno de los principales desafíos de las instituciones de educación superior en estos tiempos es adaptarse al cambio tecnológico imperante. Se trata de una necesidad indispensable para mantener la calidad educativa. No sin algún grado de confusión, debido a los rápidos avances y transformaciones, conceptos como *infraestructura tecnológica*, *campus virtual*, *cursos online* y *plataformas educativas* son algunas de las novedades y progresos en la materia (Blackburn, 2018).

La educación virtual es la más reciente modalidad de educación no presencial, y se encuentra estrechamente vinculada a la utilización de las TIC, con las cuales se hace posible establecer una relación o vínculo enseñanza-aprendizaje en esta cuarta generación de educación a distancia. Con frecuencia se lo presenta como un sistema de aprendizaje innovador, basado en la red, que ha roto con las brechas de tiempo y de espacio que supone

1 Otras interpretaciones –por ejemplo, Ramonet (2020) y Svampa (2020)– se refieren a la pandemia mediante la teoría del efecto mariposa: el consumo de carne de un animal exótico en un pequeño mercado en Wuhan (China) produjo a los pocos meses un confinamiento casi total en Europa y América, lo que paralizó a la economía mundial y generó un marco de incertidumbre sobre el proceso de globalización. Este pensamiento reafirma la idea de que el mundo es un sistema en el que cualquier componente, por insignificante que parezca, interactúa con otros e influye al todo.

la educación presencial (Garrison y Anderson, en [Azuaje, 2012](#); [Llopiz et al., 2020](#)).

Rol del estudiante y del profesor en una educación virtual

La pandemia del COVID-19 y los consecuentes confinamientos obligaron tanto a profesores como a estudiantes a adaptarse a una educación exclusivamente virtual. El efecto fue un cambio en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, con una redefinición de sus respectivos roles.

Para definir el rol de los docentes en las aulas virtuales, diversos autores ya han identificado, e incluso utilizado, un nuevo vocabulario que reemplaza la palabra *profesor* por *tutor* ([Chaupt et al., 1998](#); [Silva, 2010](#)). Esto implica una transformación tanto en la metodología como en el rol que tradicionalmente desempeñan los profesores. La nueva dinámica consiste en que el docente deja de ser la principal o única fuente de información y se convierte en un mero orientador del estudiante; este último es quien construye sus conocimientos en conjunto con el docente, a partir de la utilización de diferentes fuentes físicas y tecnológicas ([Ruiz & Dávila, 2016](#); [Valverde & Balladares, 2017](#)). Para una correcta orientación de los estudiantes, se requiere un adecuado conocimiento y manejo de las TIC y otros instrumentos tecnológicos ([Valverde & Balladares, 2017](#)).

En concordancia con lo antes expuesto, Alonso y Blázquez (2016) resumen las funciones del tutor virtual del siguiente modo: en su función docente, elaborar materiales didácticos; en su función de orientación, desempeñar estrategias basadas en la empatía y la comprensión que faciliten el aprendizaje; y en su función técnica, conocer los conceptos básicos para la utilización de las TIC. En esa línea, para [Tapia et al. \(2019\)](#), el docente se convierte repentinamente en dinamizador de plataformas virtuales de aprendizaje; director o coordinador de plataformas virtuales de aprendizaje; responsable del diseño, la elaboración, la producción y la evaluación de plataformas virtuales; formador de enseñanza virtual en áreas de su especialidad; técnico de diseño, elaboración, producción y evaluación de materiales pedagógicos; y tutor u orientador de enseñanzas virtuales de aprendizaje.

Por su parte, y de modo análogo, la manera de definir a un alumno en aulas virtuales cambia: *estudiante* se convierte en *aprendiz*. Los alumnos dejan de ser simples receptores de información para ser los constructores de sus propios conceptos, solo orientados por el tutor ([Chaupt et al., 1998](#)). Bajo esta modalidad, el estudiante se transforma en el protagonista y principal guía de su proceso de aprendizaje, con mayor independencia del docente ([Deimann, 2019](#)).

La nueva dinámica requiere una mejora en la capacidad de organización y en la autodisciplina de los estudiantes, debido a la libertad de que disponen ([Rugeles et al., 2015](#)). En otras palabras, se demanda el desarrollo de un aprendizaje autónomo y autodirigido. Del mismo modo, aumenta la necesidad, para el estudiante, de lidiar con la incertidumbre y la ambigüedad que supone poseer diversas fuentes de conocimiento ([Thompson, 2019](#)). En este contexto, la planificación de las actividades, de los tiempos y del espacio de estudio resulta determinante para el éxito académico.

Al igual que acontece con el docente, otra necesidad es el correcto uso y manejo de las TIC por parte de los alumnos. La razón es la necesidad de ser capaces de aprender en grupo y de solicitar colaboración o asistencia cuando lo requieran ([Guri & Gros, 2011](#)). Sin embargo, un tema preocupante y a tener en cuenta en la nueva modalidad es la deserción estudiantil. Si se comprende el contexto crítico en que se iniciaron las clases virtuales y los efectos que estas tendrán a futuro, además de la rapidez con que se inició el proceso de adaptación, los riesgos de derivar en un proceso de deserción universitaria se intensifican y se expanden. Para evitarlos, se requiere una retroalimentación sólida y frecuente entre estudiantes, profesores y universidades, con el objeto de atender las dificultades que se vayan suscitando.

Finalmente, en cuanto a los antecedentes en el marco del COVID-19, surgió una gran cantidad de encuestas que intentan obtener información sobre el devenir de las clases virtuales en el marco de la pandemia. En su mayoría presentan un enfoque cuantitativo y objetivos específicos. En Chile, sobresale el trabajo de [Salazar et al. \(2022\)](#), que indaga sobre el tecnoestrés y su efecto sobre la productividad en estudiantes universitarios. Otras encuestas de interés sobre las clases virtuales, sus condiciones, metodologías, la satisfacción de los estudiantes y docentes en América Latina fueron elaboradas por [Baptista et al. \(2020\)](#), [Bautista et al. \(2020\)](#), [Cano et al. \(2020\)](#), [Dall'Oste \(2020\)](#), [Sánchez et al. \(2020\)](#) y [Bravo y Quezada \(2021\)](#).

Metodología

El presente trabajo se llevó a la práctica bajo un enfoque mixto, y reúne tanto aspectos cuantitativos como cualitativos. Los diseños mixtos pueden definirse como "el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio" ([Johnson & Onwuegbuzie, 2004](#), p. 17). [Tashakkori y Teddlie \(2003\)](#) caracterizaron a los diseños mixtos como el tercer movimiento metodológico, mientras que [Mertens \(2007\)](#) plantea que el enfoque mixto está basado en el paradigma pragmático. En el fondo, a través de él se busca tanto explicar los hechos (enfoque cuantitativo) como comprenderlos (enfoque cualitativo). Combinar paradigmas ofrece mejores oportunidades de acercarse a importantes problemáticas de investigación ([Hernández Sampieri & Mendoza, 2018](#)).

En esta investigación se procedió a otorgar voz a los participantes para, en esa dirección, buscar su sentir más íntimo, pues no se deseaba solo la obtención de datos numéricos, sino trascenderlos hacia sus posibles interpretaciones. En este caso, lo cuantitativo intenta conseguir estadísticas que reflejen la experiencia de la educación virtual durante el ciclo lectivo 2021. Por ello, la encuesta intenta ser una fotografía de la percepción estudiantil sobre la experiencia de asistir a clases a distancia durante aquellos dos semestres; de esa manera, se cumpliría una función descriptiva. Por su parte, lo cualitativo responde a la necesidad de leer o dar contenido interpretativo a esos datos para poder comprender el fenómeno y, de ese modo, ayudar a la toma de decisiones. Lo cualitativo, por consiguiente, cumpliría un rol explicativo.

La metodología se desarrolló en dos etapas (figura 1). La primera consideró el levantamiento de información mediante la búsqueda y la revisión bibliográfica, entrevistas, indagación y propuesta de preguntas relacionadas con el tema de estudio; la segunda corresponde al trabajo desarrollado desde la aplicación de la encuesta hasta el análisis de los resultados.

Etapa 1: Levantamiento de información y creación de la encuesta

Esta etapa parte del levantamiento de información, que consideró el análisis de diversas encuestas, la revisión de documentos y la participación de expertos asociados a la unidad de Coordinación de Permanencia Estudiantil, de académicos y estudiantes de las carreras de Ingeniería en Información y Control de Gestión, y de especialistas del Centro de Aprendizaje de la institución. Luego de la aplicación de entrevistas y del levantamiento de información, el grupo experto sugirió la incorporación de cuatro grandes temas (recursos personales, recursos tecnológicos, enseñanza y aprendizaje, y soporte institucional), y agregó a cada tema una lista de preguntas (siete en el primer tema, tres en el segundo, nueve en el tercero y cuatro en el cuarto).

Etapa 2: Aplicación de la encuesta y análisis de los resultados

La encuesta se aplicó entre el segundo semestre de 2021 y el primer semestre de 2022. Participó en ella el 11,1 % del universo total de estudiantes de la UST (625 estudiantes de 5619), correspondientes a 26 carreras y programas en jornada diurna y vespertina (tabla 1).

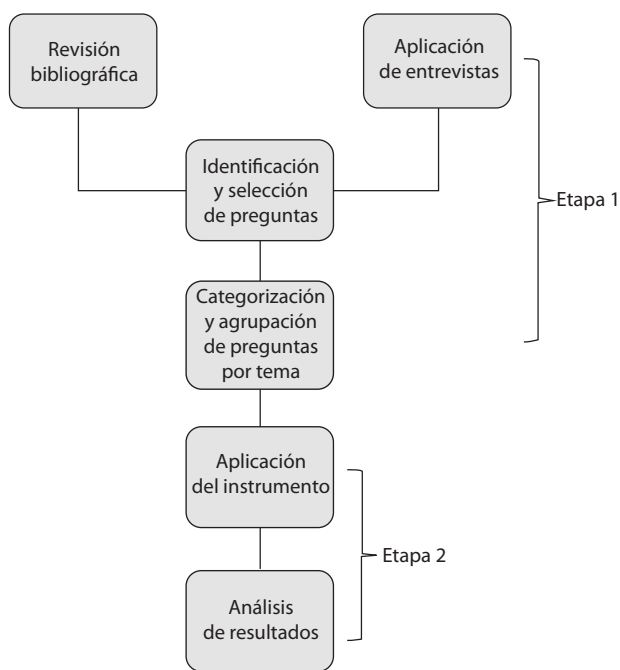


Fig. 1. Metodología de trabajo empleada.

Elaboración: Autores (2023), a partir de Armijos y Núñez (2020).

Caracterización

En el siguiente apartado se describen a grandes rasgos algunas de las características de los encuestados presentes en la muestra. La encuesta se aplicó a 625 estudiantes de distintas carreras y jornadas, con un promedio de 24 años, un mínimo de edad de 18 años y un máximo de 65 (tabla 1).

Tabla 1. Participantes por edad.

Variable	N	Mean	Std. Dev.	Mín.	Pctl. 25	Pctl. 75	Máx.
Edad	625	23,718	5,162	18	21	25	65

Elaboración: Autores (2023).

En la figura 2 se muestra la distribución de las edades de los participantes. Se observa una mayor densidad hacia la izquierda, relacionada con la edad promedio antes mencionada y con la concentración de los participantes entre los 20 y 30 años.

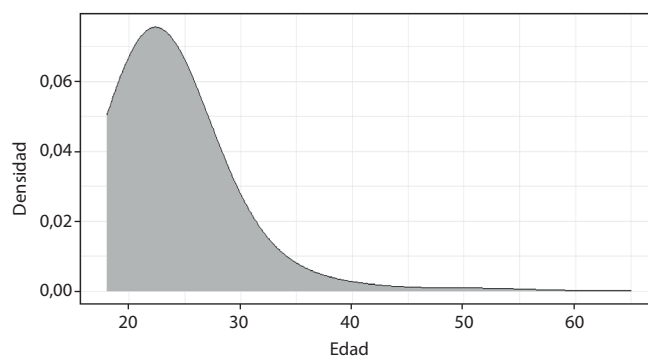


Fig. 2. Participantes por edad.

Elaboración: Autores (2023).

La siguiente tabla muestra la distribución de los participantes con base en el género.

Tabla 2. Distribución de los participantes por género.

Género	N	%
Femenino	438	70,1 %
Masculino	184	29,4 %
No binario	3	0,5 %

Elaboración: Autores (2023).

La distribución de las edades según el género posee un comportamiento muy similar entre hombres y mujeres. El caso de no binario está influenciado por el número de participantes.

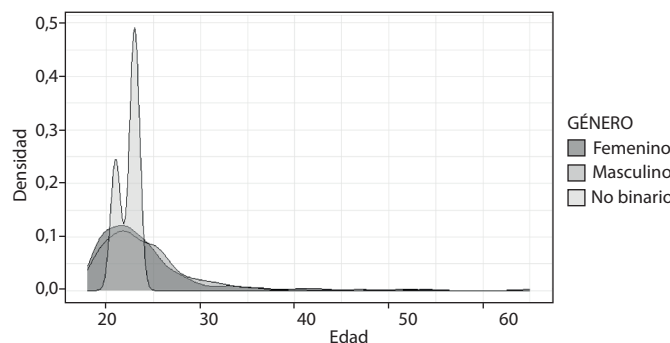


Fig. 3. Participantes por edad y género.

Elaboración: Autores (2023).

Existe una predominancia por la jornada diurna, con un 87 % de participantes (tabla 3). Estos estudiantes suelen ser más jóvenes en comparación con los vespertinos (figuras 4 y 5).

Tabla 3. Distribución de estudiantes por jornada.

Jornada	N	%
Diurna	541	86,6 %
Vespertina	84	13,4 %

Elaboración: Autores (2023).

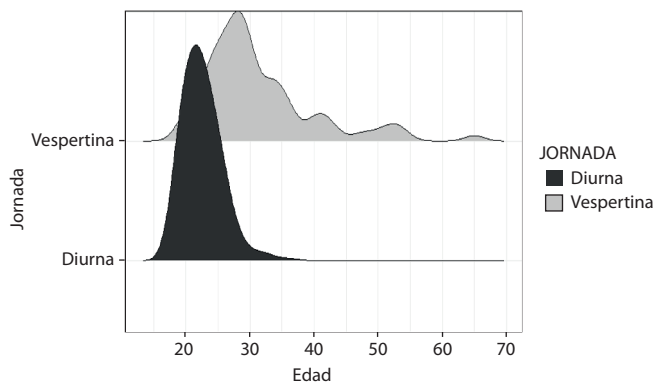


Fig. 4. Histograma de participantes por edad y jornada.

Elaboración: Autores (2023).

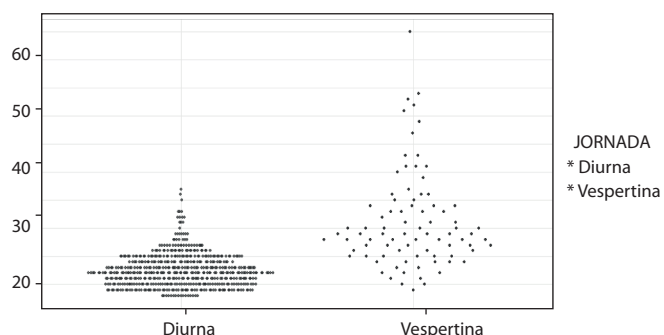


Fig. 5. Cantidad de participantes por edad y jornada.

Elaboración: Autores (2023).

Según la fecha de ingreso, se observa una predominancia de alumnos en sus tres primeros años de universidad (tabla 4). Los demás casos corresponden a alumnos en una o más de las siguientes tres categorías: atraso en relación con el avance de sus carreras, cambio de carrera o congelación de sus estudios (que han sido retomados al momento de la encuesta).

Tabla 4. Distribución de estudiantes por año de ingreso.

Año de ingreso	Año de universidad	N	%
2011	10	2	0,3 %
2012	9	3	0,5 %
2013	8	5	0,8 %
2014	7	15	2,4 %
2015	6	41	6,6 %
2016	5	44	7 %
2017	4	81	13 %
2018	3	119	19 %
2019	2	145	23,2 %
2020	1	170	27,2 %

Elaboración: Autores (2023).

Para el caso de los estudiantes por carrera, en la tabla 5 se observa la participación de 26 carreras dentro de la universidad; Tecnología Médica es la carrera con mayor participación: 90 estudiantes (14,4 %).

Tabla 5. Distribución de estudiantes por carrera.

Carrera	N	Porcentaje
Agronomía	7	1,1 %
Bachillerato en Ciencias	5	0,8 %
Biotecnología	22	3,5 %
Ciencias del Deporte y Actividad Física	28	4,5 %
Ciencias del Deporte y Actividad Física - PCE	1	0,2 %
Contador Público y Auditor	14	2,2 %
Derecho	41	6,6 %
Educación Diferencial	5	0,8 %
Enfermería	43	6,9 %
Fonoaudiología	3	0,5 %
Geología	39	6,2 %
Ingeniería Civil Industrial	2	0,3 %
Ingeniería Civil Industrial - PCE	11	1,8 %
Ingeniería Comercial	3	0,5 %
Ingeniería en Control de Gestión	30	4,8 %
Kinesiología	21	3,4 %
Licenciatura en Trabajo Social - PCE	1	0,2 %
Medicina Veterinaria	54	8,6 %
Nutrición y Dietética	26	4,2 %
Pedagogía en Educación Física	20	3,2 %
Pedagogía en Educación Física - PCE	1	0,2 %
Periodismo	18	2,9 %
Psicología	83	13,3 %
Tecnología Médica	90	14,4 %
Terapia Ocupacional	41	6,6 %
Trabajo Social	16	2,6 %

Elaboración: Autores (2023), a partir del Programa de Continuidad de Estudios.

Resultados

Recursos personales

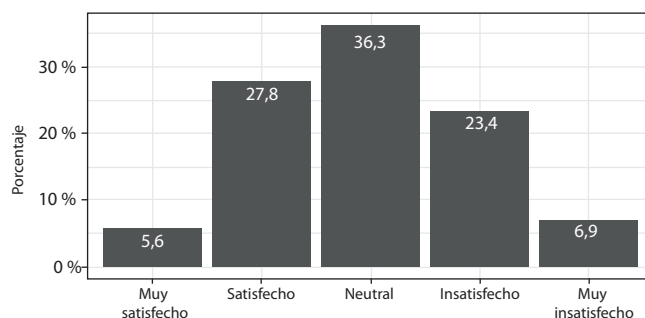


Fig. 6. ¿Cómo calificas la experiencia de participar en clases remotas/virtuales?

Elaboración: Autores (2023).

A la hora de calificar su participación en clases remotas/virtuales, los estudiantes han tenido visiones repartidas entre opciones de centro. En primer lugar, prevaleció la opción “neutral” (36,3 %), luego “satisfecho” (27,8 %), seguido de “insatisfecho” (23,4 %). Las alternativas extremas se ubicaron muy por detrás, con 6,9 % para “muy insatisfecho” y 5,6 % para “muy satisfecho”.

En líneas generales, en la **figura 7** se observa que los estudiantes dominan en su mayoría las herramientas tecnológicas implementadas por la universidad para el desarrollo de clases remotas (Microsoft Teams y aulas virtuales). Las principales respuestas fueron “medio”, con 48,5 %, y “alto”, con 47,5 %. La opción correspondiente a un bajo nivel de dominio solo alcanzó el 4 %.

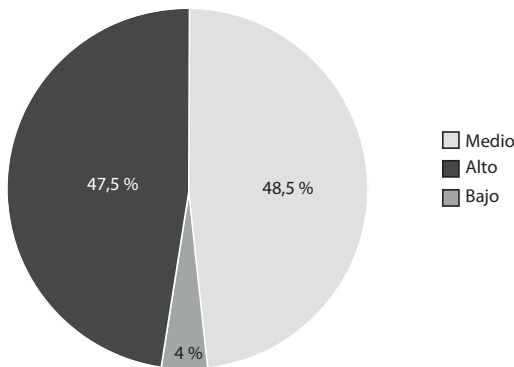


Fig. 7. Nivel de dominio de las herramientas tecnológicas implementadas por la universidad.

Elaboración: Autores (2023).

De acuerdo con la **figura 8**, un 64 % de los estudiantes dispone de un lugar adecuado en su casa para estudiar y hacer tareas de modo virtual (43,7 % “de acuerdo” y 20 % “muy de acuerdo”). Por su parte, un 36,3 % no cuenta con un lugar adecuado (23,5 % “en desacuerdo” y 12,8 % “muy en desacuerdo”).

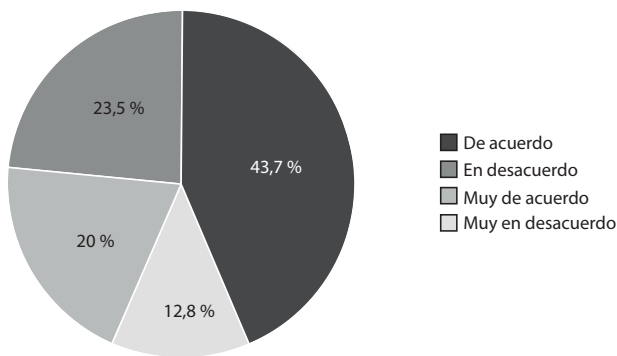


Fig. 8. Disposición de un lugar adecuado para poder estudiar y hacer trabajos.

Elaboración: Autores (2023).

En cuanto al nivel en que el entorno familiar representa algún nivel de distracción para el logro del aprendizaje virtual, un 43,4 % lo calificó como “medio”; un 37,3 %, como “alto”; y un 19,4 %, como “bajo”.

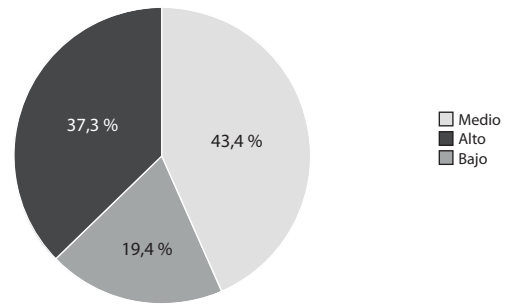


Fig. 9. ¿Tu entorno familiar representa algún nivel de distracción para el logro del aprendizaje en el hogar?

Elaboración: Autores (2023).

En la pregunta de la **figura 10**, los encuestados pudieron seleccionar una o más opciones. Con respecto a las emociones que experimentaron durante 2021, un 81 % de los estudiantes manifiesta haber sentido “ansiedad o estrés”; un 64,3 %, “cansancio”; y un 46,6 % se sintió “molesto/a o frustrado/a”.

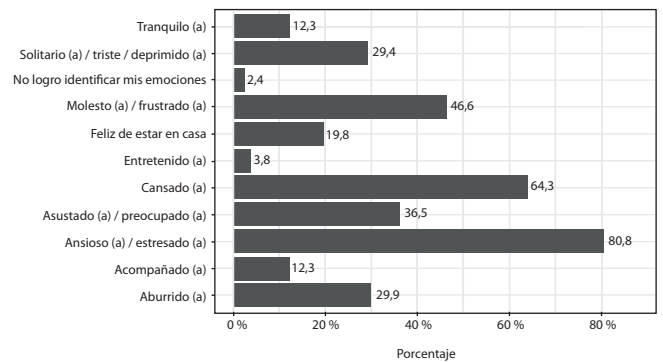


Fig. 10. Pensando en cómo te has sentido estos últimos meses, ¿qué emociones representan mejor tu estado de ánimo?

Elaboración: Autores (2023).

Con respecto a los aspectos que a los estudiantes les gustaría mantener cuando vuelvan a clases presenciales, las respuestas fueron variadas y sobre temas muy diversos. Las principales fueron: “organizar mi tiempo como a mí me acomoda más” (57,9 %), “que las clases sean más cortas” (45,6 %), “poder estar más tiempo con mi familia o seres queridos” (42,6 %), y “usar plataformas digitales interactivas” (42,2 %).

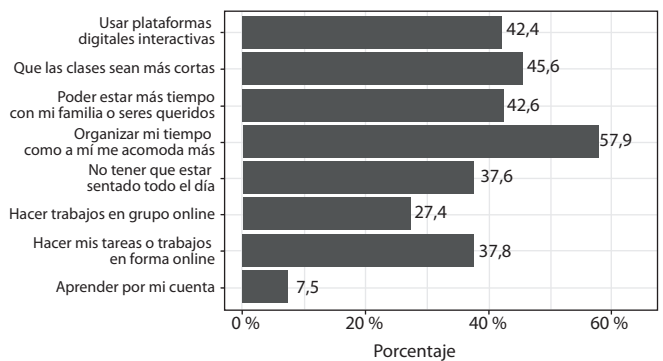


Fig. 11. ¿Qué aspectos te gustaría mantener cuando vuelvas a clases presenciales?

Elaboración: Autores (2023).

Recursos tecnológicos

La **figura 12** demuestra que casi la totalidad de los encuestados tiene acceso a internet para participar de las clases remotas/virtuales. La principal vía de acceso es por “WiFi en el lugar donde vive” (74,9 %) y luego, “compartir internet desde un teléfono” (15 %). Solo un 0,6 % no tiene internet.

Por otra parte, con la **figura 13** se observa que casi la totalidad de los estudiantes dispone de dispositivos tecnológicos para el desarrollo de las clases remotas/virtuales. La principal herramienta es el computador de uso personal (67,2 %) y la segunda, el computador de uso compartido (20 %), seguido del teléfono celular (8,6 %). Solamente carece de dispositivos tecnológicos un 0,2 % (un solo encuestado).

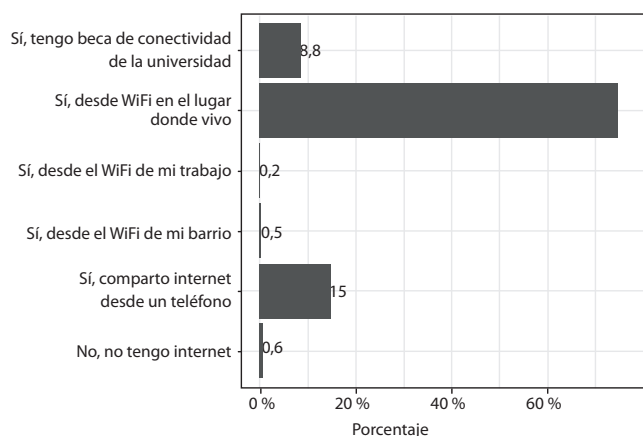


Fig. 12. ¿Tienes acceso a Internet para participar de las clases remotas/virtuales?

Elaboración: Autores (2023).

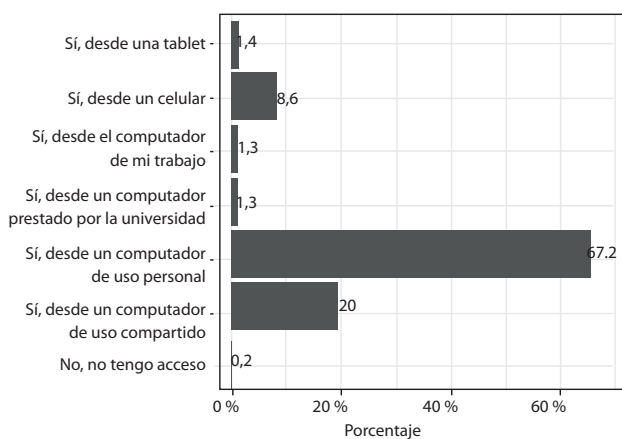


Fig. 13. ¿Dispones de dispositivos tecnológicos para el desarrollo de las clases remotas/virtuales?

Elaboración: Autores (2023).

Los resultados demuestran que un número significativo de estudiantes ha presentado algún tipo de inconveniente para acceder a sus clases remotas/virtuales. Tan solo el 13,1 % no tuvo dificultades. Entre los principales problemas se encuentran “conexión a internet inestable” (60,6 %) y “problemas del sistema (plataformas de acceso a clases online)” (11,7 %).

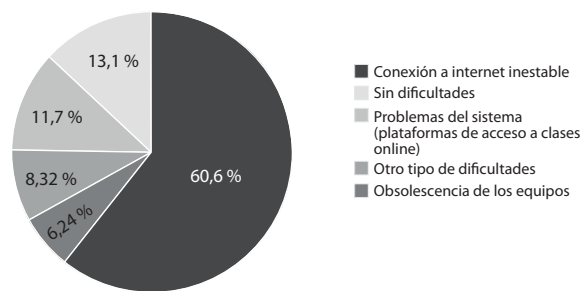


Fig. 14. ¿Has presentado algún tipo de inconveniente para acceder a tus clases remotas/virtuales?

Elaboración: Autores (2023).

Enseñanza y aprendizaje

En líneas generales, todas las formas de aprender por vía remota o virtual han tenido un nivel de aceptación similar; nos referimos a “usar aula virtual para trabajo colaborativo y entrega de materiales”, “proyectos o trabajos individuales” y “guías en formato digital”. Si bien tiene una aceptación considerable, aunque menor, la excepción resulta la modalidad “proyectos o trabajos en grupo”, puesto que al 17,9 % de los estudiantes no les gusta.

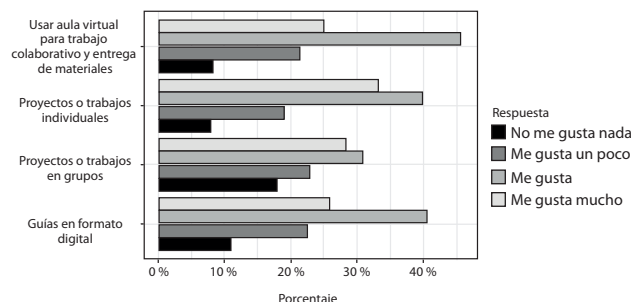


Fig. 15. ¿Qué maneras de aprender en forma remota o virtual te han gustado más?

Elaboración: Autores (2023).

Los principales recursos utilizados por los docentes para mantener un nivel de comunicación regular y dar respuesta a consultas de los estudiantes fueron “correo electrónico” (84,2 %), “Teams” (79,4 %) y “avisos mediante aulas virtuales” (61,4 %). Solo un 8,3 % de los encuestados consideró que “no existió comunicación regular” con sus docentes.

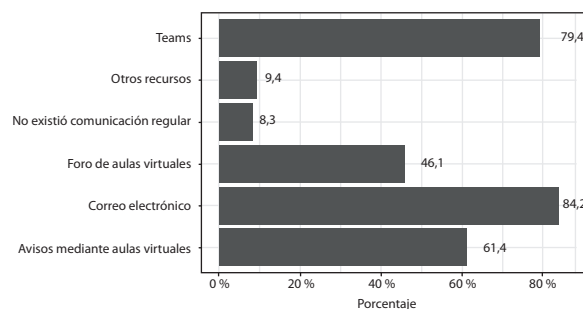


Fig. 16. ¿Cuáles fueron los recursos utilizados por los docentes para mantener un nivel de comunicación regular y dar respuesta a consultas?

Elaboración: Autores (2023).

De acuerdo con los resultados obtenidos, existen opiniones divididas sobre si el material utilizado fue adecuado para la realización de clases remotas/virtuales. Para el 55,7 % de los encuestados, "algunos materiales deben mejorar"; para el 38,2 %, "son adecuados", y solo para el 6,08 % "no son adecuados".

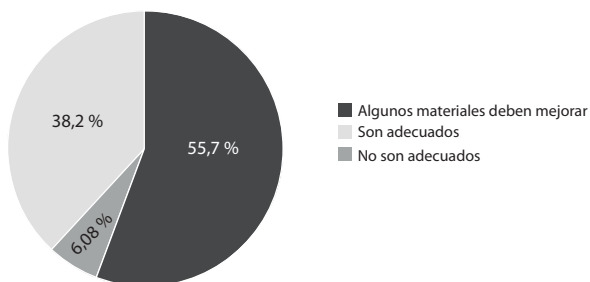


Fig. 17. ¿El material utilizado por los docentes es el adecuado para la realización de clases remotas/virtuales?

Elaboración: Autores (2023).

Con respecto al nivel o grado de perfeccionamiento o capacitación de los docentes, el 77 % de los estudiantes considera que los profesores se encuentran capacitados para dictar clases en forma remota/virtual (58,9 % está de acuerdo con esa pregunta, y un 18,6 %, muy de acuerdo). El 22,58 % se manifiesta en sentido contrario (19,7 % en desacuerdo y 2,88 % muy en desacuerdo).

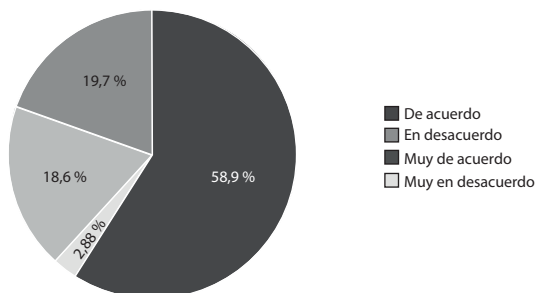


Fig. 18. ¿Tus profesores se encuentran capacitados para dictar clases en forma remota/virtual?

Elaboración: Autores (2023).

Con respecto a la comunicación docente-alumno, en general hay una buena percepción con respecto al desarrollo de clases remotas/virtuales. Entre las principales calificaciones se encuentran "buena" (31,7 %), "regular" (29 %) y "muy buena" (20,8 %). Las calificaciones negativas solo alcanzan el 12,58 % (9,28 % "mala" y 3,3 % "muy mala").

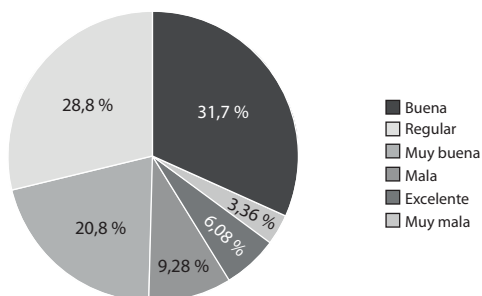


Fig. 19. ¿Cómo calificarías la comunicación docente-alumno en la modalidad de clases remotas/virtuales?

Elaboración: Autores (2023).

La figura 20 refleja resultados con respecto a la comunicación ayudante-alumno en la modalidad de clases remotas/virtuales. Al respecto, ha prevalecido la opción "no aplica" (35 %); es decir, los estudiantes no han podido calificar sus experiencias con base en esta variable. Luego, y bastante por debajo, la siguen las opciones "regular" (18,7 %), "buena" (19,4 %), y "muy buena" (14,6 %).

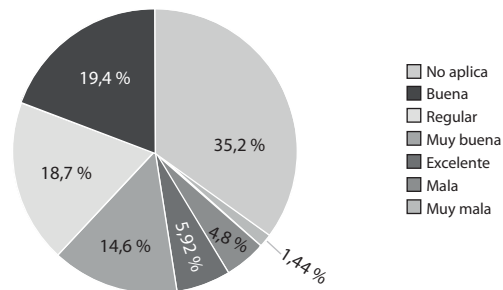


Fig. 20. ¿Cómo calificarías la comunicación ayudante-alumno en la modalidad de clases remotas/virtuales?

Elaboración: Autores (2023).

A la hora de evaluar la velocidad de respuesta de los docentes ante la realización de consultas en la modalidad de clases remotas/virtuales, el 60,5 % de encuestados la consideró "adecuada"; el 27 %, "lenta", y el 12,5 %, "rápida".

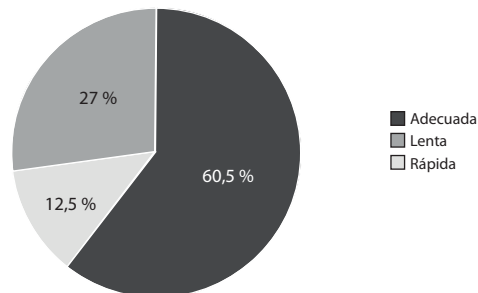


Fig. 21. ¿Cómo defines la velocidad de respuesta de tus docentes para responder preguntas en la modalidad de clases remotas/virtuales?

Elaboración: Autores (2023).

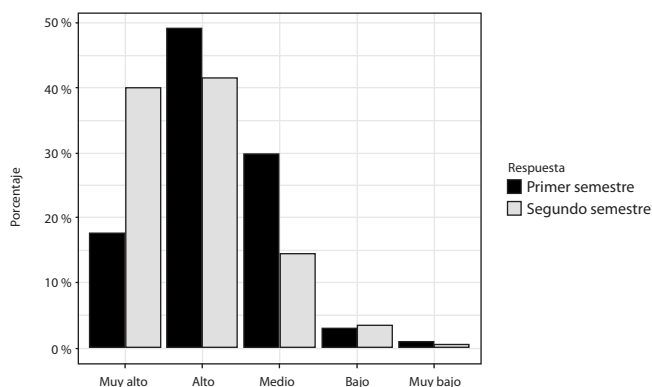


Fig. 22. ¿Cuáles fueron los niveles de exigencia en el 1.º y el 2.º semestres?

Elaboración: Autores (2023).

Para los estudiantes encuestados, el segundo semestre tuvo un nivel de exigencia mayor que el primero durante la realización de clases remotas/virtuales. Aun así, los niveles de exigencia en ambos períodos fueron percibidos como elevados.

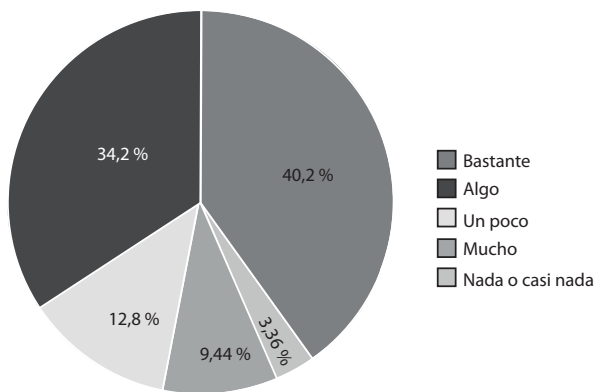


Fig. 23. ¿Qué tanto has aprendido durante 2021?

Elaboración: Autores (2023).

En cuanto a la pregunta “¿Qué tanto has aprendido durante 2021?”, las respuestas han sido variadas: “bastante” (40,2 %), “algo” (34,2 %), “un poco” (12,8 %), “mucho” (9,44 %) y “nada o casi nada” (3,36 %).

Soporte institucional

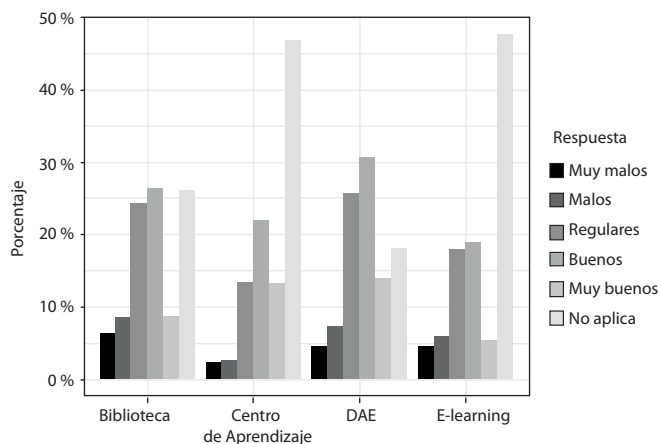


Fig. 24. ¿Cómo evalúas los servicios de apoyo al estudiante en la UST durante 2021?

Elaboración: Autores (2023).

Para los encuestados fue difícil evaluar la calidad de los servicios de apoyo al estudiante brindados por la universidad durante la realización de clases remotas/virtuales; la opción “no aplica” fue la preponderante. Esto se manifestó tanto para el Centro de Aprendizaje (46,9 %) y el e-learning (47,7 %) como para la biblioteca (26,1 %). No obstante, a la hora de brindar datos positivos, para el 30 % de los estudiantes la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE) brindó un buen servicio y para el 26,2 % fue la biblioteca la que lo hizo bien.

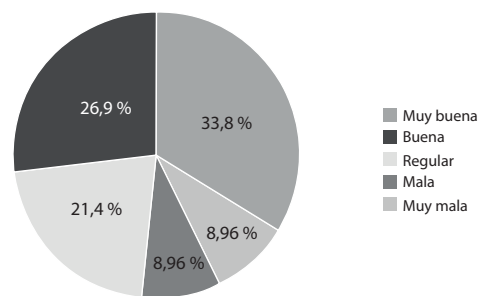


Fig. 25. ¿Cómo evalúas la pertinencia de la aplicación de las semanas de acompañamiento académico?

Elaboración: Autores (2023).

Respecto a la pertinencia de la aplicación de las semanas de acompañamiento académico, alcanzó un 33,8 % la opción “muy buena”, un 26,9 % la opción “buena” y un 21,4 % “regular”. Las calificaciones negativas alcanzaron un 17,92 % (“mala” y “muy mala” obtuvieron 8,92 % cada una).

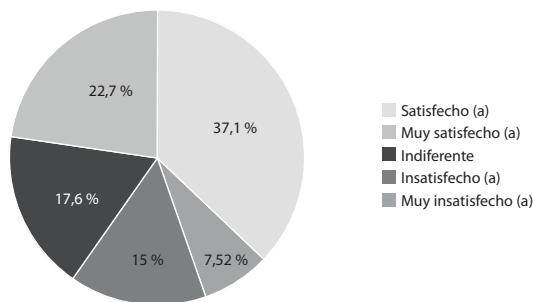


Fig. 26. ¿Qué tan satisfecho/a estás con la disponibilidad y el apoyo brindado por parte de directivos y jefes de carrera?

Elaboración: Autores (2023).

De modo similar, en líneas generales los encuestados están satisfechos con la disponibilidad y el apoyo brindado por parte de directivos y jefes de carrera. El 37,1 % se manifestó “satisfecho/a” y el 22,7 %, “muy satisfecho/a”. Aun así, en modo minoritario los “indiferentes” fueron 17,6 %; los “insatisfechos/as”, 15 %, y los “muy insatisfechos/as”, 7,52 %.

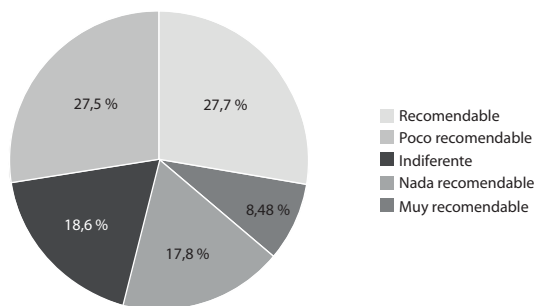


Fig. 27. ¿Recomendarías las clases en modalidad remota/virtual?

Elaboración: Autores (2023).

Para el 27,7 %, las clases en modalidad remota/virtual son “recomendables”, mientras que para el 27,5 % son “poco recomendables” y para el 17,8 %, “nada recomendables”. También se destaca que el 18,6 % permanece “indiferente” ante esta pregunta.

Discusión

La discusión se plantea sobre dos ejes a tener en cuenta: en primer término, el debate con otras encuestas realizadas y, en segundo lugar, la discusión interna sobre si la virtualidad es provisoria o puede continuar en el futuro. Para comenzar, existe actualmente una proliferación de encuestas en América Latina sobre la experiencia de la educación virtual durante la pandemia del COVID-19. El fenómeno abarca distintos países y universidades muy diversas, así como también carreras específicas. El motivo general es que las encuestas se convirtieron en el modo de tomar contacto con la realidad, esto es, de adquirir información necesaria para la toma de decisiones. En ese contexto es necesario preguntarse: ¿en qué se diferencia la encuesta presentada en esta investigación del enorme universo de las realizadas en el último año?

Fundamentalmente, la principal divergencia se produce en la cuestión del método. La gran mayoría de encuestas abarca un enfoque cuantitativo, procurando alcanzar solo una foto, una descripción de la situación de la educación durante la emergencia sanitaria (Bautista et al., 2020; Dall’Oste, 2020; Bravo & Quezada, 2021). Por el contrario, desde este trabajo se sostiene que el enfoque mixto provee una mayor riqueza, al combinar las estadísticas obtenidas con interpretaciones, explicaciones y la posibilidad de obtener conclusiones sobre esta experiencia inédita. En definitiva, la combinación entre lo cuantitativo y lo cualitativo favorece al objetivo subyacente de estas herramientas, el cual radica en que la información obtenida sea pertinente para la toma de decisiones en cuanto al presente y el futuro de la educación universitaria.

La otra gran semejanza con las encuestas observadas es que aquellas se centran en algún punto en especial, como por ejemplo la forma o las condiciones en que se llevó a cabo la educación virtual —plataforma particular, conectividad, dispositivos— (Dall’Oste, 2020; Bravo & Quezada, 2021); se enfocan en el nivel (o no) de la satisfacción de estudiantes con esta modalidad (Bautista et al., 2020); o bien se dedican exclusivamente a recopilar las opiniones de los docentes sobre los problemas que han padecido durante el último año (Bautista et al., 2020; Sánchez et al., 2020). Por el contrario, la encuesta aquí sostenida pretende no concentrarse en un tema sino abarcar cuatro grandes tópicos (recursos personales, recursos tecnológicos, enseñanza y aprendizaje, y soporte institucional), con el propósito de erigirse en lo más comprensiva posible.

En cuanto al segundo eje, la situación de emergencia sanitaria y excepcionalidad en el funcionamiento de la educación superior ha generado gran incertidumbre con respecto al presente y al futuro próximo. La UST se ha adaptado rápidamente para dar respuesta a la contingencia. Ahora bien, teniendo en cuenta el año de experiencia con resultados diversos, surge el debate sobre si se trató de una práctica provisional o si, por el contrario, existen elementos de utilidad que pueden continuar en el tiempo. En esa dirección, la pesquisa puede ordenar la dis-

cusión a partir de dos preguntas orientadoras, una con respecto al pasado año —o sea, a la experiencia transitada en modalidad remota/virtual— y otra con miras al futuro, principalmente inmediato, acerca de cómo continuar.

La primera pregunta, entonces, sería: ¿cómo ha sido la experiencia de los y las estudiantes en el contexto de clases remotas/virtuales durante 2021? Tener un pantallazo claro ayudará a optimizar la toma de decisiones de cara a lo que viene.

Primero, la encuesta no ha dado respuestas únicas ni contundentes, ya que se manifiesta una gran diversidad de experiencias de aprendizaje a distancia. Por ejemplo, a la hora de evaluar la vivencia de participar en clases remotas/virtuales, se advirtieron visiones repartidas entre opciones de centro. Esto es, prevaleció la opción “neutral” (36 %), seguida de “satisfecho” (28 %) y, finalmente, de “insatisfecho” (23 %). Y más importante aún, a la hora de percibir qué tanto se ha aprendido durante el último tiempo, las respuestas han sido variadas y divididas: “bastante”, 40 %; “algo”, 34 %; “un poco”, 13 %; “mucho”, 10 %; y “nada o casi nada”, solo el 3 %. Se deduce así que, para la mayoría, las clases a distancia han sido un aporte en la progresión académica estudiantil.

En segundo lugar, se observa que, a través de diferentes medios, casi la totalidad de los encuestados tiene acceso a internet para participar de las clases virtuales. Solo un 0,6 % no dispone de esta herramienta. Para el 64 % de los encuestados, el hogar resultó un lugar “adecuado” para estudiar y hacer trabajos de modo virtual (contra el 36 %). Ligado a ello, y aquí radica el principal escollo, el entorno familiar representó niveles altos/medios de distracción para el logro de los aprendizajes (80 % de estudiantes contra el 20 % de “bajos niveles de distracción”). Sin embargo, los problemas se detectaron en otro aspecto, puesto que un número significativo de estudiantes (87 %) presentó diversos tipos de inconvenientes para acceder a las clases virtuales, entre los que predomina la mala conexión. Solo el 13 % no tuvo dificultades para acceder.

Tercero, se destaca que el 77 % de estudiantes considera que sus profesores se encuentran capacitados para dictar clases en forma virtual. Respecto a la comunicación docente-estudiante, en general ha habido una buena percepción, pues para un 59 % la comunicación es positiva (contra un 41 % que piensa que es regular, mala o muy mala). Sin embargo, se registraron opiniones divididas sobre si el material utilizado por los y las docentes es el adecuado en esta modalidad. Para el 56 % “algunos materiales docentes utilizados en clases remotas/virtuales deben mejorar”, para el 38 % “son adecuados”, y solo para el 6 % “no son adecuados”.

En cuarto lugar, se indagó sobre los avances y soluciones que ha implementado la universidad en el transcurso de la pandemia y sobre el dominio de los y las estudiantes en las plataformas MS Teams y aulas virtuales. En líneas generales, se observa un nivel aceptable en el dominio de las herramientas tecnológicas implementadas por la UST: las principales respuestas fueron “medio” y “alto”, con 48 % cada una (contra un 4 % que indicó un “bajo dominio”). Del mismo modo, obtuvo una valoración positiva la pertinencia de las semanas de acompañamiento académico implementadas (61 %). También se observa una valoración positiva sobre la disponibilidad de y el apoyo

brindado por directivos/as y jefes/as de carrera (60 %). Para el 30 % de los estudiantes, además, la DAE brindó un buen servicio.

La segunda pregunta ordenadora, y a su vez provocadora, apunta hacia el futuro: ¿qué expectativas tienen los estudiantes sobre el retorno a clases presenciales? La respuesta hay que deducirla de los resultados, planteando nuevas inquietudes que permitan orientar el análisis hacia posibles soluciones.

En primer lugar, dada la condición de clases remotas/virtuales (y la crisis mundial producto del coronavirus), los estados de ánimo que predominan son los de “ansiedad o estrés” (80,8 %), “cansancio” (64,3 %) y “molestia o frustración” (46,6 %). ¿La vuelta a clases presenciales cambiaría este estado de ánimo? La respuesta ha sido contundente: sí.

Otro punto a considerar en el futuro son los recursos y las técnicas observados como positivos. Al preguntar sobre qué aspectos de la educación virtual es preferible mantener cuando se retorne a clases presenciales, los principales temas que podrían orientar la gestión académica y la implementación de las clases presenciales son “organizar mi tiempo como a mí me acomoda más” (58 %), “que las clases sean más cortas” (46 %), “poder estar más tiempo con mi familia o seres queridos” (43 %) y “usar plataformas digitales interactivas” (42 %). Aquí cabría preguntarse: estas preferencias, ¿pueden traspasarse a las clases presenciales?

Por último, respecto al nivel de aprendizaje alcanzado, a la pregunta “¿Qué tanto has aprendido en el último tiempo?”, resalta un 50 % de estudiantes que declara haber aprendido “bastante” o “mucho”; un 47 % responde que ha aprendido “algo” o “poco”, y un 3 %, “nada o casi nada”. Además, un 36 % recomienda las clases en modalidad remota o virtual (contra un 45 % que las encuentra nada o poco recomendables); un 19 % es indiferente a esta pregunta. El nivel de exigencia para ambos semestres de clases se percibe como alto o muy alto. En futuras clases presenciales, ¿aumentaría la expectativa de aprendizaje alcanzado en exigencia, calidad y cantidad?

Conclusiones

Teniendo en cuenta la situación sanitaria a nivel mundial y nacional, y el impacto específico en la educación superior, este trabajo se propuso indagar y conocer la percepción de los estudiantes de la UST respecto a sus experiencias en clases remotas/virtuales durante los dos semestres del año 2021, así como su perspectiva en torno al regreso a clases presenciales. Entre las conclusiones se destaca lo siguiente.

En primer lugar, es imprescindible destacar la continuidad que ha tenido el ciclo lectivo 2021. Se trató de una condición indispensable para la institución. Para la UST ha sido un gran desafío dar respuesta en forma repentina y generalizada. Ha significado desde todo punto de vista una experiencia enriquecedora. Gracias al gran esfuerzo de la universidad, los docentes y el alumnado han podido proseguir en un contexto de gran complejidad. Ahora bien, ¿en qué condiciones pudo realizarse esa continuidad? Una primera aproximación es beneficiosa, ya que casi la totalidad de los encuestados tiene acceso a internet para participar de las clases virtuales, con lo que pudieron cumplir el objetivo

propuesto. Sin embargo, a la hora de analizar el trazo fino, se evidenciaron múltiples dificultades a solucionar, entre las que se destacan los problemas de conectividad, la falta de espacio adecuado en el hogar, al igual que problemas de distracción y superposición de actividades con el resto de la familia y, en menor grado, la falta de preparación de algunos docentes para dictar clases en la nueva modalidad.

Un segundo aspecto a preguntarse es el referido a la calidad de la educación en ese período extraordinario. Nos referimos a la calidad específicamente académica, formativa y profesional de alumnos y alumnas. En otras palabras, cabe indagar si pudo mantenerse el nivel o si este se resintió. En general, la respuesta sigue abierta y habrá que realizar una lectura en un plazo más largo. Los indicadores principales para esta indefinición han sido que los estudiantes en general han mantenido en sus respuestas opciones de centro, lo que indica que quedaron simplemente satisfechos con la experiencia (ni mucho más ni mucho menos); y que a la hora de percibir qué tanto han aprendido durante el último tiempo, las respuestas han sido variadas, divididas y no del todo convincentes (teniendo en cuenta la tradicional excelencia de esta casa de estudios), aunque dentro de un buen nivel general. Aun así, se reconoce una alta exigencia en ambos semestres, principalmente en el segundo.

Tercero, se hace necesario indagar sobre el futuro de la educación superior. Luego de esta experiencia tan peculiar, ¿qué hacer?, ¿cómo continuar?, ¿qué aspectos pueden permanecer al retomar la normalidad? Justamente, el fin de la encuesta ha sido conocer y comprender esta compleja situación para optimizar la toma de decisiones. Una primera respuesta es que la modalidad tal como fue presentada no deberá seguir de igual forma, pues ha afectado la salud mental de los estudiantes, que presentaron altos niveles de estrés y ansiedad, entre otros problemas. Sin embargo, es claro que algunas prácticas pueden continuar e incluso mejorarse. Se trata claramente de la incorporación de la variable tecnológica. La posibilidad de incluir algunas clases virtuales y de mejorar el sistema de consultas remota entre alumnos, profesores y ayudantes-alumnos, así como los sistemas de interacción entre todos estos actores y la universidad, son elementos que deberían mejorar y profundizarse.

Por último, se presenta como principal limitación la modestia de la encuesta. Lo ideal habría sido disponer de una muestra más representativa del total de los estudiantes, así como de datos de otras sedes que existen en el país. Pese a todo, la información dispensada resulta de gran utilidad para conocer y comprender la visión y el sentir de los estudiantes.

Referencias

- Alonso, L., & Blázquez, F. (2016). *El docente de educación virtual: Guía básica*. Narcea. <https://bit.ly/3ZcerDN>
- Area, M., & Adell, J. (2009). e-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. de Pablos (coord.), *Tecnología educativa: La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Aljibe. <https://bit.ly/3IofjWo>
- Armijos, J., & Núñez, A. (2020). Indicadores de gestión para evaluar el desempeño de hospitales públicos: Un caso de estudio en Chile y Ecuador. *Revista Médica de Chile*, 148(5), 626-643. <https://bit.ly/3Ggw9xA>

- Azuaje, D. (2012). *Educación presencial, educación a distancia, educación semipresencial o mixta y educación virtual* [Trabajo especial de grado de la especialización]. Universidad Nacional Abierta, Venezuela. <https://bit.ly/3Ioi2ZN>
- Baptista, P., Almazán, A., Loeza, C., López, V., & Cárdenas, J. (2020). Encuesta nacional a docentes ante el COVID-19: Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(n.º esp.), 41-88. doi: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>
- Bautista, I., Carrera, G., León, E., & Laverde, D. (2020). Evaluación de satisfacción de los estudiantes sobre las clases virtuales. *Revista Minerva de Investigación Científica*, 1(2), 5-12. <https://bit.ly/3IsssaD>
- Begoña, C. (2004). Educación y nuevas tecnologías: Educación a distancia y educación virtual. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 209-222. <https://bit.ly/2k0dlqE>
- Blackburn, G. (2018). e-Learning or eLearning? Confusion: It's All in a Word. *eLearning Industry*. 14 de enero. <https://bit.ly/3Cn7ru6>
- Bravo, F., & Quezada, T. (2021). Educación virtual en la universidad en tiempos de Covid-19. *Espíritu Emprendedor TES*, 5(1), 154-166. <http://doi.org/10.33970/ees.v5.n1.2021.238>
- Cano, S., Collazos, C., Flórez, L., Moreira, F., & Ramírez, M. (2020). Experiencia del aprendizaje de la educación superior ante los cambios a nivel mundial a causa del COVID-19. *Campus Virtuales*, 9(2), 51-59. <https://bit.ly/3ibyvwV>
- Chaupt, J., Corredor, M., & Marín, G. (1998). El tutor, el estudiante y su nuevo rol. En *Desarrollo de ambientes de aprendizaje en educación a distancia* (pp. 97-110). Universidad de Guadalajara. <https://bit.ly/3GfxjFO>
- Curci, R. (2003). Diagnóstico de la educación superior virtual en Venezuela. En *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe* (pp. 403-430). Caracas: IESALC. <https://bit.ly/3vBAA0K>
- Dall'Oste, F. (2020). Clases virtuales en la FCE: Desafíos y aprendizajes. *Revista ECONO*, 20, 30-32. <https://bit.ly/3IsTH4S>
- Deimann, M. (2019). Openness. En I. Jung (ed.), *Open and Distance Education Theory Revisited: Implications for the Digital Era* (pp. 39-46). Springer. <https://bit.ly/3Gj4o7h>
- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: Calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. <https://bit.ly/3X4mckf>
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-23. <https://bit.ly/3Gk8e02>
- Guri, S., & Gros, B. (2011). E-Learning: Confusing Terminology, Research Gaps and Inherent Challenges. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 25(1). <https://bit.ly/3jSRA09>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill. <https://bit.ly/3QeQmrX>
- Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Llopiz, K., Andreu, N., González, R., Alberca, N., Fuster, D., & Palacios, J. (2020). Prácticas educativas inclusivas a través de la educación a distancia: Experiencias en Cuba. *Propósitos y Representaciones*, 8(2). <https://bit.ly/3IpJdD4>
- Mertens, D. (2007). Transformative Paradigm: Mixed Methods and Social Justice. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212-225. <https://doi.org/10.1177/155869807302811>
- Ramonet, I. (2020). Coronavirus: La pandemia y el sistema-mundo. *Página/12*. 6 de mayo. <https://bit.ly/3QRsJGI>
- Rugeles, P., Mora, B., & Metaute, P. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 132-138. <https://bit.ly/2L77iRK>
- Ruiz, C., & Dávila, A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *Revista de Educación a Distancia*, 49. <http://dx.doi.org/10.6018/red/49/12>
- Salazar, C., Encina, C., Rojas, G., & Araya, S. (2022). Tenoestrés y su efecto sobre la productividad en estudiantes universitarios en tiempos de la COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(100), 1721-1738. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.100.26>
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V., & Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: Una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3). <http://doi.org/10.22201/codice.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Silva, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 10(52), 13-23. <https://bit.ly/32blyW9>
- Svampa, M. (2020). Reflexiones para un mundo post-coronavirus. *Nueva Sociedad*. Abril. <https://bit.ly/3wj3ral>
- Tapia, G., Gutiérrez, C., & Tremillo, O. (2019). Nuevas tecnologías en educación superior: Estudio de percepción en estudiantes acerca del uso de WhatsApp y Entornos Virtuales de Aprendizaje (Plataforma Moodle). *Odontología*, 21(33), 37-43. <https://doi.org/10.22592/ode2019n33a5>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (eds.). (2003). *Handbook of Mixed Methods in the Social & Behavioral Sciences*. Sage. <https://bit.ly/3WJg9uQ>
- Thompson, M. (2019). Are We Re-Marginalizing Distance Education Students and Teachers? *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 97-106. <http://doi.org/10.24059/olj.v11i1.1740>
- Valverde, J., & Balladares, J. (2017). Enfoque sociológico del uso del b-learning en la educación digital del docente universitario. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 23, 123-140. <https://doi.org/10.17163/soph.n23.2017.04>

Declaración de conflicto de intereses

Los/as autores/as declaran no tener conflictos de intereses

Declaración de la contribución de los/as autores/as

Juan Carlos Armijos ha contribuido con la conceptualización la curación de datos, el análisis formal, la investi-

gación, la metodología, la administración del proyecto, la supervisión y la validación, así como la redacción del borrador original y la revisión y edición del manuscrito. Sebastián Egaña colaboró en la curación de datos, el software de análisis y el desarrollo de visualizaciones de datos.

Karen Ziller participó en el análisis formal de los datos, la investigación y el diseño metodológico. Finalmente, Juan Pablo Armijos intervino en la curación de datos, la investigación y la redacción del borrador original.



Prácticas de evaluación en el aula y literacidad evaluativa: Un acercamiento cualitativo

Classroom Assessment Practices and Evaluative Literacy: A Qualitative Approach

José Pérez-García^a  , María de los Ángeles López Ortega^a  

^a Centro Universitario CIFE. C. Tabachin 514, Bellavista, 62140 Cuernavaca, Morelos, México.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

RESUMEN

Historial del artículo:

Recibido el 11 de octubre de 2022

Aceptado el 24 de diciembre de 2022

Publicado el 01 de marzo de 2023

Palabras clave:

evaluación
calificación
literacidad
profesores

ARTICLE INFO

Article history:

Received October 11, 2022

Accepted December 24, 2022

Published March 01, 2023

Keywords:

assessment
grading
literacy
teachers

En este artículo se indagó en qué medida las prácticas docentes de evaluación en el aula reflejan un nivel de literacidad evaluativa. Se utilizó como técnica principal de recolección de información la entrevista semiestructurada, y para la reducción de los datos se empleó el *software* ATLAS.ti 22. Participaron en el estudio once docentes activos de educación básica, seleccionados de forma no probabilística intencional. Los resultados muestran un uso diversificado de instrumentos para la evaluación en el aula, la utilización de aspectos académicos y no académicos para asignar calificaciones, el desconocimiento de los principales atributos de las evaluaciones externas, y un empleo limitado de la evaluación formativa. Se concluye que los docentes no logran identificar los principales atributos de las evaluaciones externas para su aprovechamiento en el aula. Al mezclar aspectos académicos y no académicos en las calificaciones, no logran que estas reflejen el desempeño de los alumnos. Asimismo, utilizan diversos instrumentos para la evaluación, aunque evidencian carencias en la formación metodológica para su elaboración.

ABSTRACT

This article investigated to what extent the teaching practices of evaluation in the classroom reflect a level of evaluative literacy. Through the use of qualitative methodology, the semi-structured interview was used as the main data collection technique and the ATLAS.ti 22 software was used for data reduction. Eleven active Basic Education teachers participated in the study, selected in an intentional non-probabilistic manner. The results show a diversified use of instruments for evaluation in the classroom, that teachers use academic and non-academic aspects to accredit qualification, ignorance of the main attributes of external evaluations, and a limited use of formative evaluation. It is concluded that they failed to identify the main attributes of external evaluations for their use in the classroom; By mixing academic and non-academic aspects in the qualifications, they did not achieve that they reflect the performance of the students and use various instruments for the evaluation, although these show deficiencies in the methodological training for its elaboration.

© 2023 Pérez-García & López Ortega. CC BY-NC 4.0

Introducción

Los procedimientos de evaluación que llevan a cabo los profesores en el aula son importantes porque nos indican en qué medida los alumnos están logrando los aprendizajes establecidos en el programa (Guskey & Link, 2019; Muhammad et al., 2020) y son el punto de partida para la toma de decisiones que posibilitan la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. Sin embargo, la evaluación del aprendizaje es un tema que no se aborda con la debida profundidad; aun cuando hay cambios en los planes y programas de estudio, el asunto de la evaluación siempre está rezagado (Arias & Maturana, 2005), y la investigación ha demostrado que los docentes no tienen la formación adecuada para enfrentar los procesos de evaluación en el aula (Coombs et al., 2021). La relevancia de esta evaluación radica en que tiene consecuencias para el alumno de manera inmediata e incluso más allá, cuando está

asociada a premios y/o castigos en la familia o cuando de ella depende la continuación de los estudios en grados superiores (Tierney, 2015). Por lo anterior, es importante conocer en qué medida los docentes poseen los conocimientos y habilidades para desarrollar prácticas sólidas de evaluación (Howell, 2013), que sustenten una de las decisiones más importantes que deben tomar al respecto: asignar una calificación.

Las prácticas de evaluación en el aula, de acuerdo con Gonzales y Fuggan (2012), son todas aquellas actividades realizadas por el profesor en el aula en relación con la evaluación. Incluyen la selección, elaboración o adaptación de instrumentos para evaluar, la aplicación y calificación de dichos instrumentos, y la interpretación y comunicación de los resultados (Arce et al., 2001). En esta línea, las prácticas sólidas de evaluación se identifican, de acuerdo con Chappuis et al. (2016), por siete características: 1) se

establecen metas claras de aprendizaje como base para la enseñanza y la evaluación; 2) las evaluaciones están alineadas con los objetivos de aprendizaje planteados; 3) se seleccionan métodos de evaluación pertinentes; 4) se crean o seleccionan las tareas y guías de evaluación que atienden estándares de calidad; 5) los resultados de la evaluación se utilizan de acuerdo al propósito establecido en ella; 6) proporcionan a los estudiantes comentarios útiles durante el proceso de aprendizaje, y no solo al final; y 7) cuando es apropiado, involucran a los estudiantes en el proceso de evaluación.

Los conceptos y procedimientos fundamentales de evaluación que debe dominar un docente son la base de la literacidad evaluativa: por ejemplo, conceptos de medición, confiabilidad, validez y procedimientos referidos a las técnicas y métodos para construir y evaluar pruebas (Popham, 2018). Los anteriores aspectos se consideran en cuatro categorías a explorar en el presente estudio: asignación y uso de la calificación; evaluaciones externas (estandarizadas); evaluación formativa; y comunicación y uso de la evaluación.

Asignación y uso de la calificación

Hace referencia a la evaluación sumativa, es decir, los aspectos que considera el docente para asignar una calificación, de modo que esta refleje el aprendizaje alcanzado por el alumno y se reconozca la utilidad que tiene la nota para los diferentes usuarios: estudiantes, padres de familia, docentes y autoridades.

Las calificaciones son medidas multidimensionales que reflejan el aprendizaje logrado por el alumno y, en menor medida, el esfuerzo realizado para lograrlo (Brookhart et al., 2016). Implican dos procesos: primero, el maestro califica las diferentes piezas o asignaciones realizadas por el estudiante; posteriormente, calcula la calificación final basándose en el conjunto de trabajos realizados (Tierney, 2015). Al tomar una decisión para asignar calificaciones a los alumnos, los profesores consideran tanto factores académicos como no académicos (Cheng & Sun, 2015). En este sentido también se afirma que las calificaciones asignadas por los docentes pocas veces están alineadas con los estándares de aprendizaje o sustentadas en las recomendaciones derivadas de la investigación (Guskey, 2015; Guskey & Link, 2019). También es práctica común en diversos sistemas educativos la alteración de calificaciones, es decir, un incremento o decremento deliberado que no está relacionado con el desempeño académico (Tierney, 2015).

Evaluaciones externas (estandarizadas)

Se refiere a los conocimientos que tienen los docentes sobre las evaluaciones estandarizadas que se elaboran fuera del plantel y se aplican a sus alumnos, a los aspectos más relevantes de estas evaluaciones, al uso que tienen sus resultados, y a su difusión a los padres de familia. En una evaluación externa se establece un mínimo esencial de conocimientos y habilidades a alcanzar en un programa de estudios determinado (Gago, 2000). Al respecto, Koh et al. (2018) señalan que los profesores deben tener las competencias y habilidades suficientes para usar e interpretar las pruebas estandarizadas aplicadas a gran escala, al tiempo que deben saber diseñar e implementar

evaluaciones de calidad en el aula para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes. En el caso de México, a finales del siglo pasado y principios del actual, los docentes tenían cada vez más información disponible, derivada de evaluaciones estandarizadas como las del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Arce et al., 2001). Sin embargo, la formación específica para diseñar una evaluación, interpretar los resultados de pruebas y tomar decisiones al respecto es muy limitada (Link, 2018).

Evaluación formativa

La evaluación que tiene un fin formativo normalmente abarca un rango limitado de desempeño; el profesor la planifica de manera que tanto él como el alumno puedan utilizar los resultados (Brookhart, 2011). También implica la retroalimentación, que consiste en comentarios orales o escritos al estudiante sobre su proceso de aprendizaje y puede ser cognitiva, emocional o ambas; su principal objetivo es cambiar la dirección del aprendizaje (Arias & Maturana, 2005).

En este sentido, como señalan Black y Wiliam (2010), la evaluación formativa se refiere al uso que se da a la información en el proceso de evaluación para adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos. Se caracteriza por tres principios: 1) se centra en el estudiante, en cómo recibe la información, cómo la entiende y cómo puede aplicarla; 2) es instructivamente informativa, en tanto los docentes ajustan su instrucción en función de la información que van recopilando de los estudiantes; y 3) se basa en resultados, en lograr metas más que determinar si se cumplió o no una específica (Greenstein, 2010).

Adicionalmente, Brookhart (2011) enfatiza que en este tipo de evaluación se debe resaltar la importancia de los alumnos como tomadores de decisiones formativas; para ello, requieren información descriptiva en un momento oportuno para tomar decisiones que los ayuden a mejorar. Es un proceso continuo en el que profesores y alumnos recopilan de manera sistemática evidencias de aprendizaje y que se caracteriza por: 1) enfocarse en los objetivos de aprendizaje; 2) hacer un balance de dónde está actualmente el trabajo en relación con el objetivo; y 3) actuar para acercarse a la meta. Lo anterior fomenta un proceso autorregulador en los estudiantes: identificar qué tan cerca están de la meta y planificar lo que deben hacer para mejorar es motivador, y los ayuda a sentirse en control de la situación. El objetivo fundamental es mejorar el aprendizaje, no solamente calificarlo o auditarlo (Brookhart, 2010).

Comunicación y uso de la evaluación

Corresponde a los instrumentos, técnicas y métodos de evaluación utilizados por los docentes; a las características que deben tener; a la comunicación de los resultados de la evaluación al alumno y a otros involucrados —como padres de familia, colegas y autoridades—; y, finalmente, a cuál es el uso que da a la evaluación. Recuperando a Huang y He (2016), el docente con literacidad evaluativa sabe qué métodos de evaluación utilizar para el acopio de información pertinente sobre el desempeño de sus alumnos, sabe cómo utilizar la evaluación

para maximizar el aprendizaje y sabe comunicar los resultados. Hay varios prerrequisitos que influyen en el uso que da el docente a la evaluación: 1) conocimiento y habilidades referidas al acopio de información, a la construcción de instrumentos, al análisis y la interpretación de información, y al conocimiento pedagógico; 2) factores psicológicos como actitudes y creencias, autonomía para tomar decisiones, presión social, etc.; y 3) factores sociales como colaborar con colegas e involucrar a los alumnos (Schildkamp et al., 2020).

El estudio de las prácticas docentes es relevante porque se dedica una cantidad significativa de recursos a la educación; específicamente, lo que se destina a los profesores es una partida de gastos importante, que debería ser un referente fundamental en la toma de decisiones, por ejemplo, con respecto a su salario (Martínez, 2012). En el caso específico de las prácticas de evaluación en el aula, se ha documentado el potencial educativo que tienen para apoyar el aprendizaje de los estudiantes (Tierney, 2006); sin embargo, los estudios empíricos orientados a indagar específicamente las prácticas de evaluación en el aula son escasos, y es más común que solo se incluyan como uno de los aspectos a explorar (Martínez & Mercado, 2015).

En el ámbito latinoamericano, el Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTEE) de la Plataforma Regional de Educación de América Latina (PREAL) realizó en ocho países un estudio sobre las concepciones y las prácticas de evaluación de los docentes de sexto grado y su correspondencia con lo establecido en los enfoques curriculares de cada país (Loureiro, 2009). Allí se concluye que la mayoría de las tareas evaluativas apelan a la memoria y la aplicación de rutinas, lo cual no es congruente con el enfoque de competencias establecido en los programas de estudio. Se puede afirmar, entonces, que no se consideran los enfoques y las sugerencias didácticas explícitos en el currículo.

En este contexto, realizó también un estudio exploratorio y descriptivo el Instituto de Evaluación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay, con el apoyo del GTEE, con el propósito de indagar en profesores de primaria de ocho países sus concepciones sobre la evaluación en el aula, los usos de la evaluación formativa, aspectos que priorizan en la evaluación de las áreas disciplinarias, y los criterios utilizados para calificar a sus alumnos (Picaroni, 2009). Una de las conclusiones de la autora es que las devoluciones que hacen los docentes a los alumnos no tienen orientaciones claras que los ayuden a mejorar, y que los resultados de las evaluaciones no se ven reflejados en sus propuestas didácticas.

En un estudio de revisión de literatura sobre las prácticas de evaluación en el aula en escuelas primarias de México (Martínez & Mercado, 2015), se identifica como parte de los hallazgos una falta de capacitación de los profesores en el manejo de los materiales curriculares que orientan la evaluación. Estos son utilizados por pocos docentes, quienes señalan que las formas de evaluación propuestas son laboriosas y complicadas. Los profesores utilizan con frecuencia sellos y firmas como modo de retroalimentación, lo cual se contradice con el 70 % de los docentes que manifiesta utilizar una evaluación formativa de manera cotidiana, pues la evaluación con enfoque formativo debe orien-

tar a los alumnos en la solución de los errores cometidos. Lo anterior hace suponer que su práctica no es congruente con las concepciones y creencias alrededor de ella.

Existen diversos estudios sobre las prácticas de evaluación de los docentes en el aula: algunos utilizan una metodología cuantitativa (Daniel & King, 1998; DeLuca et al., 2016; Hailaya et al., 2014; Liu, 2008; Mertler & Campbell, 2005; Plake et al., 1993; Zhang & Burry-Stock, 1997) y otros, una aproximación cualitativa (Andrade, 2020; Collazo, 2007; Gómez & Jakobsson, 2015; Isnawati & Saukah, 2017; Tierney, 2015). En el ámbito latinoamericano destacan los de Arias y Maturana (2005), Loureiro (2009) y Picaroni (2009), y en el contexto de México, el de García et al. (2011).

El presente estudio tiene como propósito general indagar en qué medida las prácticas de evaluación en el aula reflejan el nivel de literacidad evaluativa de los docentes. De manera particular, pretende dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los aspectos que consideran los docentes para asignar una calificación que refleje el aprendizaje logrado por sus alumnos?
2. ¿Cuáles son los conocimientos de y el uso que dan los docentes a las evaluaciones externas estandarizadas que se aplican a sus alumnos?
3. ¿Cómo promueve el docente la participación de los alumnos en su evaluación?
4. ¿Cuáles son los instrumentos, las técnicas o los métodos utilizados por los profesores para la evaluación, y cuál es el uso que dan a la información recopilada?

Metodología y materiales

Participantes

Este es un estudio de corte cualitativo que pretende conocer, por medio de entrevistas a once profesores, las prácticas de evaluación y calificación que realizan en el aula. Esta metodología permite explorar las experiencias de los docentes a partir de sus narrativas (Gómez & Jakobsson, 2015). La selección de la muestra fue intencional y por conveniencia, teniendo como criterio que fueran docentes que imparten actualmente una asignatura en educación secundaria. Nueve entrevistados son de la Ciudad de México y dos, del estado de Morelos; provienen de tres secundarias públicas y atienden en promedio a 42 alumnos por grupo, con edades entre los 12 y los 14 años. Las asignaturas que imparten son Ciencias, Educación Tecnológica, Español, Inglés, Matemáticas y Formación Cívica (Tabla 1).

Tabla 1. Caracterización de participantes.

	Género	Edad	Años de experiencia	Horas/capacidad en evaluación (últimos 2 años)	Grado académico	Asignatura(s) que imparte
1	Femenino	36	8	20	Licenciatura	Biología
2	Femenino	31	7	20	Licenciatura	Español
3	Femenino	41	11	30	Maestría	Formación Cívica y Español
4	Femenino	31	7	25	Licenciatura	Química

	Género	Edad	Años de experiencia	Horas/capacitación en evaluación (últimos 2 años)	Grado académico	Asignatura(s) que imparte
5	Masculino	40	16	4	Licenciatura	Inglés
6	Masculino	38	11	20	Maestría	Matemáticas y Tecnología
7	Femenino	37	11	0	Maestría	Tecnología
8	Masculino	52	32	80	Maestría	Matemáticas
9	Femenino	32	3	8	Licenciatura	Tecnología
10	Femenino	40	10	20	Doctorado	Química
11	Femenino	32	6	20	Maestría	Tecnología

Fuente: Autores (2023).

Instrumentos

Se utilizó como instrumento para el acopio de información la entrevista semiestructurada. Tuvo una duración promedio de 25 minutos y en ella se utilizó un guion con preguntas referidas a las prácticas de evaluación en el aula. Esta técnica nos permite mantener una conversación con los informantes, escuchar con atención y profundizar cuando es necesario, sin imponer interpretaciones o respuestas (Díaz et al., 2013). Algunos ejemplos de las preguntas utilizadas son: ¿cuáles son los aspectos que considera al momento de asignar una calificación final?, ¿cómo logra que la calificación asignada refleje el aprendizaje alcanzado por el alumno?, ¿cuáles evaluaciones externas referidas a los alumnos conoce?, ¿cuáles son los aspectos más significativos o importantes de las evaluaciones externas?, ¿qué uso puede dar a los resultados de las evaluaciones externas?, ¿sus alumnos participan en el proceso de evaluación? ¿cómo lo hacen?, ¿qué características deben tener sus evaluaciones para ser justas?, ¿qué características deben tener los instrumentos que utiliza para evaluar a sus alumnos?, ¿cuál es el uso principal que da a la evaluación de sus alumnos?

El análisis documental complementó la información recopilada con la entrevista. Se solicitó a los profesores entregar documentos elaborados por ellos para evaluar a sus alumnos (examen, rúbrica, lista de verificación, etc.) y se recopilaron documentos oficiales que orientan y regulan los procesos de evaluación en educación básica. Posteriormente, se trianguló la información entre lo señalado en las entrevistas, el contenido de sus instrumentos de evaluación y los documentos oficiales sobre el tema.

Procedimiento

Las preguntas de la entrevista se sometieron a la valoración de cinco expertos, quienes las calificaron utilizando una escala tipo Likert, considerando el valor 1 como inaceptable; 2, como deficiente; 3, como regular; 4, como bueno; y 5, como excelente (Tabla 2). Cuatro de los expertos están concluyendo estudios de doctorado en Educación, y uno tiene doctorado completo en Psicología; su experiencia en la elaboración y/o revisión de instrumentos de evaluación es media-alta y en promedio tienen veinte años de experiencia docente. Con base en las observaciones realizadas por ellos se hicieron los ajustes pertinentes a la guía de entrevista.

Tabla 2. Puntajes asignados por los jueces a cada pregunta.

Pregunta	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5
1	4,00	4,00	5,00	4,00	5,00
2	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00
3	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00
4	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00
5	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00
6	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00
7	5,00	4,00	5,00	5,00	4,00
8	5,00	4,00	5,00	5,00	0,00
9	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00
10	5,00	4,00	5,00	4,00	5,00
11	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00
12	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00
13	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00
14	4,00	4,00	5,00	5,00	4,00

Fuente: Autores (2023).

El guion quedó conformado por catorce preguntas que se plantearon a cada uno de los participantes (ver Anexo). Las entrevistas se grabaron en audio con el consentimiento de los profesores, fueron transcritas a documentos de texto y posteriormente se analizó su contenido con el apoyo del *software* ATLAS.ti 22. Para la reducción e interpretación de los datos se realizó una categorización deductiva-inductiva, la cual consiste en establecer *a priori* el esquema de categorías mediante la revisión de la teoría (Mejía, 2011). El análisis de los datos se lleva a cabo a partir de las categorías preestablecidas; sin embargo, estas se modifican o se precisan según los datos recopilados, e incluso se consideran códigos y categorías emergentes.

La categorización que surgió de los conceptos principales identificados en la literatura y de los términos recurrentes en la información de las entrevistas sobre evaluación del aprendizaje fue la indicada en la siguiente tabla.

Tabla 3. Categorías y subcategorías de las prácticas de evaluación en el aula.

Categoría	Subcategoría	Descripción
Asignación y uso de las calificaciones	Asignación de calificaciones	Factores académicos y no académicos que considera el docente para asignar una calificación a sus alumnos.
	Utilidad de las calificaciones	Diversos usos que dan los involucrados en el proceso educativo a la calificación (evaluación sumativa), que permiten tomar decisiones para la mejora.
	Criterios de evaluación	Descripción y/o enumeración de los rasgos que el docente establece para evaluar los aprendizajes alcanzados.
	Congruencia calificación-aprendizaje	Correspondencia entre la calificación y la evaluación.
	Evaluación ética	Procedimientos de evaluación de los educandos apegados a principios que establecen los documentos que orientan y regulan la práctica docente.
	Política escolar	Directrices expresadas de manera explícita o implícita por las autoridades educativas referentes a la asignación de calificaciones.
	Toma de decisiones	Acciones que deciden emprender los involucrados en el proceso educativo para la mejora del desempeño.
	Evaluación continua	Evidencias recopiladas por el docente durante el proceso para valorar el desempeño del alumno.

Evaluaciones externas	Uso de resultados	“Lectura” que hacen los docentes de los resultados de las evaluaciones externas y los usos que pueden tener para la mejora.
	Explicación a los padres	Acciones implementadas por los docentes para informar a los padres de familia los resultados de las evaluaciones externas.
	Pruebas estandarizadas	Ejemplos de pruebas estandarizadas que conocen los profesores y que se aplican a los alumnos.
	Atributos de las pruebas estandarizadas	Cualidades o características principales de las pruebas estandarizadas que se utilizan en las evaluaciones externas.
	Validez de la evaluación	En qué medida las pruebas estandarizadas evalúan los contenidos o aprendizajes esperados del programa de estudios vigente.
Evaluación formativa	Retroalimentación	Acciones implementadas por el profesor, dirigidas al alumno, para dar respuesta a los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje.
	Evaluaciones justas	Conjunto de características que el docente atribuye a una evaluación justa.
	Participación del alumno	Acciones que el alumno realiza para participar en su proceso de evaluación.
	Pertinencia	Grado en que el profesor adecua las acciones realizadas para evaluar atendiendo al logro de los aprendizajes esperados.
	Monitoreo	Procedimiento realizado por los alumnos con el apoyo del docente como parte de su evaluación, y que les permite identificar los aspectos a mejorar.
Comunicación y uso de la evaluación	Atributos de los instrumentos	Cualidades psicométricas (confiabilidad y validez) que deben tener los instrumentos que utiliza para evaluar a sus alumnos.
	Instrumentos de evaluación	Métodos, técnicas e instrumentos utilizados por el profesor para la evaluación del aprendizaje.
	Difusión de resultados	Acciones implementadas por los docentes para informar a los padres de familia sobre los resultados de las evaluaciones externas.
	Estrategias de evaluación	Acciones que utiliza el docente para el acopio de información relacionada con el logro de los aprendizajes.
	Uso de la evaluación	Utilidad que el docente encuentra en la información recopilada durante el proceso de evaluación y las decisiones que toma al respecto.

Fuente: Autores (2023).

Resultados

Reducción de los datos

Se realizó la reducción e interpretación de los datos por medio de la categorización deductiva-inductiva, utilizando las categorías definidas en el marco teórico, como se muestra en la [Tabla 3](#), para contestar cada una de las preguntas de investigación.

Para responder a la primera (“¿Cuáles son los aspectos que consideran los docentes para asignar una calificación que refleje el aprendizaje logrado por sus alumnos?”), se consideró la categoría *Asignación y uso de las calificaciones*, de la cual forman parte las subcategorías *Asignación de calificaciones*, *Utilidad de las calificaciones*, *Criterios de evaluación*, *Congruencia calificación-aprendizaje*, *Evaluación ética*, *Política escolar*, *Toma de decisiones* y *Evaluación continua*. En la [Figura 1](#) se muestra la red semántica a partir de los significados sintetizados de los datos recolectados.

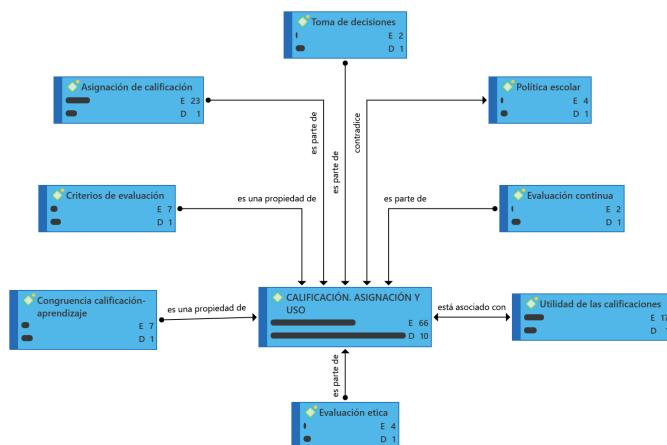


Fig. 1. Red semántica: Categoría *Asignación y uso de las calificaciones*.

Fuente: Autores (2023).

Bueno, ahora mismo es un tanto compleja la evaluación y la calificación, porque si bien tratamos de que todas las herramientas que utilizamos en el día a día evalúen los conocimientos de los alumnos, también la autoridad nos pide como que la calificación sea un número en específico. (Patricia, docente entrevistada)

Para asignar calificaciones a sus alumnos, los profesores consideran varios factores: el trabajo cotidiano en clase o en las prácticas de taller y laboratorio, la participación en clase, el cuaderno, actividades que les asignan – como exposiciones, proyectos, elaboración y presentación de productos en taller –, así como la aplicación de pruebas o exámenes para evaluar conocimientos, habilidades y actitudes, asistencia e interés en las clases.

...que ellos cumplan las normas de seguridad, normas de higiene, el mismo proceso de elaboración y presentación del producto. Entonces, para obtener la evaluación final en cada período tomo en cuenta lo que fueron los procesos de producción, las actividades teóricas que realizamos dentro del salón de clases, porque esos son conocimientos bases que tienen que desempeñar dentro del laboratorio de alimentos. Y finalmente – no siempre, pero la mayoría de las veces – realizo un examen, un examen teórico. (Lucy, docente entrevistada)

En cuanto a la utilidad que atribuyen a la calificación, los docentes señalaron que es un referente para que el profesor, los padres de familia y el alumno conozcan el nivel de desempeño tanto en lo individual como en la escuela en general, para motivar a los alumnos y ayudar en la mejora. Sin embargo, para otros es una cuestión administrativa solamente: “Nada más es parte de una estadística que [los directivos] tienen que entregar y que tenemos que cumplir en tiempo y forma” (Fany, docente entrevistada).

Los criterios que establece el docente para evaluar y calificar a sus alumnos, según lo refieren, son listas de cotejo y rúbricas en las que especifican los aspectos que serán tomados en cuenta. Deben estar centrados en lo que debe aprender el alumno y verse reflejados en una calificación pertinente, aunque en este sentido señalan que una calificación es un asunto muy subjetivo y que no define quién adquirió más o menos conocimientos; no es un indicador para saber en qué medida se logró un aprendizaje.

Además, sucede que a veces tienen que hacer modificaciones o ajustes a las calificaciones debido a las políticas escolares. Por ejemplo, en época de pandemia, la disposición fue no reprobar a los alumnos, lo cual, desde su punto de vista, hace perder autoridad a los docentes.

Por lo anterior, consideran que la evaluación no es justa. No obstante, también existen casos en que el docente por iniciativa propia decide “alterar” la calificación para ayudar al alumno, tras solicitarle algún material de apoyo para la escuela. Están también quienes siguen utilizando la calificación como un mecanismo de control. “Yo defino perfectamente antes de la sesión qué es lo que tienen que aprender y los alumnos están conscientes de eso” (Fany, docente entrevistada).

Para dar respuesta a la segunda interrogante de la investigación (“¿Cuáles son los conocimientos y el uso que dan los docentes a las evaluaciones externas estandarizadas que se aplican a sus alumnos?”), se tomó en cuenta la categoría *Evaluaciones externas*, constituida por las subcategorías *Uso de resultados*, *Explicación a los padres*, *Pruebas estandarizadas*, *Atributos de las pruebas estandarizadas* y *Validez de la evaluación*. En la red semántica de la Figura 2 se muestran los resultados extraídos de la información.

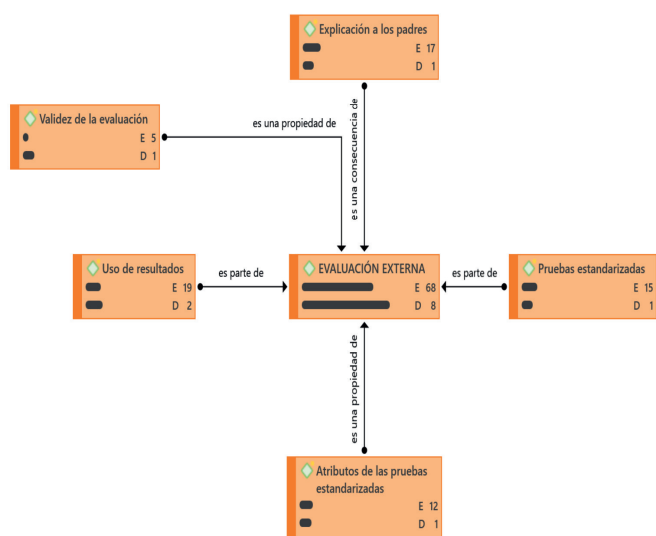


Fig. 2. Red semántica: Categoría *Evaluaciones externas*.

Fuente: Autores (2023).

El código con más enraizamientos en esta categoría se refiere a los usos que pueden tener los resultados de la evaluación externa para la mejora de los aprendizajes. Sus comentarios involucran a alumnos, autoridades y padres de familia. En este sentido, la mayoría de las respuestas de los docentes entrevistados señala que este tipo de evaluaciones proporcionan información que sirve de diagnóstico para saber cómo se encuentran los alumnos e identificar áreas de oportunidad para hacer ajustes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como actividades de refuerzo. En cuanto a los padres de familia, reconocen la necesidad de informarlos para que atiendan en casa las deficiencias detectadas. A las autoridades, señalan, estas evaluaciones les indican en qué nivel se encuentran sus escuelas; por su parte, el impacto en los profesores se refiere a que estos resultados permiten perfeccionar las acciones de capacitación docente.

[La primera función de la evaluación externa es] identificar las áreas de oportunidad. La segunda, como escuela, plantear las estrategias para lograr alcanzar los aprendizajes que no se han alcanzado me-

dante esas pruebas. La tercera, identificar dentro de esas estrategias qué actividades son las que no nos están permitiendo alcanzar los aprendizajes, qué adecuaciones tenemos que hacer. (Lucy, docente entrevistada)

Con respecto a la explicación a los padres sobre las evaluaciones externas, la mayoría de docentes (11 de 17) señaló que se les debe dar a conocer la información para que conozcan el nivel de desempeño de sus hijos y sean partícipes de su mejora a partir de las áreas de oportunidad que se detectan con estas pruebas estandarizadas. Otros comentarios mencionan que se los debe informar sobre los propósitos de las pruebas y los contenidos que serán evaluados. Otros más se refieren a la estrategia para dar a conocer la información, que consiste principalmente en difundirla en reuniones generales, o publicarla en un cartel o en un periódico mural en la escuela: “Informarles cuál es el objetivo de ese tipo de evaluaciones. De manera gráfica decirles cuáles han sido los resultados de la escuela, pero haciendo un comparativo con la misma escuela, no con otras instituciones” (Gisela, docente entrevistada).

La prueba PISA es la evaluación externa (estandarizada) más visible para los docentes. Adicionalmente, reconocen la aplicación de pruebas enviadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para diagnosticar el desempeño de los alumnos al inicio del año escolar. También existen otros instrumentos que se aplican a los alumnos de tercer grado con el propósito de prepararlos para su ingreso al nivel medio superior. En cuanto a los atributos que los docentes observan en estas pruebas estandarizadas, mencionan principalmente que no recopilan información acorde con los contenidos de los programas vigentes: “Bueno, pues ahí sí hay como que igual una controversia, porque siento que la evaluación que se hace de esas pruebas no va acorde con los contenidos que nosotros manejamos” (Patricia, docente entrevistada).

También consideran que solamente evalúan conocimientos, y que su resultado se concreta en un número que “encasilla” al alumno o al plantel en un nivel para su comparación con otros; no son acordes con los contenidos del programa o con lo que ellos realizan en el aula. Asimismo, reconocen como un atributo de las evaluaciones proporcionar un panorama del desempeño en cada materia evaluada y, en menor medida, las ven como instrumentos que, al ser construidos por especialistas, están planeados y elaborados con una metodología para obtener resultados que permitan conocer el nivel de desempeño de los alumnos. “Son evaluaciones que sí están planeadas o elaboradas de una forma más estratégica. Las preguntas están como más elaboradas, más diseñadas para detectar precisamente en qué nivel está [el alumno]” (Alma, docente entrevistada).

La tercera pregunta de la investigación (“¿Cómo promueve el docente la participación de los alumnos en su evaluación?”), se respondió a través de la categoría *Evaluación formativa*, integrada por las subcategorías *Retroalimentación*, *Evaluaciones justas*, *Participación del alumno*, *Pertinencia* y *Monitoreo*. Los resultados extraídos de las entrevistas se muestran en la red semántica de la Figura 3.

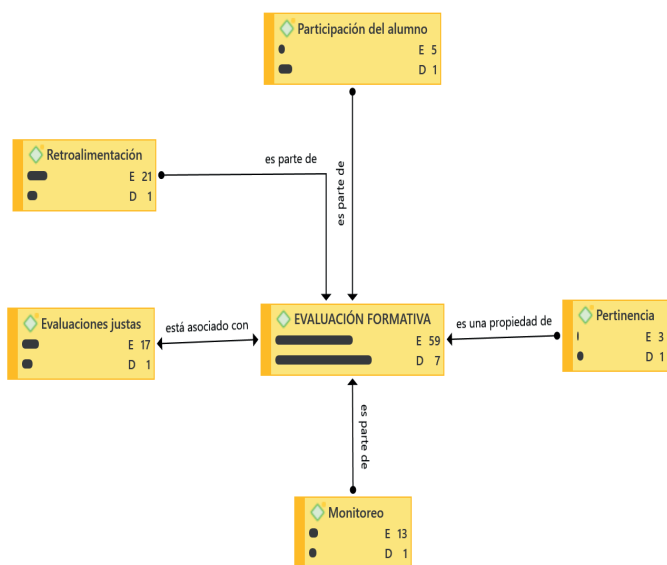


Fig. 3. Red semántica: Categoría *Evaluación formativa*.

Fuente: Autores (2023).

La característica principal de la evaluación formativa que señalan los docentes se refiere a la retroalimentación, entendida por ellos como un conjunto de acciones que se dirigen al alumno para dar respuesta a los resultados que tiene el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para auxiliarse en este proceso, se apoyan en instrumentos como rúbricas y listas de cotejo. La forma más común que refieren los docentes para llevar a cabo esta tarea es, al cierre de un período de evaluación, revisar el examen y reflexionar con los alumnos para identificar los aspectos donde deben mejorar. También se considera a los padres de familia en este proceso de retroalimentación; un docente refiere que solicita su apoyo para atender las deficiencias detectadas. En síntesis, las tareas de retroalimentación tienen como propósito reforzar el conocimiento a partir de la identificación de las deficiencias en el alumno. “Revisamos el examen, lo que hicimos: ‘Bueno, vamos a revisar. Esta era la respuesta correcta. ¿Por qué?’. O sea, justificar tanto la que estuvo bien y la que estuvo mal”. (Alma, docente entrevistada)

La manera en que los profesores atienden la evaluación formativa es antes que nada considerando que el proceso de evaluación sea justo. Deben darse a conocer a los alumnos, desde el inicio del ciclo escolar, unidad o trimestre, los criterios con que se los va a evaluar. Se debe, además, considerar las actividades realizadas durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y diversificar el uso de instrumentos para el acopio de información. Sin embargo, los docentes también señalan que en ocasiones deben hacer ajustes a su evaluación, lo cual los lleva a asignar una calificación que no refleja los aprendizajes alcanzados por los alumnos; estos, aunque acreditan una asignatura, a veces no tienen los conocimientos requeridos. “Hay que hacer ciertos ajustes en las evaluaciones, que a veces favorecen a los que no obtuvieron los conocimientos” (Patricia, docente entrevistada).

Otro aspecto relevante para los docentes es el monitoreo que se realiza en la evaluación formativa, mediante autoevaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluaciones en las que se utilizan listas de cotejo y rúbricas, principal-

mente; también, el docente puede hacer preguntas a los alumnos y revisar actividades de manera aleatoria para detectar los casos que se están rezagando. En cuanto a las acciones realizadas por los estudiantes para participar en el proceso de evaluación, los docentes señalaron algunas formales, como el registro de actividades diarias en una tabla que firma la profesora –y que responde a los acuerdos que se establecieron desde el inicio del ciclo escolar– y otras que se refieren a la lectura, por parte del alumno, de su autoevaluación, que debe estar enfocada en los aprendizajes esperados.

[Los alumnos] tienen una rúbrica por práctica; por ejemplo, disciplina, autocontrol dentro de tu desempeño de la práctica, hiciste tu trabajo con calidad, en tiempo y forma... Entonces todos esos aspectos que el niño los va a evaluar, pero no siempre es él, sino que nos vamos turnando y ellos van coevaluándose. De la misma forma cuando se hace una exposición. (José, docente entrevistado)

Finalmente, en cuanto a la pertinencia de la evaluación, los profesores señalaron que es necesario considerar situaciones especiales que están pasando los alumnos a partir del regreso a clases presenciales después de la pandemia. Se deben adecuar las actividades a esta situación y a las barreras que conlleva para el aprendizaje: “Sí hacer más hincapié en las razones o situaciones que pudiera estar atravesando cada alumno, que justamente ahorita que regresamos por lo de la pandemia” (Lucy, docente entrevistada).

Para dar respuesta a la última pregunta de investigación, “¿Cuáles son los instrumentos, técnicas o métodos utilizados por los profesores para la evaluación y el uso que dan a la información recopilada?”, Se consideró la categoría *Comunicación y uso de la evaluación*, compuesta por las subcategorías *Atributos de los instrumentos*, *Instrumentos de evaluación*, *Difusión de resultados*, *Estrategias de evaluación* y *Uso de la evaluación*. Los datos extraídos se representan en la red semántica de la [Figura 4](#).

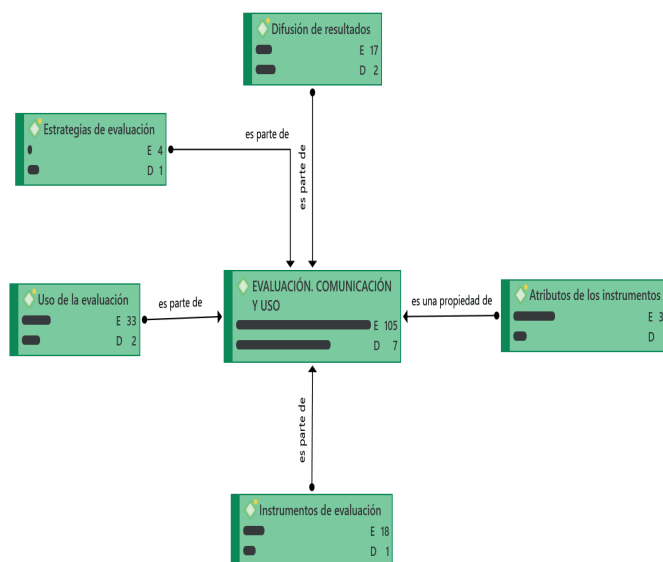


Fig. 4. Red semántica: Categoría *Comunicación y uso de la evaluación*.

Fuente: Autores (2023).

Los atributos que los docentes consideran que deben tener los instrumentos de evaluación utilizados en el aula se refieren principalmente al hecho de que consideren actividades reales relacionadas con su vida diaria;

que sean inclusivos y justos para todos; que sean claros para el alumno y precisos, de modo que entienda cómo se va a valorar cada pregunta o ejercicio; que propicien la reflexión en los alumnos y no solo el memorismo; y que sean sencillos, rápidos de aplicar y calificar para los docentes. También señalaron como atributos relevantes que tengan relación con el tema que se va a evaluar y con los contenidos del programa, para que el resultado refleje realmente el aprendizaje que se está evaluando. “Primero, que tengan que ver todo con lo que estás viendo. Creo que deberían [...] estar basadas en el contenido, deberían estar basadas en las características que tú ya trabajaste” (Irma, docente entrevistada).

El uso que los docentes atribuyen a la evaluación realizada en el aula se centra primordialmente en dos aspectos: conocer el nivel de desempeño de sus alumnos e identificar si se están aplicando las estrategias adecuadas. En el primer caso, lo importante es identificar cuál es el avance de los estudiantes, qué nivel de dominio tienen de los aprendizajes esperados; en el segundo caso, valorar lo que se ha logrado como docente, si hay congruencia con los resultados y, llegado el caso, tomar decisiones con respecto a las planeaciones didácticas o modificar las estrategias de evaluación. Otro uso relevante es el de asignar una calificación. En menor medida, reconocen que su utilidad está en cumplir con un trámite administrativo que solicitan las autoridades educativas, y que a los padres de familia les sirve para apoyar a sus hijos. “La evaluación me sirve para ver qué tanto están aprendiendo [los alumnos] y qué tanto me falta por regresarme a los temas que ellos no están entendiendo bien” (Gisela, docente entrevistada).

Los métodos, técnicas e instrumentos que utilizan los docentes para evaluar en el aula son en mayor medida rúbricas, exámenes, listas de cotejo, proyectos, carpetas de evidencias, la participación en clase, la autoevaluación, la evaluación continua (actividades diarias) y la evaluación diagnóstica. Para la difusión de los resultados, los profesores se apoyan sobre todo en las reuniones trimestrales en que los padres de familia asisten a la escuela; allí les explican cuáles fueron los parámetros o criterios para la evaluación, cuáles son los logros alcanzados y los que tienen que seguir fortaleciendo. A las autoridades se les informa con la entrega de las calificaciones en los documentos oficiales para tal fin, y, en caso de que lo soliciten, con alguna aclaración referida a un caso particular. También se señala un caso en que son las secretarías quienes informan a los padres de familia en la reunión de entrega de calificaciones. “En cuanto a las autoridades, pues realmente la única manera en la que yo les he informado principalmente es el momento en que yo entrego los cuadros de evaluación o en los casos especiales de alumnos” (Lucy, docente entrevistada).

Las evaluaciones externas, por su parte, constituyen un referente para las autoridades, pues les indican en qué nivel se encuentran sus escuelas. Asimismo, impactan en los profesores porque estos resultados permiten perfeccionar las acciones de capacitación docente. En cuanto a los atributos que los docentes observan en estas pruebas estandarizadas, señalan principalmente que no recopilan información acorde con los contenidos de los programas vigentes. También consideran que solo evalúan conocimientos y que su resultado se concreta en un número

que “encasilla” al alumno o al plantel en un nivel para su comparación con otros.

Para asignar calificaciones, los docentes consideran aspectos académicos y no académicos. Utilizan una evaluación con enfoque formativo cuya característica principal es la retroalimentación, entendida como un conjunto de acciones que se dirigen al alumno para dar respuesta a los resultados que tiene en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La representación gráfica de estas prácticas se observa en la *Figura 5*.

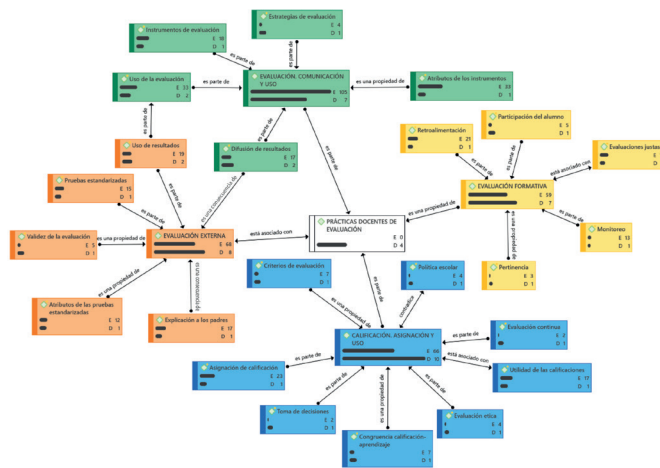


Fig. 5. Prácticas de evaluación de los docentes.

Fuente: Autores (2023).

Triangulación teórica

La triangulación teórica se realizó a partir de la bibliografía, que aborda aspectos centrales relacionados con las preguntas de investigación, los documentos de evaluación elaborados y utilizados por los profesores —como exámenes— y los documentos oficiales, que orientan y regulan los procesos de evaluación en las escuelas de educación básica.

Al contrastar la información teórica con la empírica relacionada a la subcategoría *Asignación de calificaciones*, se encontró que ocho entrevistados confirman lo que determinan dos referentes teóricos: en Brookhart et al. (2016) y en Guskey y Link (2019) se establece que los docentes utilizan tanto factores académicos como no académicos para asignar calificaciones a sus alumnos. Por su parte, en lo referente a las subcategorías *Retroalimentación* y *Participación del alumno*, el referente empírico aporta siete citas que identifican los avances en los alumnos, considerando la información que se recoge en ciertos períodos de corte, como el término de un proyecto, examen o unidad. La participación de los alumnos se refleja en comentarios que aluden a realizar una serie de acciones como autoevaluarse y compartir su ejercicio con los compañeros y el docente, hacer correcciones en sus actividades, etc. Lo anterior es respaldado por lo que establece la teoría: el docente debe tener los conocimientos y la habilidad para proporcionar a los alumnos una retroalimentación efectiva y útil (Brookhart et al., 2016), mediante un diálogo oportuno referido a sus avances y retos, considerando la información que ha recopilado sobre su desempeño académico y la necesidad de hacerlos partícipes para alcanzar los aprendizajes esperados (Secretaría de Educación Pública, 2019).

Con relación a la evaluación externa, se tomaron en cuenta como referente teórico el trabajo de Brookhart (2011) y las subcategorías *Uso de resultados* y *Atributos de las pruebas estandarizadas*. Dos comentarios de los participantes apoyan la idea de que las evaluaciones externas utilizan instrumentos cuyos atributos permiten hacer uso de sus resultados para la mejora en la escuela y en el aula; adicionalmente, existen quienes confirman que son útiles para la toma de decisiones. Por otro lado, dos entrevistados contradicen la utilidad de los instrumentos mencionados, porque consideran que no responden a los contenidos vigentes. Dichos comentarios contradicen también lo señalado por Arce et al. (2001), quienes proponen que se requieren docentes con conocimientos y habilidades para ser usuarios exitosos de los resultados derivados de las pruebas estandarizadas, además de que constantemente están expuestos a información que proviene de ellas.

Al contrastar lo establecido en la teoría con el referente empírico referido al uso de la evaluación, se utilizaron como referencias para esta triangulación los documentos *Aprendizajes clave para la educación integral* (Secretaría de Educación Pública, 2017), *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión* (Secretaría de Educación Pública, 2019) y el documento de Stiggins (1991) sobre literacidad. En este sentido, lo que se establece la Secretaría de Educación Pública (2017) como una de las principales utilidades de la evaluación es que los distintos actores cuenten con información que les permita tomar decisiones para el logro de los aprendizajes, lo cual se complementa con el hecho de que los profesores deben tener claras las decisiones que toman y reconocer el tipo de datos que pueden sustentarlas (Stiggins, 1991). Lo anterior es apoyado por siete entrevistados.

Otra de las funciones atribuidas a la evaluación es proporcionar información que permita a las autoridades de la escuela conocer en qué medida se está logrando el cumplimiento de lo establecido en el currículo (Secretaría de Educación Pública, 2017), lo cual es apoyado por ocho profesores. Del mismo modo, se reconoce la necesidad de que el docente tenga información sobre el desempeño académico de los alumnos (Secretaría de Educación Pública, 2019), para que les permita tomar decisiones, lo cual está sustentado por otros ocho entrevistados. También se menciona que la información recopilada en los procesos de evaluación proporciona un reflejo de la pertinencia de la intervención docente, lo cual es apoyado por tres entrevistados.

Discusión y conclusiones

El objetivo general de este estudio fue conocer en qué medida las prácticas docentes de evaluación en el aula reflejan el nivel de literacidad evaluativa de los profesores a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas.

En cuanto a la primera pregunta de investigación, consistente en averiguar cuáles son los aspectos que consideran los docentes para asignar una calificación que refleje el aprendizaje logrado por sus alumnos, de acuerdo a lo expresado en las entrevistas, los profesores utilizan exámenes, tareas, el cuaderno, proyectos, formularios y registros de asistencia y participación. Para que estas cali-

ficaciones reflejen los aprendizajes alcanzados, establecen criterios de evaluación claros y los dan a conocer a los alumnos desde el inicio. Más de la mitad de los docentes, sin embargo, cuestiona la utilidad de la calificación, en el sentido de que no refleja el aprendizaje esperado. Lo anterior coincide, en el caso particular de los docentes mexicanos, con otro estudio en el que se concluye que, para calificar, los docentes utilizan la limpieza de los trabajos, conducta o disciplina, trabajos en equipo, asistencia y disposición hacia el trabajo (Picaroni, 2009). Esto quiere decir que intervienen tanto aspectos académicos como no académicos, lo que vuelve cuestionable uno de los elementos centrales de la evaluación: la validez.

Estos resultados son corroborados por otros autores, quienes recomiendan que las calificaciones sean medidas “puras” (no adulteradas) de lo que el alumno ha aprendido y es capaz de hacer. Es decir, deben estar basadas en lo académico (Brookhart et al., 2016), deben representar en qué medida el alumno ha logrado los aprendizajes que señala el programa. Utilizar aspectos no académicos como disciplina, asistencia y esfuerzo no permite conocer su nivel real de logro, y puede llevar a cuestionar la pertinencia de decisiones de alto impacto sobre los alumnos, como reprobar o aprobar (García et al., 2011). En cuanto a los aspectos no académicos, se pueden y deben considerar de manera separada (Brookhart, 2017). Aunque se sugiere evitarlos para asignar una calificación, muchos maestros los siguen utilizando (Isnawati & Saukah, 2017), pues no consideran las recomendaciones de los especialistas en evaluación (Collazo, 2007). Adicionalmente, se corrobora en otra investigación que los docentes consideran poco importante el concepto de validez para la práctica de evaluación (Arce et al., 2001). En tal sentido, confirmamos que en la medida que los docentes asignen calificaciones considerando los aspectos académicos —es decir, de acuerdo con los objetivos que establece el programa de estudio—, estarán atendiendo a una calificación “limpia”, que refleja lo que el alumno aprendió.

En relación con la segunda pregunta de investigación, referida a indagar cuáles son los conocimientos de los docentes sobre las evaluaciones externas estandarizadas que se aplican a sus alumnos y qué uso dan a los resultados, podemos decir que los profesores reconocen las principales pruebas estandarizadas aplicadas a sus alumnos —como PISA y la prueba de ingreso a bachillerato (COMIPEMS)— como instancias que solo evalúan conocimientos y que no siempre están acordes con los contenidos de los programas de estudio. Mencionan también que sus resultados pueden ser útiles para realizar ajustes en su proceso de enseñanza, evaluación y capacitación. Esto quiere decir que los profesores conocen las evaluaciones externas aplicadas a sus alumnos y reconocen su importancia para tomar decisiones que los ayuden a la mejora, aunque no siempre les dan a conocer los resultados.

La relevancia de este aspecto es corroborada por otros autores que señalan la importancia de que los profesores sepan usar las pruebas estandarizadas aplicadas a gran escala e interpretar sus resultados. También deben saber diseñar e implementar evaluaciones de calidad en el aula para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes (Koh et al., 2018). Uno de los mayores desafíos es que se utilicen los resultados de las evaluaciones externas para tomar deci-

siones tendientes a la mejora de la calidad de la enseñanza (Loureiro, 2009); sin embargo, la misma autora concluye que los docentes no tienen la formación adecuada para comprender estos resultados y utilizarlos como herramienta para mejorar sus prácticas de evaluación en el aula. Es necesario, por lo tanto, fortalecer su formación específica para diseñar una evaluación, interpretar los resultados de evaluaciones externas y tomar decisiones al respecto (Fernández & Panadero, 2020; Link, 2018).

En cuanto a la tercera pregunta de investigación, que indaga cómo promueve el docente la participación de los alumnos en su evaluación, podemos decir que los profesores utilizan algunos espacios de tiempo, preferentemente el cierre de un proyecto o después de la presentación de un examen, para ayudar a los alumnos a identificar aciertos y errores en su desempeño, permitiéndoles que se autoevalúen con el apoyo de algunos criterios establecidos. Lo anterior significa que los estudiantes participan en su evaluación, orientados por el docente: se autoevalúan y evalúan a sus compañeros en aspectos académicos y no académicos. Esto es congruente con lo que señalan autores como Black y Wiliam (2010) y Ahmedi (2019), en el sentido de que el docente conozca las dificultades del alumno para avanzar y realice ajustes a su trabajo.

Sin embargo, el propósito de la evaluación formativa es reducir la discrepancia entre el estado actual y el objetivo establecido (Fernández & Panadero, 2020); es decir, alumnos y maestro actúan para acercarse a la meta (Brookhart, 2010). Lo anterior contrasta con lo que reportan Martínez y Mercado (2015): es poco frecuente que los docentes enseñen a sus alumnos a autoevaluarse; solo el 13 % se lo pide. Generalmente, la retroalimentación que dan los docentes a sus alumnos no los orienta con precisión (Picaroni, 2009); un 70 % a menudo usa sellos y firmas (Martínez & Mercado, 2015). En este sentido, confirmamos la necesidad de que los docentes atiendan al enfoque formativo de la evaluación para lograr que los alumnos adquieran la habilidad de monitorear y tomar decisiones oportunas y pertinentes sobre su aprendizaje.

La cuarta pregunta de investigación indagaba cuáles son los instrumentos, las técnicas o los métodos utilizados por los profesores para la evaluación y cuál es el uso que dan a la información recopilada. En cuanto a la primera parte, se puede decir que los docentes utilizan con mayor frecuencia rúbricas, listas de cotejo, exámenes, proyectos y exposiciones, los cuales se deben apegar a lo establecido en el programa de estudio y preferentemente ser de fácil calificación. Lo anterior implica que los profesores utilizan una variedad de métodos, técnicas e instrumentos para evaluar en el aula, y que identifican algunas de las cualidades y los usos que se da a la evaluación. Esto es congruente con lo que establecen Seden y Svaricek (2018), quienes afirman que la mayoría de los maestros tiene la creencia de que las formas de conocer lo que los alumnos saben y son capaces de hacer son las pruebas escritas, las preguntas en el aula y los cuestionarios. Cheng y Sun (2015) agregan que también se utilizan proyectos individuales y por equipo.

En suma, el docente debe utilizar estrategias de evaluación diversificadas y congruentes con los aprendizajes esperados (Secretaría de Educación Pública, 2019). Los maestros reconocen la importancia de diversificar las for-

mas de evaluar, siempre alineadas con lo establecido en los programas de estudio, para que la información recopilada sustente la toma de decisiones. No obstante, al analizar las pruebas elaboradas por los docentes, se encuentra que se basan en los niveles más bajos de la taxonomía de Bloom (1990),¹ lo cual implica que los alumnos recuerden y repitan algún dato, teoría o principio que han memorizado. Lo anterior coincide con lo encontrado por Fernández y Panadero (2020): para elaborar sus exámenes, los docentes no hacen un muestreo adecuado de los aprendizajes a evaluar; hay deficiencias en las preguntas de opción múltiple, como la inclusión de opciones de respuesta no plausibles. Los profesores se limitan, entonces, a constatar los datos que han aprendido los alumnos (Martínez & Mercado, 2015).

En cuanto al uso que dan a la información recopilada en el proceso de evaluación, algo que se puede potenciar es el procedimiento de informar a los padres sobre el desempeño de sus hijos, atendiendo a tres aspectos fundamentales: qué han logrado los estudiantes, qué les falta por cumplir de acuerdo al programa de estudios y cómo pueden colaborar los padres para lograrlo (Picaroni, 2009).

A partir de los resultados observados en las cuatro categorías analizadas — *Asignación y uso de las calificaciones, Evaluaciones externas, Evaluación formativa y Comunicación y uso de la evaluación* —, y respondiendo al objetivo principal de la investigación, podemos decir que las prácticas de evaluación de los docentes en el aula reflejan claros cursos de la literacidad evaluativa. Por un lado, se hace evidente que saben de la existencia de las evaluaciones estandarizadas y conocen informes elaborados a partir de ellas; sin embargo, no todos logran identificar sus atributos significativos, principalmente su solidez metodológica y su alineación con los contenidos curriculares. Los docentes con mayor cantidad de horas de capacitación (de 25 a 80) y con más años de experiencia docente (20 o más) valoran en mayor grado estas evaluaciones; sus resultados pueden ser considerados como un insumo para los programas de actualización docente, además de ser referentes del nivel alcanzado por las escuelas con respecto al programa de estudios. Existe así un potencial no aprovechado en la toma de decisiones oportunas y pertinentes, que tengan un impacto en la mejora de las prácticas de evaluación que realizan en el aula específicamente los profesores con pocos años de experiencia y con menos horas de capacitación en evaluación.

Con respecto a la asignación y uso de las calificaciones, podemos concluir que, si bien se utilizan aspectos académicos, estos se mezclan con criterios no académicos al momento de decidir una calificación. Particularmente, esto se observó en los docentes con menor capacitación en el campo de la evaluación (de cero a ocho horas de capacitación en los dos años recientes). Lo anterior no contribuye a que la calificación sea precisamente un reflejo de los aprendizajes logrados por los alumnos, y con esto se pone en duda la validez de la evaluación, que debe ser una característica fundamental. También se puede concluir que los docentes con menor capacitación y menos años de experiencia no la consideran relevante o le

1 Benjamin Bloom estableció seis niveles de dominio cognoscitivo: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

atribuyen como uso principal identificar los avances de los alumnos y fungir de estadística ante las autoridades. Por su parte, los profesores con mayor capacitación y más años de experiencia reconocen a la evaluación tres usos fundamentales: permite al docente verificar el logro de aprendizajes y hacer los ajustes necesarios para la mejora; permite al alumno identificar si cuenta con los conocimientos necesarios para el siguiente grado o etapa escolar; y permite al padre de familia conocer lo que su hijo avanzó en su desempeño.

En relación con lo que se indagó sobre cómo promueve el docente la participación de los alumnos en su evaluación, no se observan diferencias en función de las horas de capacitación recibida, ni de los años de experiencia frente a grupos. Lo más importante de la evaluación formativa es que logra involucrar a los alumnos en la identificación de sus avances y necesidades de aprendizaje, lo cual representa un nivel básico de retroalimentación. Falta evidenciar una estrategia sustentada con la información recopilada en el proceso de evaluación que señale cuál será la actuación de los diferentes involucrados (alumno, docente, padre de familia) para acercarse a la meta.

En cuanto a lo que se averiguó sobre los instrumentos, las técnicas o los métodos utilizados por los profesores para la evaluación y sobre el uso que dan a la información recopilada, se puede concluir que utilizan diferentes herramientas, acorde con lo señalado por el plan y los programas de estudio vigentes. Sin embargo, falta descubrir las cualidades de los instrumentos elaborados por ellos —como las rúbricas y listas de cotejo—, cómo los aplican en sus prácticas de evaluación, cómo procesan la información recopilada y qué decisiones toman al respecto; esto se puede considerar para futuras investigaciones. Con respecto al uso de la información obtenida en la evaluación, existen diferencias de percepción entre los profesores con menos capacitación y menos años de experiencia, quienes la consideraron un trámite administrativo que deben cumplir a solicitud de sus autoridades. Los docentes con mayor capacitación y más años de experiencia, entretanto, le reconocen tres usos fundamentales: asignar una calificación, identificar el progreso de los alumnos y servir como insumo para la reflexión y toma de decisiones sobre su práctica docente.

Finalmente, es necesario tener presente que una de las limitaciones de la presente investigación es que sus resultados se sustentan en una muestra pequeña: la información proporcionada por los docentes en una entrevista y el análisis de algunos instrumentos de evaluación proporcionados por ellos; por ello, no se puede generalizar a partir de los resultados. En otra fase de la investigación podría realizarse un acopio de información mediante la observación de clase, entrevistas a alumnos y revisión de los sistemas de registro de los métodos evaluativos que implementan los docentes, para conocer en qué medida sus prácticas de evaluación en el aula se alinean con el currículo establecido. Otro aspecto a considerar en futuras investigaciones es incluir a las figuras que orientan a los docentes en su actividad, tales como directivos de su escuela, asesores técnico-pedagógicos y colegas que pueden ser una guía relevante en lo que se refiere a sus prácticas docentes y específicamente a las prácticas de evaluación en el aula.

Referencias

- Ahmedi, V. (2019). Teachers' Attitudes and Practices towards Formative Assessment in Primary Schools. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(3), 161-175. <https://bit.ly/3vHr6Bp>
- Andrade, H. (2020). Dimensiones ética y técnica en la literacidad de evaluación de lenguas. *Mextesol Journal*, 44(1). <https://bit.ly/3inJuME>
- Arce, A., Cab, V., & Cisneros, E. (2001). *Teachers' Assessment Competencies*. Artículo presentado en la Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, EE. UU., 10-14 de abril. <https://bit.ly/3Qj9gy1>
- Arias, C., & Maturana, L. (2005). Evaluación en lenguas extranjeras: Discursos y prácticas. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 10(16), 63-91. <https://bit.ly/3GJlrB8>
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. El Ateneo. <https://bit.ly/3Zf33aq>
- Brookhart, S. (2010). *Formative Assessment Strategies for Every Classroom: An ASCD Action Tool*. ASCD. <https://bit.ly/3IyUhOM>
- Brookhart, S. (2011). Educational Assessment Knowledge and Skills for Teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3-12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x>
- Brookhart, S. (2017). *How to Use Grading to Improve Learning*. ASCD. <https://bit.ly/3IrjjiG>
- Brookhart, S., Guskey, T., Bowers, A., McMillan, J., Smith, J., Smith, L., Stevens, M., & Welsh, M. (2016). A Century of Grading Research: Meaning and Value in the Most Common Educational Measure. *Review of Educational Research*, 86(4), 803-848. <https://doi.org/10.3102/0034654316672069>
- Chappuis, S., Comodore, C., & Stiggins, R. (2016). *Balanced Assessment Systems: Leadership, Quality, and the Role of Classroom Assessment*. Corwin. <https://bit.ly/3VVT1bn>
- Cheng, L., & Sun, Y. (2015). Teachers' Grading Decision Making: Multiple Influencing Factors and Methods. *Language Assessment Quarterly*, 12(2), 213-233. <https://doi.org/10.1080/15434303.2015.1010726>
- Collazo, A. (2007). Una exploración a la intrincada experiencia de calificar el desempeño estudiantil. *Revista Pedagogía*, 40(1), 79-116. <https://bit.ly/3GORkYM>
- Coombs, A., Ge, J., & DeLuca, C. (2021). From Sea to Sea: The Canadian Landscape of Assessment Education. *Educational Research*, 63(1), 9-25. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1839353>
- Daniel, L., & King, D. (1998). Knowledge and Use of Testing and Measurement Literacy of Elementary and Secondary Teachers. *Journal of Educational Research*, 91(6), 331-344. <https://doi.org/10.1080/00220679809597563>
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher Assessment Literacy: A Review of International Standards and Measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251-272. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6>

- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://bit.ly/3VYHiIV>
- Fernández, J., & Panadero, E. (2020). Comparison between Conceptions and Assessment Practices among Secondary Education Teachers: More Differences than Similarities. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(2), 309-346. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1722414>
- Gago, A. (2000). El CENEVAL y la evaluación externa de la educación en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(8), 106-114. <https://bit.ly/3k1N4ME>
- García, A., Aguilera, M., Pérez, M., & Muñoz, G. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula: Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://bit.ly/3ZleBsQ>
- Gómez, M., & Jakobsson, A. (2015). Science Teachers' Assessment and Grading Practices in Swedish Upper Secondary Schools. *Journal of Education and Training*, 2(2). <https://doi.org/10.5296/jet.v2i2.7107>
- Gonzales, R., & Fuggan, C. (2012). Exploring the Conceptual and Psychometric Properties of Classroom Assessment. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 9(2), 45-60. <https://bit.ly/3jZcPxm>
- Greenstein, L. (2010). *What Teachers Really Need to Know about Formative Assessment*. ASCD. <https://bit.ly/3Gw9qxI>
- Guskey, T. (2015). *On Your Mark: Challenging the Conventions of Grading and Reporting*. Solution Tree Press. <https://bit.ly/3jToBZX>
- Guskey, T., & Link, L. (2019). Exploring the Factors Teachers Consider in Determining Students' Grades. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 26(3), 303-320. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1555515>
- Hailaya, W., Alagumalai, S., & Ben, F. (2014). Examining the Utility of Assessment Literacy Inventory and Its Portability to Education Systems in the Asia Pacific Region. *Australian Journal of Education*, 58(3), 297-317. <https://doi.org/10.1177/0004944114542984>
- Howell, C. (2013). *Development and Analysis of a Measurement Scale for Teacher Assessment Literacy* [Tesis de maestría]. East Carolina University, Estados Unidos. <https://bit.ly/3CxnVju>
- Huang, J., & He, Z. (2016). Exploring Assessment Literacy. *Higher Education of Social Science*, 11(2), 18-27. <https://doi.org/10.3968/8727>
- Isnawati, I., & Saukah, A. (2017). Teachers' Grading Decision Making. *TEFLIN Journal*, 28(2), 155-169. <http://dx.doi.org/10.15639/teflinjournal.v28i2/155-169>
- Koh, K., Burke, L., Luke, A., Gong, W., & Tan, C. (2018). Developing the Assessment Literacy of Teachers in Chinese Language Classrooms: A Focus on Assessment Task Design. *Language Teaching Research*, 22(3), 264-288. <https://doi.org/10.1177/1362168816684366>
- Link, L. (2018). Teachers' Perceptions of Grading Practices: How Pre-Service Training Makes a Difference. *Journal of Research in Education*, 28(1). <https://bit.ly/3k1tRuM>
- Liu, X. (2008). *Assessing Measurement Invariance of the Teachers' Perceptions of Grading Practices Scale across Cultures*. Ponencia presentada en la 2008 Annual Conference of the Northeastern Educational Research Association (NERA), Rocky Hill, Estados Unidos. <https://bit.ly/3in5Eyp>
- Loureiro, G. (2009). *Evaluación en el aula, currículo y evaluaciones externas*. PREAL. <https://bit.ly/3GPr2Ga>
- Martínez, F. (2012). Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes: Revisión de la literatura. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1). <https://bit.ly/3Cwl4r1>
- Martínez, F., & Mercado, A. (2015). Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: Revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 17-32. <https://bit.ly/3ZkSyCl>
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1(1), 47-60. <https://bit.ly/3GpFLGn>
- Mertler, C., & Campbell, C. (2005). *Measuring Teachers' Knowledge & Application of Classroom Assessment Concepts: Development of the Assessment Literacy Inventory*. Ponencia presentada en la reunión anual de la American Educational Research Association, Montreal, Canadá. <https://bit.ly/3vLLGR3>
- Muhammad, N., Mat Ali, N., Zamani, S., Yamin, N., & Ismail, N. (2020). Examining Assessment Literacy: A Study of Technical Teacher. *European Journal of Molecular and Clinical Medicine*, 7(8), 705-717. <https://bit.ly/3vMSJsB>
- Picaroni, B. (2009). *La evaluación en las aulas de primaria: Usos formativos calificaciones y comunicación con los padres*. PREAL. <https://bit.ly/3GrgvSU>
- Plake, B., Impara, J., & Fager, J. (1993). Assessment Competencies of Teachers: A National Survey. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12(4), 10-12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1993.tb00548.x>
- Popham, W. (2018). *Assessment Literacy for Educators in a Hurry*. ASCD. <https://bit.ly/3k0mtQg>
- Schildkamp, K., Van der Kleij, F., Heitink, M., Kippers, W., & Veldkamp, B. (2020). Formative Assessment: A Systematic Review of Critical Teacher Prerequisites for Classroom Practice. *International Journal of Educational Research*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP. <https://bit.ly/3WSshcZ>
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión: Ciclo escolar 2020-2021*. SEP. <https://bit.ly/3GnRfdu>
- Seden, K., & Svaricek, R. (2018). Teacher Subjectivity Regarding Assessment: Exploring English as a Foreign Language Teachers' Conceptions of Assessment Theories that Influence Student Learning. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), 119-139. <https://doi.org/10.26529/cepsj.500>
- Stiggins, R. (1991). Assessment Literacy. *Phi Delta Kappan*, 72(7), 534-539. <https://bit.ly/3VO5ZrC>
- Tierney, R. (2006). Changing Practices: Influences on Classroom Assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 13(3), 239-264. <https://doi.org/10.1080/09695940601035387>
- Tierney, R. (2015). Altered Grades: A Grey Zone in the Ethics of Classroom Assessment. *Assessment Matters*, 8(sp. issue), 5-30. <https://doi.org/10.18296/am.0002>

Zhang, Z., & Burry-Stock, J. (1997). *Assessment Practices Inventory: A Multivariate Analysis of Teachers' Perceived Assessment Competency*. Ponencia presentada en la reunión anual del National Council on Measurement in Education, Chicago, Estados Unidos. <https://bit.ly/3VWpDI8>

Anexo: Guía de entrevista semiestructurada

1. ¿Cuáles son los aspectos que considera al momento de asignar una calificación final (de unidad, bimestre, bloque, año escolar)?
2. ¿Cómo se logra que la calificación asignada refleje el aprendizaje alcanzado por el alumno?
3. ¿Qué utilidad considera que tienen las calificaciones para los diferentes usuarios (alumnos, padres de familia, autoridades, etc.)?
4. ¿Cuáles evaluaciones externas referidas a los alumnos conoce?
5. ¿Cuáles son los aspectos más significativos o importantes de las evaluaciones externas?
6. ¿Cómo explica a los padres de familia estos resultados?
7. ¿Qué uso puede dar a los resultados de las evaluaciones externas?
8. ¿De qué manera proporciona retroalimentación a los alumnos relacionada con su evaluación?
9. ¿Sus alumnos participan en el proceso de evaluación? ¿Cómo lo hacen?
10. ¿Qué características deben tener sus evaluaciones para ser justas?
11. ¿Cómo explica y/o comunica los resultados de sus evaluaciones a los padres de familia? ¿Cómo los explica a otros docentes y autoridades?
12. ¿Cuáles son los instrumentos, las técnicas y los métodos de evaluación que utiliza en el aula?
13. ¿Qué características deben tener los instrumentos que utiliza para evaluar a sus alumnos?
14. ¿Cuál es el uso principal que da a la evaluación de sus alumnos?

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Declaración de la contribución de los/as autores/as

José Pérez-García contribuyó en la conceptualización, curación de datos, análisis formal, desarrollo de la investigación, diseño de la metodología, administración del proyecto, gestión de recursos, manejo de software, visualización de los datos y redacción del borrador original. Mará de los Ángeles López Ortega supervisó el proyecto, trabajó en la validación y en la revisión y edición final del manuscrito.



Estado de la motricidad fina pospandemia: Un diagnóstico en niños de 5 a 6 años de edad en Quito, Ecuador

Fine Skills Motor State Post Pandemic: A Diagnosis in 5 to 6 Years Old Children in Quito, Ecuador

Rachel Elizabeth Vásconez Erazo^a  , Valeria Yarad Jeada^a  

^a Universidad de las Fuerzas Armadas. Av. Gral. Rumiñahui, s/n. Sangolquí, Ecuador.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

RESUMEN

Historial del artículo:

Recibido el 24 de octubre de 2022

Aceptado el 09 de enero de 2023

Publicado el 01 de marzo de 2023

Palabras clave:

desarrollo grafomotor
escalas de logro estudiantil
motricidad fina
test de psicomotricidad

ARTICLE INFO

Article history:

Received October 24, 2022

Accepted January 9, 2023

Published March 1, 2023

Keywords:

graph-motor development
student achievement scales
fine motor skills
psychomotricity test

El objetivo de este trabajo es analizar el estado de la motricidad fina después del retorno a clases en niños de 5 a 6 años de edad en dos escuelas de Quito. Para ello, se aplicó un test observacional a una muestra intencional de 74 niños, 44 de una escuela privada y 30 de una escuela pública. El instrumento reunió once indicadores sobre la coordinación óculo-manual, el uso de la pinza digital y otras destrezas, a partir de la siguiente escala: "No alcanza", "Está próximo a alcanzar", "Alcanza" y "Domina". Para el análisis se utilizó estadística descriptiva, y para contrastar la hipótesis con relación a la diferencia entre centros educativos se usaron el estadístico Wilcoxon Signed-Rank Test y el *p-value*. Entre los principales resultados, no existen diferencias entre ambas escuelas, excepto en un indicador. Sin embargo, hay funciones motoras que aún no han sido alcanzadas, entre ellas el manejo de la pinza digital y atarse los cordones de los zapatos. Además, las niñas obtuvieron mejores resultados que los varones. Como conclusión, la pandemia sí pudo haber generado un impacto en algunas destrezas que los niños a esa edad ya deben tener adquiridas. No obstante, en Ecuador no hay estudios previos que avalen que el confinamiento fuera la causa de las dificultades para alcanzar estas habilidades.

ABSTRACT

This work aims to analyze the state of fine motor skills after returning to classes in children aged 5 to 6 years old in two schools in Quito. For this, an observational test was carried out on an intentional sample of 74 children, 44 from private and 30 from public schools. The instrument used gathered 11 indicators on eye-hand coordination, the use of the digital clamp, and other skills. Descriptive statistics were used for the analysis, and the Wilcoxon signed-rank test and *p-value* statistics were used to test the hypothesis regarding the difference between schools. Among the main results, there are no differences between the two schools, except for one indicator. However, motor functions have not yet been achieved, including handling the digital clamp and tying shoelaces; the girls also performed better than boys on tests. In conclusion, the pandemic could have impacted some skills that children at that age should already have acquired; however, in Ecuador, no previous studies support that confinement has been the cause that has influenced the difficulties of getting these skills.

© 2023 Vásconez Erazo & Yarad Jeada. CC BY-NC 4.0

Introducción

La llegada del coronavirus y la expansión de la enfermedad en el año 2020 trajeron consigo un cambio en las dinámicas laborales, sociales, económicas y, por supuesto, educativas. El primer caso de COVID-19 apareció en la ciudad de Wuhan (China) a finales de 2019, pero no fue hasta 2020 que la Organización Mundial de la Salud declaró esta patología como una pandemia.

Si bien los procesos de globalización ya estaban muy avanzados (Beck, 1998) antes de la aparición del COVID-19, y los recursos digitales de la educación ya habían ganado mucho terreno (Ilomäki & Lakkala, 2018), la educación aún mantenía programas y currículos pla-

nificados desde la presencialidad. Por lo tanto, tuvo que adaptarse de forma inmediata a esta nueva realidad, tomando en cuenta las desigualdades que se presentaban (Bacher-Hicks et al., 2021). Los efectos del confinamiento en niños y niñas son materia de estudio, y más si se habla de educación (Gayatri, 2020).

La niñez es una etapa crucial para el correcto desarrollo de habilidades y destrezas en la adolescencia, la juventud y la adultez (Anderson et al., 2003), y esto va de la mano con la calidad de los programas educativos (Bredenkamp, 2013; Maldonado et al., 2022). Sin embargo, con la llegada tan abrupta del confinamiento, muchos de los planes de estudio de la primera infancia no pudieron adaptarse a estas necesidades (Spiteri, 2021), y menos aún si se piensa

en las brechas existentes en una región como Latinoamérica: el cierre de los colegios generó un mayor impacto en miles de niños que, por falta de recursos, quedaron excluidos del sistema educativo (Cáceres et al., 2020; Lloyd, 2020).

La crisis provocada por el COVID-19 trajo consigo desigualdades en el aprendizaje, debido a la falta de acceso a medios tecnológicos (Cepal, 2020; Berson et al., 2022) y a las dificultades de adaptación del currículo al entorno *online*. Los retos fueron asumidos por padres y madres, quienes apoyaron a sus hijos en las tareas escolares (Gavilánez et al., 2021) a pesar de en ocasiones tener poca o ninguna preparación para hacer seguimiento en casa. Esto ocasionó mayores desigualdades, especialmente en niñas y niños de hogares con recursos económicos bajos y muy bajos. Su situación, a largo plazo, puede generar retraso en el desarrollo cognitivo (Jadue, 1997), y a corto plazo puede ser detonante de deserción escolar. En el caso de los infantes más pequeños, estos factores pueden acarrear dificultades de motricidad fina y gruesa, así como de habilidades básicas.

En dicho contexto, la educación *online* —relativamente nueva y más adaptada al campo universitario— tuvo que dar un salto cuantitativo y cualitativo para atender a millones de niños que no podían detener sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la educación infantil se enfocó únicamente en las clases remotas; por un lado, con la aspiración de que el confinamiento terminase pronto y, por otro, con la idea mal concebida de que un niño podría permanecer concentrado frente a una computadora durante una jornada completa de clases. En conclusión, los modelos pedagógicos no se adaptaron a las necesidades de niños y niñas (García Aretio, 2020). A ello hay que sumar las necesidades formativas del profesorado (Saldaña, 2020): una buena parte de docentes no poseía las competencias digitales para afrontar una planificación *online*. Incluso, en países de menores recursos económicos, fueron los propios maestros quienes no contaron con medios electrónicos para impartir las clases *online*.

Estos factores y el hacinamiento impidieron que los estudiantes tuvieran un espacio adecuado para estudiar, descansar y socializar, lo que repercutió de manera negativa en su desarrollo (Cepal, 2020). Cobra relevancia, incluso, la separación de tiempos, espacios y rutinas.

En lo que respecta a Ecuador, que es en donde se desarrolló este estudio, el 17 de marzo de 2020 se ordenó un confinamiento general a toda la población y se dispuso el teletrabajo y la teleeducación. En consecuencia, el Ministerio de Educación emitió el Acuerdo Ministerial n.º MINEDUC-MINEDUC-2020-00020-A, en el que dispuso la suspensión de clases en todos los niveles para evitar la expansión del virus.

Ante dicho evento, el Ministerio de Educación creó el *Plan Educativo COVID-19*, cuyo objetivo fue:

[P]roveer herramientas pedagógicas, metodológicas, psicoemocionales y psicosociales, que fomenten y fortalezcan la construcción de un modelo educativo adaptable y contextualizado, que responda a las diversas necesidades del territorio nacional y permita garantizar el derecho a la educación en medio de la crisis. (Ministerio de Educación, 2020b, párr. 1)

Además, se desarrolló un currículo priorizado en el marco de la emergencia, para garantizar la equidad y el acceso a la educación. No obstante, este documento no

contempla los niveles de educación inicial (infantil) y está adaptado para niños, niñas y adolescentes desde los 6 años (educación básica elemental) hasta el bachillerato (Ministerio de Educación, 2020a).

En Ecuador, los retos que enfrentaron las instituciones educativas han sido notorios, y evidenciaron la dificultad en la implementación de estrategias que minimizaran los impactos negativos de la virtualidad de los centros educativos en todos los niveles.

Este artículo, entonces, tomará como referencia el currículo de preparatoria para niños de 5 a 6 años de edad (Ministerio de Educación, 2019), en el cual las destrezas mencionadas se concentran en los ámbitos de desarrollo y aprendizaje “Comprensión y expresión artística” y “Expresión corporal”. En ellos intervienen las habilidades motoras finas.

Tabla 1. Ámbitos de desarrollo y aprendizaje en niños y niñas.

Código	Ámbito de desarrollo y aprendizaje # 6
ECA.1.6.2	Comprensión y expresión artística Utilizar la expresión gráfica o plástica como recursos para la expresión libre del yo y de la historia personal de cada uno. (En Educación Cultural y Artística ECA.1.1.4)
Código	Ámbito de desarrollo y aprendizaje # 7
EF.1.7.2	Expresión corporal Usar gestos convencionales y/o espontáneos, habilidades motrices básicas, posturas, ritmos y tipos de movimiento (lento, rápido, continuo, discontinuo, fuerte, suave, entre otros) como recursos expresivos para comunicar los mensajes producidos. (En Educación Física EF.1.3.2)

Fuente: Ministerio de Educación (2019).

Ahora bien, es necesario profundizar acerca de qué es la motricidad, cuál es su rol en el desarrollo de los infantes y cómo repercutirá a lo largo de su vida.

Las habilidades motoras finas implican movimientos musculares más pequeños para sujetar y manipular objetos de tamaño reducido con el uso de las manos y los dedos, lo que generalmente también requiere coordinación óculo-manual. Por ejemplo, las habilidades visuales motoras requieren la capacidad de responder a un impulso visual con la acción motora fina correcta, mientras que la destreza manual implica la coordinación y manipulación de objetos mediante el uso de movimientos motores finos en el momento oportuno (Strooband et al., 2020).

En la primera infancia, el movimiento, el habla y las destrezas motrices son fundamentales para el desarrollo del niño. Estos aprendizajes van a tener impacto directo años más tarde, durante su etapa escolar (Dinehart & Manfra, 2013), en la adolescencia (Holfelder & Schott, 2014) y, más adelante, en la adultez (Payne & Isaacs, 2020).

Como mencionan Martzog et al. (2019), dentro de este aspecto es importante reconocer que la motricidad fina correlaciona positivamente con el desarrollo de habilidades cognitivas generales, además de que es factor esencial para procesos grafomotores. Para ello, se establecen escalas y mediciones que ayudan a identificar si existen problemas en el desarrollo motriz (Suggate et al., 2018 y 2019).

Asimismo, cabe resaltar la importancia de la estimulación de esta área, debido a que se van perfeccionando

el agarre con los dedos pulgar e índice (acción conocida como *pinza digital*) y la coordinación óculo-manual, que es aquella que permite coordinar los movimientos de los dedos y de las manos entre sí, así como en relación con los objetos (Cabrera & Dupeyrón, 2019), lo que permite al ser humano realizar acciones como rasgar, cortar, doblar, plegar, recortar, dibujar y pintar, entre otras.

Las investigaciones sobre motricidad fina sugieren que el desarrollo de estas destrezas se vincula con otros procesos motores compartidos (Suggate et al., 2019) y con conocimientos como el numérico. En Alemania, por ejemplo, se aplicó una prueba de representaciones numéricas en la que se estableció que los niños y niñas que utilizan sus dedos para interactuar con los números consolidan sus destrezas táctiles para el desarrollo matemático (Fischer et al., 2020).

Asimismo, el desarrollo de las funciones ejecutivas y de las habilidades motoras finas contribuye a la adquisición de habilidades académicas tempranas. Por lo tanto, se sugiere que los planes de estudio en la primera infancia mejoren las oportunidades para el desarrollo de las funciones motoras, especialmente de niños y niñas que ingresan a su etapa escolar con habilidades deficientes (Khng & Ng, 2021).

Las destrezas motrices finas son parte del desarrollo “natural” del niño. Sin embargo, es necesario que tanto padres como docentes incentiven a que su desarrollo sea correcto (Bindman et al., 2014). Un estudio realizado en Reino Unido en 1970 estableció la relación de la motricidad gruesa y fina en la infancia (22 meses) y primera infancia (42 meses) con el razonamiento visoespacial deductivo en la adolescencia (a los 10 y 16 años de edad). Las habilidades motoras finas durante la primera infancia predijeron positivamente el razonamiento en la adolescencia.

Pero ¿cómo evaluar que los niños están alcanzando destrezas —especialmente las de motricidad fina— en tiempos de pandemia? Para ello, esta investigación plantea basarse además en las escalas de logro del *Instructivo para la aplicación de la evaluación estudiantil*, del Ministerio de Educación del Ecuador (2016): “Domina”, “Alcanza”, “Está próximo a alcanzar” y “No alcanza”. Según el art. 194 del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, las calificaciones hacen referencia al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo y en los estándares de aprendizaje nacionales (Presidencia de la República del Ecuador, 2011).

Con todo lo expuesto, el objetivo de este estudio es evaluar el estado de la motricidad fina en niños y niñas de 5 a 6 años de edad en dos centros de educación infantil (uno privado y uno público) en Quito durante el retorno progresivo a las aulas, para observar el impacto del confinamiento en el desarrollo de estas destrezas mediante un test observacional que evaluó once indicadores en escala desde un enfoque cuantitativo. Además, se pretende comparar si se presentan diferencias entre ambos establecimientos, tomando en cuenta las diferencias en relación con sus condiciones sociodemográficas.

Método

Muestra

El enfoque metodológico propuesto en este estudio es cuantitativo, mediante la técnica de observación con es-

calas denominada *test observacional*, que contempló once indicadores de motricidad fina y las escalas de logro vigentes en el *Instructivo para la aplicación de la evaluación estudiantil* del Ministerio de Educación (2016). Se utilizó una muestra de 74 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: 30 estudiantes de una institución pública y 44 de una privada, 36 hombres y 39 mujeres.

Al centro educativo privado asisten niños y niñas de entornos familiares con ingresos mayores a los USD 540 mensuales, es decir, pertenecientes a percentiles económicos de niveles medios altos (percentiles 50 o mayores). Por su parte, los tutores legales de quienes asisten al centro educativo público tienen ingresos que oscilan entre los USD 183 y los USD 400, lo que los sitúa en el percentil 25 (Banco Central del Ecuador, 2021).

La primera hipótesis del estudio es que los niños de un percentil económico mayor y que asisten a un colegio privado tienen menos dificultades de motricidad fina en comparación con los niños que asisten a un colegio público. La segunda hipótesis es si el estado de la motricidad ha empeorado debido al largo confinamiento de casi dos años por la pandemia o si, por el contrario, no se han generado grandes cambios y los estudiantes siguen alcanzando el logro de esas destrezas.

Para contrastar estas hipótesis y lograr los objetivos de investigación, se elaboró un test observacional basado en las escalas MOIDI aplicadas en Venezuela y elaboradas por Chilina León (2007), que miden ocho áreas del desarrollo integral en niños desde el primer mes de nacidos hasta los doce años. Sin embargo, solo se tomaron en cuenta los indicadores establecidos en el área de motricidad fina. Así, con base en estos parámetros se realizó un primer modelo borrador que fue validado por docentes expertos en educación infantil, quienes sugirieron adaptar estos ítems a las escalas de logro del *Instructivo para la aplicación de la evaluación estudiantil*.

En el colegio privado se realizaron cuatro sesiones y en el colegio público, tres. En ambos lugares se contó con el consentimiento escrito de los padres y directivos de la institución y se adecuaron los espacios con el fin de evaluar de manera individual a los participantes. El test tuvo una duración de aproximadamente veinte minutos por estudiante. Se presentó el material a utilizar acorde a cada ítem planteado, procurando que todas las actividades se realizaran de manera lúdica.

Materiales y técnicas

Test observacionales

Los test observacionales se aplican en distintas ramas, especialmente en la medicina y en los campos experimentales (Lessler et al., 2015). Sin embargo, es cada vez más común su aplicación en el ámbito educativo, para, entre otras cosas, verificar y clasificar o clasificar desde lo estadístico las formas y los perfiles de aprendizaje de los alumnos (Page et al., 2020; Stuart, 2010).

Pero ¿cuál es la utilidad del test observacional en este trabajo? Se puede decir que la observación y el registro de los acontecimientos a través de una escala permiten analizar de forma cuantitativa el comportamiento natural de un grupo de sujetos en un determinado momento o bajo un estímulo dado (Manterola & Otzen, 2014).

Materiales e instrumento

A continuación se presentan las escalas y los ítems evaluados en el test observacional basado en las fichas MOIDI y en las escalas de evaluación del Ministerio de Educación (2016).

Tabla 2. Indicadores y escalas de medición.

Alumno n.º: Sexo: Edad: Tipo de institución:					
N.º	Indicador	Domina	Alcanza	Está próximo a alcanzar	No alcanza
1	Agarra correctamente el crayón.				
2	Se ata los cordones haciendo un lazo.				
3	Arma figuras conocidas con piezas grandes.				
4	Arma figuras conocidas con piezas pequeñas.				
5	Rasga una figura curva.				
6	Puede doblar la hoja de papel y hacer una figura.				
7	Recorta con tijera de punta roma respetando las siluetas y los bordes.				
8	Rellena figuras con bordes irregulares de manera regular, con pinturas, crayones, lápices, etc.				
9	Realiza grafismos regulares en direccionalidad, bucles y letras.				
10	Inserta objetos huecos en un cordón pequeño.				
11	Pega lana en el contorno de una figura.				

Fuente: León (2007) y Ministerio de Educación (2016).

En la siguiente figura se observan los materiales didácticos usados para el test.



Fig. 1. Materiales utilizados para la aplicación del test de motricidad fina.

Fuente: Autoras (2023).

El procedimiento se desarrolló en dos fases. En la primera se aplicó la prueba a 44 niños entre 5 y 6 años de edad del colegio privado. Se les presentó el material a utilizar acorde a cada ítem planteado. En cada actividad, el investigador calificaba uno de los indicadores en función del desempeño del alumno.

Para la segunda fase, se aplicaron las pruebas a 30 niños entre 5 y 6 años de edad de una institución pública, bajo los mismos parámetros que en la primera fase.

Resultados

La presentación de resultados contemplará dos abordajes. Por un lado, una mirada descriptiva, en la que se observará de manera acumulada el logro de los 74 estudiantes evaluados; para ello también se hará un análisis de los resultados.

Para profundizar en los resultados y comprobar la hipótesis relacionada a la diferencia entre los colegios público y privado, se utilizó un modelo de test no paramétrico mediante la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon (también conocido como Wilcoxon Signed-Rank Test), que permite comparar poblaciones cuando sus distribuciones (normalmente interpretadas a partir de las muestras) no satisfacen las condiciones necesarias para otros tests paramétricos.

El primer análisis apunta a los resultados presentados en la siguiente tabla.

Tabla 3. Porcentajes acumulados de logro por ítem.

N.º	Indicador	Domina	Alcanza	Está próximo a alcanzar	No alcanza
1	Agarra correctamente el crayón.	29,73 %	24,32 %	22,97 %	22,97 %
2	Se ata los cordones haciendo un lazo.	32,43 %	4,05 %	12,16 %	51,35 %
3	Arma figuras conocidas con piezas grandes.	92,89 %	5,41 %	1,35 %	1,35 %
4	Arma figuras conocidas con piezas pequeñas.	62,16 %	13,51 %	16,22 %	8,11 %
5	Rasga una figura curva.	63,51 %	29,73 %	5,41 %	1,35 %
6	Puede doblar la hoja de papel y hacer una figura.	79,73 %	5,57 %	1,35 %	1,35 %
7	Recorta con tijera de punta roma respetando las siluetas y los bordes.	37,84 %	28,38 %	29,73 %	4,05 %
8	Rellena figuras con bordes irregulares de manera regular, con pinturas, crayones, lápices, etc.	78,38 %	18,92 %	1,35 %	1,35 %
9	Realiza grafismos regulares en direccionalidad, bucles y letras.	64,86 %	24,32 %	8,11 %	2,70 %
10	Inserta objetos huecos en un cordón pequeño.	93,24 %	6,76 %	0,00 %	0,00 %
11	Pega lana en el contorno de una figura.	89,19 %	8,11 %	2,70 %	0,00 %

Fuente: Autoras (2023).

Se puede observar que los niños alcanzan las escalas de logro, excepto en los primeros dos indicadores: “Agarra correctamente el crayón” y “Se ata los cordones haciendo un lazo”. A continuación se interpretarán estos dos ítems, que son los más complejos.

Ítem 1: Un 45,94 % de los niños y niñas evaluados tiene dificultad para agarrar correctamente el crayón, ya que se encuentra en los estados “No alcanza” (22,97 %) o “Está próximo a alcanzar” (22,97%). Este es uno de los indicadores críticos y de los que dependen el uso de la pinza digital y las habilidades grafomotrices. Las carencias observadas pueden tener varias causas: por ejemplo, podrían ser producto del uso excesivo de dispositivos electrónicos en tiempos de pandemia, lo que daría como consecuencia dificultades en los procesos de escritura. Las habilidades motoras finas, pese a que no implican mayor esfuerzo muscular, requieren una mayor precisión y coordinación óculo-manual para el movimiento de manos y dedos y el manejo de un correcto agarre; desarrollan, además, la percepción visual necesaria para el aprendizaje de la lectura. Las posturas de los niños influyen asimismo de forma directa en la adquisición de destrezas manuales (Flatters et al., 2014). El sedentarismo característico de la pandemia pudo haber tenido efecto en el uso de la pinza digital.

Ítem 2: Este es el indicador más preocupante, ya que un 63,51 % de los alumnos no cumplió con lo establecido. Una posible explicación de estas dificultades es que muchos de los niños y niñas utilizaron durante la pandemia zapatos sin cordones o zapatillas tipo sandalias o pantuflas; no tenían la necesidad de calzarse porque no salían de casa. Atarse los cordones desde el punto de vista motriz permite realizar movimientos locomotores necesarios para perfeccionar la pinza digital. A los 5 años de edad, niños y niñas deben realizar acciones que involucren la coordinación y el control de músculos pequeños de su cuerpo, para lograr mayor control de sus dedos y realizar acciones como agarrar, dibujar y recortar, entre otras (Macías et al., 2020).

Lo más llamativo es que estos dos indicadores son los únicos que marcan la diferencia entre centros educativos. Este es el siguiente punto a abordar en este artículo, y se lo hará desde dos ángulos: uno comparativo descriptivo y otro enfocado en la contrastación estadística de la hipótesis. En la **Tabla 4** se detallan los resultados desglosados por indicador y tipo de centro educativo.

Tabla 4. Diferencias porcentuales entre centros educativos.

	Centro educativo público				Centro educativo privado			
	Domina	Alcanza	Está próximo a alcanzar	No alcanza	Domina	Alcanza	Está próximo a alcanzar	No alcanza
Agarra correctamente el crayón.	46,67 %	20,00 %	26,67 %	6,67 %	18,18 %	27,27 %	20,45 %	34,09 %
Se ata los cordones haciendo un lazo.	36,67 %	0,00 %	3,33 %	60,00 %	29,55 %	6,82 %	18,18 %	45,45 %
Arma figuras conocidas con piezas grandes.	96,67 %	3,33 %	0,00 %	0,00 %	88,64 %	6,82 %	2,27 %	2,27 %
Arma figuras conocidas con piezas pequeñas.	63,33 %	13,33 %	20,00 %	3,33 %	61,36 %	13,64 %	13,64 %	11,36 %
Rasga una figura curva.	63,33 %	30,00 %	6,67 %	0,00 %	63,64 %	29,55 %	4,55 %	2,27 %
Puede doblar la hoja de papel y hacer una figura.	80,00 %	20,00 %	0,00 %	0,00 %	79,55 %	15,91 %	2,27 %	2,27 %

Recorta con tijera de punta roma respetando las siluetas y los bordes.	36,67 %	33,33 %	30,00 %	0,00 %	38,64 %	25,00 %	29,55 %	6,82 %
Rellena figuras con bordes irregulares de manera regular, con pinturas, crayones, lápices, etc.	70,00 %	30,00 %	0,00 %	0,00 %	84,09 %	11,36 %	2,27 %	2,27 %
Realiza grafismos regulares en direccionalidad, bucles y letras.	53,33 %	40,00 %	6,67 %	0,00 %	72,73 %	13,64 %	9,09 %	4,55 %
Inserta objetos huecos en un cordón pequeño.	93,33 %	6,67 %	0,00 %	0,00 %	93,18 %	6,82 %	0,00 %	0,00 %
Pega lana en el contorno de una figura.	86,67 %	13,33 %	0,00 %	0,00 %	90,91 %	4,55 %	4,55 %	0,00 %

Fuente: Autoras (2023).

Ahora bien, la principal diferencia, desde el punto de vista del análisis descriptivo, es que los estudiantes del centro educativo público tienen mejor dominio en el ítem 1 (“Agarra correctamente el crayón”), con un 21,32 % más de destreza.

Para contrastar esta información descriptiva se realizó un modelo de test no paramétrico mediante la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, debido a las características de los datos (Humenuik et al., 2021). Previo a este paso se llevó a cabo un contraste de normalidad de la muestra usando el estadístico Shapiro (Brzezinski, 2012). Allí se observó que ninguna de las muestras (la del colegio privado y la del público) mostraba una distribución normal. Como decisión metodológica a partir de los datos obtenidos, se calculó el valor del estadístico W mediante el programa R Studio. Como segundo paso se calculó el *p-value*, tomando en cuenta que si $p < 0,05$, se adopta H_1 , pues habría diferencia entre centros educativos; por el contrario, si $p > 0,05$, se acepta H_0 , donde no hay diferencias entre escuelas.

Los resultados muestran que solo en el primer indicador (“Agarra correctamente el crayón”) existe una diferencia significativa entre ambas muestras, de modo que se puede adoptar H_1 . Sin embargo, se partía de la idea de que los niños provenientes de quintiles económicos más altos tenían un mejor nivel de destreza motora, algo que en este ítem se desmiente, puesto que son los niños de quintiles económicos más bajos quienes sujetan mejor el crayón, es decir, utilizan con mayor facilidad la pinza digital. Para el caso de los otros diez indicadores, no se observan diferencias significativas; para ellos se adopta H_0 .

Tabla 5. Validación de la hipótesis mediante la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon y el *p-value*.

N.º	Indicador	Valor del estadístico W	<i>p-value</i>
1	Agarra correctamente el crayón.	911	$p < 0,004348$
2	Se ata los cordones haciendo un lazo.	622	$p > 0,6503$
3	Arma figuras conocidas con piezas grandes.	714	$p > 0,2132$
4	Arma figuras conocidas con piezas pequeñas.	686	$p > 0,7462$
5	Rasga una figura curva.	659,5	$p > 1$

6	Puede doblar la hoja de papel y hacer una figura.	669	$p > 0,8934$
7	Recorta con tijera de punta roma respetando las siluetas y los bordes.	691	$p > 0,7229$
8	Rellena figuras con bordes irregulares de manera regular, con pinturas, crayones, lápices, etc.	576	$p > 0,1988$
9	Realiza grafismos regulares en direccionalidad, bucles y letras.	654	$p > 0,2128$
10	Inserta objetos huecos en un cordón pequeño.	661	$p > 0,9899$
11	Pega lana en el contorno de una figura.	636	$p > 0,6309$

Fuente: Autoras (2023).

Ahora bien, toda investigación tiene una trastienda (Sautu & Wainerman, 2001), y su proceso es flexible y de doble vía; por ello, suelen descubrirse nuevos aspectos a lo largo de camino, y así sucedió en este trabajo. Se pensó que la variable "Sexo" no era relevante, y por tanto no estaba contemplada en los objetivos iniciales; no obstante, durante el análisis descriptivo de los datos, se observó una variación entre niños y niñas en algunos de los ítems.

Cabe destacar que, al ser dos muestras distintas y no existir diferencia en diez de los once indicadores, se consideró importante mostrar estos resultados de forma agrupada; por lo tanto, el indicador 1 ("Agarra correctamente el crayón") queda fuera del análisis, ya que sí mostró diferencias entre escuelas. Al igual que en la validación de la hipótesis, se utilizó el test no paramétrico mediante la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon y se calculó el *p-value*. Recordemos que la muestra total de 39 niñas y 35 niños está conformada de la siguiente manera: 15 niños y 15 niñas del colegio público (30); y 24 niñas y 20 niños del colegio privado (44). Asimismo, se presentarán los resultados descriptivos de aquellos ítems en donde se observaron diferencias entre sexos.

Tabla 6. Desarrollo de la motricidad fina según sexo.

N.º	Indicador	Valor del estadístico W	<i>p-value</i>
2	Se ata los cordones haciendo un lazo.	855,5	$p < 0,042652$
3	Arma figuras conocidas con piezas grandes.	655,5	$p > 0,5443$
4	Arma figuras conocidas con piezas pequeñas.	847,5	$p < 0,04009$
5	Rasga una figura curva.	851	$p < 0,03177$
6	Puede doblar la hoja de papel y hacer una figura.	644	$p > 0,5558$
7	Recorta con tijera de punta roma respetando las siluetas y los bordes.	1123	$p < 4,895e-07$
8	Rellena figuras con bordes irregulares de manera regular, con pinturas, crayones, lápices, etc.	850,5	$p < 0,01125$
9	Realiza grafismos regulares en direccionalidad, bucles y letras.	802,5	$p > 0,1253$
10	Inserta objetos huecos en un cordón pequeño.	706	$p > 0,5668$
11	Pega lana en el contorno de una figura.	766,5	$p > 0,09322$

Fuente: Autoras (2023).

Se observa que existe diferencia entre sexos en los siguientes indicadores: 2 ("Se ata los cordones haciendo un lazo"), 4 ("Arma figuras conocidas con piezas pequeñas"), 5 ("Rasga una figura curva"), 7 ("Recorta con tijera de punta roma respetando las siluetas y los bordes") y 8 ("Rellena figuras con bordes irregulares de manera regular, con pinturas, crayones, lápices, etc.").

Para finalizar y profundizar en este aspecto, las niñas tienen mejor dominio en los indicadores analizados; en cuatro de ellos, con una ventaja de casi 20 puntos porcentuales frente a los niños, como se observa en la [Tabla 7](#). De todos modos, el ítem más destacado es el 7 ("Recorta con tijera de punta roma respetando las siluetas y los bordes"), en el que las niñas muestran haber adquirido esta destreza con un 48 % más de éxito.

Tabla 7. Porcentajes de logro adquirido para los indicadores 2, 4, 5, 7 y 8, por sexo.

	Femenino	Masculino
Se ata los cordones haciendo un lazo.		
Domina	41,03 %	22,86 %
Alcanza	10,26 %	0,00 %
Está próximo a alcanzar	7,69 %	14,29 %
No alcanza	41,03 %	62,86 %
Femenino	Masculino	
Arma figuras conocidas con piezas pequeñas.		
Domina	71,79 %	51,43 %
Alcanza	15,38 %	11,43 %
Está próximo a alcanzar	7,69 %	25,71 %
No alcanza	5,13 %	11,43 %
Femenino	Masculino	
Rasga una figura curva.		
Domina	74,36 %	51,43 %
Alcanza	23,08 %	37,14 %
Está próximo a alcanzar	2,56 %	8,57 %
No alcanza	0,00 %	2,86 %
Femenino	Masculino	
Recorta con tijera de punta roma respetando las siluetas y los bordes.		
Domina	58,97 %	14,29 %
Alcanza	33,33 %	22,86 %
Está próximo a alcanzar	7,69 %	54,29 %
No alcanza	0,00 %	8,57 %
Femenino	Masculino	
Rellena figuras con bordes irregulares de manera regular, con pinturas, crayones, lápices, etc.		
Domina	89,74 %	65,71 %
Alcanza	10,26 %	28,57 %
Está próximo a alcanzar	0,00 %	2,86 %
No alcanza	0,00 %	2,86 %

Fuente: Autoras (2023).

Discusión

En este artículo se ha planteado el estado actual de la motricidad fina en niños y niñas en un escenario de retorno progresivo pospandemia. Dentro de este contexto es

necesario analizar cuáles han sido las limitaciones y las próximas interrogantes en torno al tema.

Los efectos de la pandemia en el desarrollo de niños y niñas, especialmente en cuanto a la motricidad, aún no arroja resultados concluyentes (Sánchez et al., 2020). No obstante, hay que tomar en cuenta que en Ecuador la investigación relacionada con la infancia y sus procesos de aprendizaje no han sido abordados a profundidad desde la academia. En cambio, se han priorizado temáticas como la educación media y superior.

Esta investigación pretende aportar una mirada nueva a una problemática poco contemplada en la agenda científica nacional. Aunque el *Instructivo para la aplicación de la evaluación estudiantil* del Ministerio de Educación (2016) establece parámetros de cumplimiento o desarrollo de destrezas, no se han generado en el país investigaciones centradas en la motricidad fina que usen escalas. Por ello, uno de los limitantes de este estudio es que no se pueden contrastar los resultados con el estado de la motricidad fina antes de la pandemia.

Poniendo foco en el contexto, se evidenció que el Ministerio de Educación del Ecuador no consideró durante el confinamiento elaborar o adaptar un currículo que atendiera estas necesidades. Surge así la siguiente interrogante: ¿qué acciones toma el Ministerio de Educación para apaciguar el problema en cuanto a la falta de estimulación relacionada a la motricidad fina?

Es necesario, además, considerar a este estudio como un preámbulo para próximas investigaciones que evalúen constantemente la adquisición de estas habilidades y las diferencias entre condiciones sociodemográficas, para evaluar qué grupos poblacionales las desarrollan con mayor facilidad.

Aunque, la variable “sexo” no estuvo contemplada en el diseño de investigación, mostró datos relevantes en el análisis. Se descubrió que las niñas adquieren mejores destrezas de motricidad fina. ¿Por qué? Esto sería oportuno abordarlo en un siguiente estudio con mayor profundidad.

Conclusión

Este estudio ha propuesto un test observacional de motricidad fina con once indicadores a 74 niños de dos instituciones educativas diferentes, para evaluar si había diferencias significativas. Utilizando la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon y el cálculo del *p-value*, los resultados apuntaron que solo hubo diferencias en un ítem (“Agarra correctamente el crayón”). No obstante, a lo largo del análisis de datos se observaron diferencias entre niños y niñas, pese a que este aspecto no se contempló en el diseño original.

Se comprobó que, debido al confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19, sí existe un deterioro en los procesos de motricidad fina por el cierre de los centros educativos. Hubo dificultades al momento de ejecutar actividades como agarrar un crayón y atarse los cordones, pues los niños evaluados no presentaron una buena coordinación visomotora, lo que les causa problemas al realizar movimientos que involucren la pinza digital.

Por los limitantes de esta investigación, previamente expuestos, y que se centraron precisamente en la falta de estudios prepandemia en Ecuador, se sugiere que se haga cada año un seguimiento al desarrollo de la motricidad

de niños y niñas a nivel regional y nacional; es decir, que se evalúe el dominio de estas destrezas para, de ser el caso, establecer acciones de mejora.

Además, es importante comprender que los niños y niñas en el país no son una población homogénea, debido a las desigualdades. Por ello, otro punto importante a tener en cuenta para trabajos futuros es segmentar y analizar si existen diferencias entre estudiantes de diferentes estratos sociales, e intentar dilucidar las causas y los posibles efectos.

Referencias

- Anderson, L., Shinn, C., Fullilove, M., Scrimshaw, S., Fielding, J., Normand, J., & Carande-Kulis, V. (2003). The Effectiveness of Early Childhood Development Programs: A Systematic Review. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(3), 32-46. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(02\)00655-4](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(02)00655-4)
- Bacher-Hicks, A., Goodman, J., & Mulhern, C. (2021). Inequality in Household Adaptation to Schooling Shocks: Covid-Induced Online Learning Engagement in Real Time. *Journal of Public Economics*, 193. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104345>
- Banco Central del Ecuador (2021). *Reporte de pobreza, ingreso y desigualdad: Resultados a junio de 2021*. Banco Central del Ecuador. <https://bit.ly/3XicfK>
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización?: Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós. <https://bit.ly/3HbSuy0>
- Berson, I., Luo, W., & Yang, W. (2022). Special Issue: Narrowing the Digital Divide in Early Childhood: Technological Advances and Curriculum Reforms. *Early Education and Development*, 33(1), 183-185. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.1989740>
- Bindman, S., Skibbe, L., Hindman, A., Aram, D., & Morrison, F. (2014). Parental Writing Support and Preschoolers' Early Literacy, Language, and Fine Motor Skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 614-624. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.07.002>
- Bredenkamp, S. (2013). *Effective Practices in Early Childhood Education: Building a Foundation*. Pearson College Division. <https://bit.ly/3Z1Yh5q>
- Brzezinski, M. (2012). The Chen-Shapiro Test for Normality. *The Stata Journal: Promoting Communications on Statistics and Stata*, 12(3), 368-374. <https://doi.org/10.1177/1536867X1201200302>
- Cabrera, B., & Dupeyrón, M. (2019). El desarrollo de la motricidad fina en los niños y niñas del grado pre-escolar. *Mendive. Revista de Educación*, 17(2), 222-239. <https://bit.ly/3XGKz17>
- Cáceres, J., Jiménez, A., & Martín, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del Covid-19: Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Cepal (2020). La ciudad y los derechos de niñas, niños y adolescentes. *Cepal*. 30 de enero. <https://bit.ly/3QMPtXR>
- Dinehart, L., & Manfra, L. (2013). Associations between Low-Income Children's Fine Motor Skills in Preschool and Academic Performance in Second Grade. *Early Education and Development*, 24(2), 138-161. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.636729>

- Fischer, U., Suggate, S., & Stoeger, H. (2020). The Implicit Contribution of Fine Motor Skills to Mathematical Insight in Early Childhood. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01143>
- Flatters, I., Mushtaq, F., Hill, L., Holt, R., Wilkie, R., & Mon-Williams, M. (2014). Relationship between a Child's Postural Stability and Manual Dexterity. *Experimental Brain Research*, 232, 2907-2917. <https://doi.org/10.1007/s00221-014-3947-4>
- García Aretio, L. (2020). COVID-19 y educación a distancia digital: Preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gavilánez, S., Cleonares, A., Nevárez, J., & Sánchez, L. (2021). Diagnóstico de la participación de los padres en educación de los hijos durante la pandemia. *Conrado*, 17(81), 92-101. <https://bit.ly/3XxZRVK>
- Gayatri, M. (2020). The Implementation of Early Childhood Education in the Time of Covid-19 Pandemic: A Systematic Review. *Humanities and Social Sciences Reviews*, 8(6), 46-54. <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.866>
- Holfelder, B., & Schott, N. (2014). Relationship of Fundamental Movement Skills and Physical Activity in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 382-391. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.03.005>
- Humeniuk, I., Kuntso, O., Lebedieva, N., Osaulchyk, O., & Dakaliuk, O. (2021). Moodle as e-Learning System for Esp Class. *Independent Journal of Management & Production*, 12(6), s646-s659. <https://doi.org/10.14807/ijmp.v12i6.1755>
- Ilomäki, L., & Lakkala, M. (2018). Digital Technology and Practices for School Improvement: Innovative Digital School Model. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s41039-018-0094-8>
- Jadue, G. (1997). Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 23, 75-80. <https://doi.org/10.4067/S0718-07051997000100007>
- Khng, K., & Ng, E. (2021). Fine Motor and Executive Functioning Skills Predict Maths and Spelling Skills at the Start of Kindergarten: A Compensatory Account. *Journal for the Study of Education and Development*, 44(3), 675-718. <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1897232>
- León, C. (2007). *Secuencias de desarrollo infantil integral*. Universidad Católica Andrés Bello. <https://bit.ly/3HbE2G3>
- Lessler, J., Edmunds, W., Halloran, M., Hollingsworth, T., & Lloyd, A. (2015). Seven Challenges for Model-Driven Data Collection in Experimental and Observational Studies. *Epidemics*, 10, 78-82. <https://doi.org/10.1016/j.epidem.2014.12.002>
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova (ed.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://bit.ly/3Wfku81>
- Macías, A., García, I., Bernal, R., & Zapata, H. (2020). La estimulación y el desarrollo motor fino en niños de 5 años. *Conrado*, 16(74), 306-311. <https://bit.ly/3X-HKcd3>
- Maldonado, C., Yoshikawa, H., Escallón, E., Ponguta, L., Nieto, A., Kagan, S., Rey, C., Cristancho, J., Mateus, A., Caro, L., Aragon, C., Rodríguez, A., & Motta, A. (2022). Measuring the Quality of Early Childhood Education: Associations with Children's Development from a National Study with the IMCEIC Tool in Colombia. *Child Development*, 93(1), 254-268. <https://doi.org/10.1111/cdev.13665>
- Manterola, C., & Otzen, T. (2014). Estudios observacionales: Los diseños utilizados con mayor frecuencia en investigación clínica. *International Journal of Morphology*, 32(2), 634-645. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022014000200042>
- Martzog, P., Stoeger, H., & Suggate, S. (2019). Relations between Preschool Children's Fine Motor Skills and General Cognitive Abilities. *Journal of Cognition and Development*, 20(4), 443-465. <https://doi.org/10.1080/15248372.2019.1607862>
- Ministerio de Educación (2016). *Instructivo para la aplicación de la evaluación estudiantil*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3Wh5lmQ>
- Ministerio de Educación (2019). *Currículo de los niveles de educación obligatoria: Subnivel preparatoria*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3XaPWWl>
- Ministerio de Educación (2020a). *Currículo priorizado*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3XHhnnqj>
- Ministerio de Educación (2020b). *Plan Educativo Covid 19*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3knxhrT>
- Page, L., Lenard, M., & Keele, L. (2020). The Design of Clustered Observational Studies in Education. *AERA Open*, 6(3). <https://doi.org/10.1177/2332858420954401>
- Payne, V., & Isaacs, L. (2020). *Human Motor Development: A Lifespan Approach*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429327568>
- Presidencia de la República del Ecuador (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial Suplemento 417, 31 de marzo. <https://bit.ly/3QO2v7M>
- Saldaña, J. (2020). Educación infantil y enseñanza online durante el confinamiento: Experiencias y buenas prácticas. *Etic@net*, 20(2), 336-348. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.16214>
- Sánchez, L., Ramón, A., & Mayorga, V. (2020). Desarrollo psicomotriz en niños en el contexto del confinamiento por la pandemia del COVID 19. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 203-219. <https://bit.ly/3CUYBnJ>
- Sautu, R., & Wainerman, C. (comps.) (2001). *La trastienda de la investigación*. Lumière. <https://bit.ly/3ZGkC3t>
- Spiteri, J. (2021). Quality Early Childhood Education for All and the Covid-19 Crisis: A Viewpoint. *Prospects*, 51, 143-148. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09528-4>
- Strooband, K., Rosnay, M., Okely, A., & Veldman, S. (2020). Systematic Review and Meta-Analyses: Motor Skill Interventions to Improve Fine Motor Development in Children Aged Birth to 6 Years. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 41(4), 319-331. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000779>
- Stuart, E. (2010). A Review of Design of Observational Studies. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 35(6), 774-778. <https://doi.org/10.3102/1076998610385399>

- Suggate, S., Pufke, E., & Stoeger, H. (2018). Do Fine Motor Skills Contribute to Early Reading Development? *Journal of Research in Reading*, 41(1). <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12081>
- Suggate, S., Pufke, E., & Stoeger, H. (2019). Children's Fine Motor Skills in Kindergarten Predict Reading in Grade 1. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 248-258. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.015>

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de interés.

Declaración de la contribución de las autoras

Rachel Vásquez colaboró en la conceptualización, la investigación, el diseño de la metodología, la gestión recursos, la visualización, la redacción del borrador original, y la revisión y edición final. Valeria Yarad participó en el diseño metodológico, la visualización de los datos, el análisis formal, la redacción del borrador original, y la revisión y edición final.



El liderazgo en la gestión del director

Leadership in the Management of the Director

Omar Eduardo Padilla Díaz^a  , Julissa Alexandra Vargas Fuentes^a  

^a Escuela de Posgrado Newman. Av. Bolognesi 987, 23001, Tacna, Perú.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 11 de noviembre de 2022

Aceptado el 17 de enero de 2023

Publicado el 01 de abril de 2023

Palabras clave:

director de colegio

gestión escolar

proceso de enseñanza-aprendizaje

liderazgo

ARTICLE INFO

Article history:

Received November 11, 2022

Accepted January 17, 2023

Published April 1, 2023

Keywords:

school principal

school management

teaching-learning process

leadership

RESUMEN

Hoy en día, las organizaciones educativas, por la gran responsabilidad que tienen en la formación del ser humano, se enfrentan a grandes cambios y afrontan innumerables desafíos para brindar experiencias educativas de alto nivel y para asegurar una posición relevante en una sociedad desafiante. Por lo tanto, la figura del director es clave, debido a que es el líder natural de las escuelas y a que es necesario que, como tal, conduzca en forma eficaz y eficiente la gestión escolar. El presente estudio tuvo como intencionalidad develar el sentir de los docentes del distrito de San Juan de Miraflores, en Lima Metropolitana, con respecto al liderazgo en la gestión del director. Se trató de una investigación desarrollada bajo un enfoque cualitativo, que empleó el método fenomenológico hermenéutico para interpretar la entrevista hecha a cuatro docentes de tres instituciones privadas, quienes fueron seleccionados cumpliendo ciertos parámetros. Los hallazgos permitieron la definición de tres categorías clave dentro del discurso de los educadores: el rol del director en las escuelas, el liderazgo directivo en la gestión educativa y la importancia del liderazgo en la gestión del director, las cuales definieron nuevas inquietudes de investigación.

ABSTRACT

Nowadays, educational organizations, due to the great responsibility they have in the formation of human beings, face great changes and face innumerable challenges to provide high-level educational experiences and to ensure a relevant position in a challenging society. Therefore, the figure of the director is key because s/he is the natural leader of schools, and it is necessary to effectively and efficiently conduct school management. The present study intended to reveal the feeling of teachers of the San Juan de Miraflores district in Metropolitan Lima concerning the leadership in the director's management. It was research developed under a qualitative approach, which used the hermeneutical phenomenological method to interpret the interview made with four teachers from three private institutions of the San Juan de Miraflores district, who were selected meeting certain parameters. The findings allowed the definition of three key categories within the discourse of educators: the role of the director in schools, managerial leadership in educational management, and the importance of leadership in the director's management, which defined new research concerns.

© 2023 Padilla Díaz & Vargas Fuentes. CC BY-NC 4.0

Introducción

Desde tiempos inmemorables, la sociedad se ha caracterizado por ser dinámica y cambiante, sujeta a transformaciones que inevitablemente se producen en el acontecer diario en los distintos ámbitos que la conforman: político, económico, cultural, educativo, entre otros. En este escenario, es evidente que, para estar a la par de las exigencias que demanda la modernidad, se requiere de un talento humano preparado, que cumpla con las expectativas y requerimientos que contribuyan al avance de la sociedad.

En este sentido, es innegable que son numerosos los desafíos que enfrentan las organizaciones desde principios del siglo XXI para asegurar una posición relevante en una sociedad desafiante. De acuerdo a lo señalado por Anderson (2010), los institutos educativos no escapan de esta realidad: por su responsabilidad social en la forma-

ción del ser humano, afrontan retos significativos y complejos en sus operaciones y procesos para brindar experiencias educativas de alto nivel.

Efectivamente, frente a los cambios que se producen incesantemente —producto de las demandas y los descubrimientos sociales—, los sistemas educativos deben replantearse la transformación de la naturaleza y las actividades de los actores que inciden y afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de repensar y modificar proyectos y programas que coadyuven en la mejora de la calidad educativa que ofrecen los institutos. En el presente, estos grandes desafíos orientan el quehacer de los planteles escolares, en aras de transformarlos hasta alcanzar las metas establecidas. Se advierte entonces un proceso continuo y efectivo de cambio, en el que el director, ejerciendo la figura de líder, es un sujeto fundamental para lograr la mejora educativa (Ibarra, 2022).

El sistema educativo se centra en alcanzar un nivel óptimo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la gestión escolar, por lo que distintos autores de los nuevos modos de liderazgo —por ejemplo, Garbanzo (2015)— consideran que los centros educativos deben implementar una gestión en la que el director tome un rol protagónico. El director es un docente responsable de la planificación, programación, coordinación, implementación y evaluación de acciones que refrenden el funcionamiento de las instituciones educativas. Es el responsable de crear escenarios que favorezcan el aprendizaje, así como de la organización, el acompañamiento, el asesoramiento y la motivación a los educadores; es un líder que figura como apoyo pedagógico de los profesores (Antonio & Herrera, 2019; Casas, 2019; Lugo & Villasmil, 2019). Su trabajo es de gran envergadura y significativo para las escuelas, y sin duda incide en el involucramiento de la comunidad educativa, así como en la preservación y el efectivo desarrollo de la institución.

El liderazgo directivo, como un factor que influye en el rendimiento escolar y la gestión educativa, se convierte en un impulsor clave del compromiso para mejorar la calidad de la educación, y se constituye en un área prioritaria de las políticas educativas a nivel mundial (Freire & Miranda, 2014).

Al complementar el término *liderazgo* con educación, adquiere un significado formal y proyectivo en los institutos. Por ende, el director, bajo ciertas condiciones, dirige a los actores que conforman la comunidad educativa —educadores, educandos, representantes, tutores y todos aquellos quienes llevan a cabo los procesos educativos—, buscando mejorar la calidad de la educación (Sierra, 2016).

El liderazgo ostentado por el director tiene un papel muy importante en la nueva configuración de las prácticas pedagógicas, e impacta en la calidad del aprendizaje de los estudiantes en las escuelas. Al mismo tiempo, representa un factor altamente significativo en la conducción de los procesos de todo lo que engloba la gestión escolar (Sardon, 2017).

Desde esta realidad, se reconoce la labor del directivo en la gestión educativa, entendida esta como un proceso que tiene como objetivos fortalecer los proyectos educativos de los centros escolares, contribuir a la autonomía de las instituciones en el marco de las políticas públicas, y enriquecer los procesos pedagógicos para responder a las necesidades educativas del ámbito local y regional (Rico, 2016).

Estas exposiciones llevaron a la siguiente pregunta: ¿cuál es el sentir de los docentes del distrito de San Juan de Miraflores, en Lima Metropolitana, con respecto al liderazgo en la gestión directiva? Develarlo se convirtió en el objetivo del presente estudio.

Metodología

La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo, mediante el paradigma interpretativo, para conocer el sentido oculto de las experiencias de los docentes con respecto al liderazgo en la gestión del director. Se aplicó, así, el método fenomenológico hermenéutico propuesto por Martínez (2014), quien explica que las entrevistas deben transcribirse después de finalizadas, para proceder a su categorización, interpretación y sustentación, partiendo de la triangulación de las fuentes. Esto se debe a la creencia de que, yendo más allá de los datos numéricos,

la experiencia debe registrarse para construir el conocimiento. En la experiencia se encuentran elementos de la vida cotidiana que no pueden ser descifrados a través de procesos experimentales para su correcta comprensión.

El uso continuado de este método es vital para alcanzar, comprender y dar sentido a los conceptos contenidos en los textos; no por nada el lenguaje es reconocido universalmente como un medio de expresión cultural e histórico relacionado con el mundo humano (Gadamer, 1999).

Considerando el fácil acceso a las fuentes de información, el escenario de investigación (Arias, 2012) se fijó en tres centros educativos privados de secundaria, ubicados en el distrito de San Juan de Miraflores, perteneciente a Lima Metropolitana, y que permanecen en el anonimato por razones bioéticas (Hincapié & Medina, 2019). Teniendo en cuenta que la investigación cualitativa permite captar la realidad social partiendo de la propia comprensión del contexto por parte del sujeto, se decidió por una muestra no probabilística de conveniencia (Hernández, 2021), es decir, no está condicionada por aspectos matemáticos de probabilidad. Al contrario, permite que los métodos de observación coadyuven en la evaluación de criterios relacionados con los intereses u objetivos establecidos.

Atendiendo al muestreo indicado, se seleccionó a cuatro docentes como actores sociales del estudio, elegidos con base en los siguientes criterios: 1. tener mínimo cinco años de experiencia en el campo educativo; 2. poseer experiencia en el área de coordinación o dirección; y 3. tener un grado académico mínimo de licenciado en Educación o similares. La *Tabla 1* muestra las características de los actores sociales.

Tabla 1. Características de los actores sociales.

Actores sociales	Grado académico	Años de servicio	Experiencia en coordinación o dirección
AS-1	Licenciado	7	2
AS-2	Magíster	15	5
AS-3	Doctor	20	8
AS-4	Licenciado	12	3

Elaboración: Autores (2023).

Estrategias para la recolección de la información

Para la recolección de la información, se empleó la técnica de la entrevista a profundidad (Díaz et al., 2013), la cual se realiza para obtener una visión exacta del panorama que se está estudiando, y en la que los actores sociales ofrecen detalles sobre la realidad cotidiana. En tal sentido, se solicitó a estos reflexionar sobre tres temas relevantes que orientaron su discurso: 1. el rol del directivo en la gestión escolar; 2. el liderazgo directivo y la gestión escolar; y 3. el liderazgo directivo para el buen desempeño de las instituciones.

Para el desarrollo del estudio, se utilizó el consentimiento informado (Cañete et al., 2012), lo que significó que las entrevistas se grabaron, luego se transcribieron y se distribuyeron a los actores sociales para que expresaran su conformidad si el texto recogía fehacientemente sus expresiones (Amezcuza, 2015).

Para interpretar correctamente los textos, se utilizó lo que Gadamer (1999) denomina el “círculo virtuoso de la interpretación” (círculo hermenéutico). No obstante, el autor no define un procedimiento sistemático para su implementación, por lo que se hizo una adaptación de lo resumido por Lara (2020), quien, apoyándose en Gadamer, distinguió los momentos que orientan la labor interpretativa del hermeneuta:

a. Preconcepción: Se refiere a las opiniones e ideas preconcebidas del hermeneuta con relación al texto que va a ser leído. Las suposiciones suelen confundirse frecuentemente con juicios negativos, cuando en realidad provienen del lenguaje común, la cultura y la historia compartidos entre el lector y los actores sociales de los textos, elementos que orientan la interpretación del lector (Rodríguez, 2010).

b. Horizonte del autor: Este es el punto del círculo hermenéutico en el que, desde la perspectiva de Gadamer, comienzan a emerger las ideas centrales de los actores sociales. Esta etapa se basa en los conceptos de Schütz (1953), al expresar las interpretaciones de primer orden —es decir, unidades de sentido—, que coadyuvan al proceso de sistematización y clasificación de las experiencias subjetivas de los entrevistados.

En la presente investigación, es posible identificar el punto de vista del autor que lideró el trabajo hermenéutico, pues se muestran compendios de los discursos literales de los actores sociales del estudio.

c. Fusión de horizontes: Esta etapa del círculo hermenéutico se encuentra caracterizada por el diálogo, que no debe ser asumido como superioridad, sino como una especie de dialéctica en la que las ideas del autor y del hermeneuta se encuentran, armonizan y crean nuevos espacios dentro de la comprensión. Además, los hallazgos se sustentaron en discernimientos de otros literatos para dar sentido a las interpretaciones.

Pedagógicamente, se puede decir que esta etapa se encuentra dividida en dos actividades que contribuyen al logro de la interpretación: 1. oír el texto para averiguar qué categorías ocultas se encuentran inmersas en él, debido a que escuchar activamente revela lo que previamente se encontraba oculto; y 2. conferir sentido y validez histórica a las interpretaciones realizadas (Rosales & Alvarado, 2022).

d. Interrogarse: Debe entenderse que, en la hermenéutica, el conocimiento es una fuente inagotable: puede ser utilizado tantas veces como sea necesario para comprender en profundidad los fenómenos que se estudian. Por ello, resolver una inquietud no significa el fin último de la interpretación, sino que las respuestas recibidas dan lugar a nuevas inquietudes sobre aspectos que anteriormente pasaban desapercibidos (Rosales et al., 2021).

Resultados y discusión

Seguidamente, se presenta un análisis de los textos de los actores clave, partiendo de la aplicación de los momentos del círculo hermenéutico, que sirvió para determinar las categorías más relevantes para este estudio: 1. el rol del director en las escuelas; 2. el liderazgo directivo en la gestión educativa; y 3. la importancia del liderazgo en la gestión del director.

El rol del director en las escuelas

Aunque se han visto cambios en el rol que ejerce el director en las escuelas, es una realidad que todavía queda mucho camino por recorrer. En muchos casos, este se limita a tareas administrativas y burocráticas, debido a las exigencias de los entes superiores. (AS-3)

Hay muchos directores que la mayor parte del tiempo se dedican a realizar actividades que se encuentran desligadas del proceso educativo en sí, afectando el buen desenvolvimiento de las instituciones, y esto inevitablemente va en detrimento de la mejora de la enseñanza en los colegios, limitando las posibilidades de incidir en los resultados académicos de los educandos. (AS-4)

Si bien es cierto que anteriormente los directores se limitaban a dirigir, administrar, supervisar y coordinar, eso hoy en día ha cambiado. Vemos que el personal directivo ahora es considerado un líder pedagógico, que se involucra más en el proceso educativo de los estudiantes. Es el “conductor”, por así decirlo, del proyecto educativo, y entre otras cosas se esfuerza por que los estudiantes tengan un buen desempeño escolar. (AS-2)

El director no debe limitarse solo a realizar tareas administrativas, debe contemplar también el aspecto pedagógico, debe acompañar al docente. Es él quien tiene la responsabilidad de orientar los procesos pedagógicos. (AS-1)

Los textos anteriores corresponden a compendios de las entrevistas realizadas, y, como se puede evidenciar de las fuentes primarias, los educadores están conscientes de que el rol del director debe adaptarse y amoldarse a las exigencias actuales, hasta convertirse en un factor fundamental en el proceso educativo, atendiendo no solo aspectos administrativos propios de la gestión, sino también involucrándose más activamente en el proceso de enseñanza de los educandos. Tal como señalan Freire y Miranda (2014), los directivos deben modificar su rol y adaptarse a los cambios y nuevos requerimientos, debido a que actualmente limitarse a la gestión administrativa es insuficiente.

El rol del director ha ido cambiando con el transcurrir del tiempo. Ahora no solo es un líder en el área administrativa, sino que también es considerado un líder pedagógico. Campos et al. (2019) enfatizan en que el director, además de cumplir con las gestiones administrativas que le impone su investidura, debe orientarse a trabajar con los educadores para mejorar las prácticas pedagógicas, combinando ambas funciones y ejerciendo el rol desde ambas perspectivas.

Teniendo en cuenta estas aseveraciones, es pertinente lo señalado por López y López (2019), quienes hacen una clara distinción entre el director administrativo y el pedagógico. Definen estas funciones como de inspección y de control: la primera está dirigida a revisar, controlar y evaluar, mientras que la segunda hace referencia al apoyo y la orientación en las tareas de enseñanza-aprendizaje.

Por consiguiente, es importante que el director en la actualidad asuma ambos roles, que no se encuentran separados uno del otro. Por el contrario, es una mixtura necesaria para el buen desenvolvimiento de las instituciones escolares, al abarcar aspectos administrativos y pedagógicos, con el objetivo de garantizar el fin último de la educación, que es preparar a los futuros ciudadanos para afrontar los retos que la sociedad demanda.

El liderazgo directivo en la gestión educativa

Siempre digo que cada quien sabe lo que tiene que hacer. No debemos esperar que nos digan las cosas, pero estoy clara que el liderazgo del director es una pieza clave para la gestión de las escuelas. He sido coordinadora y directora y sé que la mayor responsabilidad

recae sobre la figura del director. Por eso es necesario que el director sepa gerenciar y sea el líder que todos necesitamos. (AS-3)

Las escuelas no marchan solas. Si bien es cierto que cada quien tiene sus funciones, el director indiscutiblemente es quien guía y orienta, da las directrices, los lineamientos, quien dicta las pautas para la gestión escolar, asiste a reuniones, preside los consejos docentes. En fin, es la máxima autoridad de la institución y, por lo tanto, debe ejercer su liderazgo para el buen desenvolvimiento de los colegios. (AS-2)

Como se muestra en las verbalizaciones de los actores sociales, existe un consenso con respecto al liderazgo del directivo en la gestión educativa. Esto se evidencia al escuchar, por ejemplo, que “el director es una pieza clave” y que “debe ejercer su liderazgo para el buen desenvolvimiento de los colegios”. Lo anterior encuentra soporte en las palabras de Furguerle y Vitorá (2016), quienes afirman que es a través del liderazgo que el director impulsa, promueve, suma energías y voluntades en pro de mejorar y optimizar la calidad educativa, de los procesos y de todo lo que conlleve al buen desempeño y la buena marcha de los centros escolares.

No debe dejar de observarse que el liderazgo del directivo en la gestión escolar estimula la comunicación, incentiva que se formen equipos de trabajo y promueve el consenso entre los actores educativos, además de orientar al personal en el cumplimiento de sus labores, tal como se puede oír en una de las expresiones de los actores sociales: “El director [...] es quien guía y orienta”. El directivo es quien potencia a su personal para el desarrollo de las actividades, en aras de cumplir con los objetivos trazados por la institución (Abril et al., 2019).

Lo expresado por los actores sociales y la evidencia presente en la literatura permiten reconocer que el liderazgo adecuado — tanto en el aspecto académico como en el administrativo — y la gestión educativa contribuyen de manera trascendental al logro de las metas de educación, con miras a alcanzar la calidad y eficiencia de los institutos educativos (Contreras, 2019).

Se puede resumir, entonces, que el liderazgo del director y la gestión escolar van de la mano, son los cimientos principales sobre los que se sustenta la organización en los centros educativos, encaminados hacia prácticas educativas más eficientes y a dirigir el accionar de todos los actores educativos con miras al logro de los objetivos establecidos. Por lo tanto, los directores deben poseer las competencias requeridas para promover e implementar los cambios correspondientes, desarrollando su gestión en los distintos ámbitos (pedagógico, institucional, administrativo, entre otros) (Ñañez & Lucas, 2019).

La importancia del liderazgo en la gestión del director

Yo considero que el liderazgo del director es fundamental. Si bien es cierto que todos tienen sus funciones específicas y sus tareas que cumplir, obvio que el director constituye esa figura representativa, cuyo liderazgo influye, orientando y dictaminando las normas para que los procesos educativos se desarrollen de la mejor manera, así como los procesos administrativos y cualesquiera que tengan que ver con la gestión educativa. Así que sí, su liderazgo influye mucho y, de una u otra forma, genera cambios en el entorno educativo. (AS-1)

Yo lo veo de esta manera: si el director es un líder negativo, su gestión va a ser deficiente, porque sencillamente su personal va a trabajar desmotivado, no le va a poner ese ímpetu que se requiere para una buena labor. Y no me refiero solo a los docentes: también el personal administrativo y obrero, así como la relación que se establece con los representantes y estudiantes. Ahí, con un líder negativo, las cosas sa-

len mal, empiezan las faltas injustificadas, se genera improvisación en las actividades académicas, incidiendo en un bajo rendimiento, y así, eso influye en los procesos educativos y otros factores más. (AS-2)

Un director que ejerza un liderazgo positivo siempre va a realizar una buena gestión, cumpliendo tanto con sus tareas administrativas como pedagógicas. Por eso es importante que esté respaldado por un equipo que tenga vocación y que lo acompañe en la conducción del plantel, gente con vocación de servicio en la cual pueda delegar funciones, para no ceñirse estrictamente a cumplir con los requerimientos administrativos, sino que pueda dedicarse también al aspecto pedagógico, para garantizar una educación de calidad para los educandos. (AS-4)

Partiendo de estas verbalizaciones, se evidencia que el liderazgo juega un papel fundamental en la gestión del director. Se recalca que de ello depende en gran medida el éxito educativo, tal como se infiere del texto “[E]l director constituye esa figura representativa, cuyo liderazgo influye, orientando y dictaminando las normas para que los procesos educativos se desarrollen de la mejor manera, así como los procesos administrativos...”. Esta realidad encuentra soporte sobre la base de lo establecido por Maya et al. (2019), quienes sostienen que el director debe velar por el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos para asegurar su éxito académico, así como brindar apoyo a su personal. Acotan, además, que es importante que su liderazgo no se vea limitado por la burocracia, que generalmente sobrecarga sus quehaceres, ya que su principal responsabilidad obedece a la calidad educativa.

Asumir que el liderazgo es importante en la gestión del director es una realidad que denotan los textos de los actores sociales, por ejemplo en el siguiente caso: “Un director que ejerza un liderazgo positivo siempre va a realizar una buena gestión, cumpliendo tanto con sus tareas administrativas como pedagógicas”. En este punto es evidente que en la dirección de la institución educativa se genera un vínculo entre el liderazgo y la calidad de los procesos que se desarrollan, así como con el bienestar de los educadores y todos aquellos que conforman la comunidad educativa. Lo mismo demuestra el estudio de Medina (2020), cuando habla de la importancia que supone el liderazgo en la gestión educativa, apoyándose en cuatro pilares: gestión del cambio, incidencia de la comunicación, manejo de conflictos y cultura organizacional.

El liderazgo del directivo genera transformaciones en el escenario educativo; por ende, la gestión en los institutos educativos en general es parte del trabajo que realizan los líderes por sus comunidades y participantes. Así, se reconoce al liderazgo como un factor transformador que conduce a una adecuada gestión educativa (Restrepo, 2022).

A modo de reflexión, no se puede negar la importancia que supone el liderazgo en la gestión del director, quien, al ser la figura central de los institutos educativos, tiene la responsabilidad de guiar, orientar, dictaminar y establecer los lineamientos que conduzcan al buen desenvolvimiento de la institución, cumpliendo funciones administrativas y pedagógicas, todas con el mismo norte: el logro del éxito académico de los verdaderos protagonistas del sistema educativo, los estudiantes.

A manera de conclusión

Esta posibilidad de reconstrucción reveló el sentir de los docentes con respecto al liderazgo en la gestión del director, enfocándose en tres aspectos claves para el estu-

dio: el rol del director en las escuelas, el liderazgo directivo en la gestión educativa y la importancia del liderazgo en la gestión del director.

El director es, sin duda alguna, la figura central de la comunidad educativa, quien supervisa y gestiona las actividades de los centros escolares, integrando aspectos pedagógicos y administrativos, promoviendo la calidad de la enseñanza y la eficiencia en sus procesos, asumiendo los retos educativos y ejerciendo su liderazgo en pro de la excelencia académica.

Indudablemente, los sistemas educativos deben esforzarse por reducir la carga de las labores administrativas y burocráticas del director, en procura de los aprendizajes escolares, para que, debidamente asistido por sus docentes, pueda apuntar a la excelencia académica, que a fin de cuentas es el objetivo último de la educación.

Si bien el estudio contestó la inquietud inicial, también puso en la palestra otras preocupaciones surgidas a partir de la interpretación de las transcripciones de las entrevistas. ¿Qué lineamientos deberá dictar el sistema educativo para que se logre reducir la burocracia en el ejercicio de las funciones de los directores? ¿Qué pueden hacer los directores para equilibrar los diferentes roles que ejercen, en pro de una educación de calidad? ¿Qué iniciativas se deberían llevar a cabo para lograrlo? Se abre una convocatoria de investigación que debe estas y otras posibles interrogantes que emerjan partiendo de la realidad actual.

Referencias

- Abril, J., Barrera, H., & Flores, E. (2019). Estrategia organizacional de liderazgo empresarial aplicado a una institución de educación superior. *Revista Inclusiones*, 6(1), 352-370. <https://bit.ly/3QZcN4L>
- Amezcuca, M. (2015). La entrevista en profundidad en 10 pasos. *Index de Enfermería*, 24(4), 216. <https://doi.org/10.4321/S1132-12962015000300019>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 34-52. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>
- Antonio, M., & Herrera, A. (2019). El liderazgo pedagógico del director desde la mirada de los docentes. *Gestión I+D*, 4(2), 31-46. <https://bit.ly/3Hnn1ZC>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Episteme. <https://bit.ly/3Jc22dP>
- Campos, F., Valdés, R., & Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela?: Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la Educación*, 51, 53-84. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.685>
- Cañete, R., Guilhem, D., & Brito, K. (2012). Consentimiento informado: Algunas consideraciones actuales. *Acta Bioethica*, 18(1), 121-127. <https://doi.org/10.4067/S1726-569X2012000100011>
- Casas, A. (2019). Liderazgo pedagógico, nuevas perspectivas para el desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 13(1), 51-60. <https://bit.ly/3XLSsIN>
- Contreras, B. (2019). Incidencia de la gestión escolar y liderazgo en las instituciones educativas: Perspectiva de análisis. *Daena. International Journal of Good Conscience*, 14(1), 52-68. <https://bit.ly/3XTd8sh>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://bit.ly/3ZTjMQU>
- Freire, S., & Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: El liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. GRADE. <https://bit.ly/3WwncX1>
- Furguerle, J., & Vitorá, M. (2016). Liderazgo en los directivos de educación primaria. *Telos*, 18(2), 208-227. <https://bit.ly/3J71vJN>
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y método. Vol. I*. Sígueme. <https://bit.ly/3J7KtLS>
- Garbanzo, G. (2015). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*, 40(1), 67-87. <https://doi.org/10.15517/revedu.v40i1.22534>
- Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3). <https://bit.ly/3WoKJZO>
- Hincapié, J., & Medina, M. (2019). *Bioética: Teorías y principios*. UNAM. <https://bit.ly/3Hqu9EN>
- Ibarra, D. (2022). El liderazgo pedagógico del director escolar en la mejora de la calidad educativa. *Revista Formación Estratégica*, 6(2). <https://bit.ly/3HoAUXF>
- Lara, S. (2020). La diáspora académica en una universidad pedagógica: Más allá de los números. *Revista de Investigación*, 44(99), 100-127. <https://bit.ly/3J3FdZC>
- López, I., & López, M. (2019). El rol de la gestión directiva en los resultados educativos. *Espacios*, 40(36). <https://bit.ly/3GZI18G>
- Lugo, N., & Villasmil, J. (2019). Liderazgo directivo como factor de mejoramiento en la calidad educativa. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 2(4), 4-29. <https://bit.ly/3QXVAc4>
- Martínez, M. (2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas. <https://bit.ly/3iQ2kMJ>
- Maya, E., Aldana, J., & Isea, J. (2019). Liderazgo directivo y educación de calidad. *Cienciamatria*, 5(9), 114-129. <https://doi.org/10.35381/cm.v5i9.102>
- Medina, I. (2020). El liderazgo en la gestión educativa, una proeza del director educativo desde la perspectiva latina. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales* (julio). <https://bit.ly/3wFuVHT>
- Ñañez, M., & Lucas, G. (2019). Liderazgo del director en la calidad de la gestión institucional. *Investigación y Posgrado*, 34(1), 167-180. <https://bit.ly/3XSUhNX>
- Restrepo, L. (2022). El sentido humano en el liderazgo educativo, como generador de educación de calidad integral. *Ciencia Latina*, 6(4), 3316-3354. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2835
- Rico, A. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70. <https://bit.ly/3XPYtOw>
- Rodríguez, M. (2010). Métodos de interpretación, hermenéutica y derecho natural. *Dikaion*, 19(2), 319-347. <https://bit.ly/3kumhZL>
- Rosales, J., & Alvarado, A. (2022). Proceso educativo remoto durante la pandemia: Una construcción desde el sentir de madres migrantes. *Revista de Investigación*, 46(106), 76-99. <https://bit.ly/3QUXgDf>
- Rosales, J., Alvarado, A., & Linares, J. (2021). Educación virtual en tiempos de contingencia: Un acercamiento

- a la realidad del docente venezolano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(núm. esp.), 153-180. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.453>
- Sardon, D. (2017). Liderazgo transformacional y la gestión escolar en instituciones educativas primarias. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 19(3), 295-304. <https://doi.org/10.18271/ria.2017.294>
- Schütz, A. (1953). Common-Sense and Scientific Interpretation in Human Action. *Philosophy and Phenomenological Research*, 14(1), 1-38. <https://doi.org/10.2307/2104013>
- Sierra, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 81, 111-128. <https://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1562>

Declaración de conflicto de intereses

El autor y la autora declaran no tener ningún conflicto de interés.







Declaración de la contribución del autor y la autora

Omar Padilla trabajó en la conceptualización, la curación de datos, el análisis formal, la adquisición de fondos, el desarrollo de la investigación, el diseño de la metodología, la administración de proyecto, la escritura del borrador original y la revisión y edición finales del manuscrito. Julissa Vargas contribuyó con la gestión de recursos, el manejo de software, la supervisión, la validación y la visualización de datos.



The relationship of home and instructional environments to L2 literacy development

Contexto escolar y familiar y su relación con el desarrollo de la alfabetización en una segunda lengua

Sara Isabel Rendón-Romero^a  , Macarena Navarro-Pablo^a  , Eduardo García-Jiménez^b  

^a Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas. C/Pirotecnia, s/n. 41013. Sevilla. España.

^b Universidad de Sevilla. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. C/Pirotecnia, s/n. 41013. Sevilla. España.

ARTICLE INFO

Article history:

Received October 06, 2022
 Accepted January 26, 2023
 Published April 1, 2023

Keywords:

home environment
 instructional environment
 English as a Foreign Language
 literacy
 extramural English

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 06 de octubre de 2022
 Aceptado el 26 de enero de 2023
 Publicado el 01 de abril de 2023

Palabras clave:

contexto familiar
 contexto escolar
 Inglés como Lengua Extranjera
 alfabetización
 Inglés extramural

ABSTRACT

Home and instructional learning environments can influence children's literacy development in English as a Foreign Language. The main objectives of this research are 1) to determine the influence of school and home elements on children's literacy process and 2) to identify reading practices and English tasks carried out at home. The research counted with the participation of 142 pupils and their families belonging to two different bilingual schools from Seville, Spain. This study followed an ex post facto design with natural groups in which quantitative data were collected through questionnaires to families and qualitative data through observations of pupils. Data were analysed through the Mann-Whitney U test and discriminant analysis. Results show that the frequency of reading in front of children, the mothers' help with English tasks at home, and a certain amount of extramural English influenced the literacy process. Furthermore, the study identified significant differences between the two schools in relation to literacy practices at home and parental involvement in schoolwork. The results obtained present relevant implications in promoting family training and involvement and engaging in interactive collaborations with the school.

RESUMEN

Los contextos escolares y familiares de aprendizaje pueden influir en el desarrollo de la alfabetización en inglés como lengua extranjera. El objetivo de esta investigación es determinar la influencia de los elementos de la escuela y del hogar en el proceso de alfabetización e identificar las prácticas lectoras y las tareas realizadas en casa. La investigación contó con 142 discentes y sus familias pertenecientes a dos colegios bilingües de Sevilla, España. Este estudio siguió un diseño ex post facto con grupos naturales en el que se recogieron datos cuantitativos a través de cuestionarios y datos cualitativos a través de observaciones. Los datos se analizaron mediante la prueba U de Mann-Whitney y un análisis discriminante. Los resultados muestran que la frecuencia de lectura, la ayuda de las madres en las tareas de inglés en casa y un inglés extramural determinado influían en el proceso de alfabetización bilingüe. También se identificaron diferencias significativas entre los dos colegios en relación a las prácticas de alfabetización en casa y la ayuda e implicación de la familia en las tareas escolares. Los resultados obtenidos presentan implicaciones relevantes a la hora de promover la formación e implicación de las familias, y su colaboración con la escuela.

© 2023 Rendón-Romero, Navarro-Pablo, & García-Jiménez. CC BY-NC 4.0

1. Introduction

The present research focuses on literacy in two languages. Bauer & Colomer (2017) mentions that 'biliteracy' refers to what 'students are able to do with print across their languages' (p. 1). The author also highlights a socio-cultural aspect for the term: 'biliteracy is viewed as a skill that develops outside the classroom, which emergent bilinguals bring with them when they enter the school'

(p. 7). This may be related to the idea that contextual elements, as family reading practices, are relevant during the literacy development of children. Thus, the two environments of classroom and home are relevant for this study.

Classroom environment is crucial for successful second language acquisition 'as a social context for speaking and listening' (Datta, 2007, p. 23). Many studies

show that classroom areas (Neuman & Roskos, 2002; Jolliffe & Waugh, 2015), natural and real situations (Beecher & Makin, 2002), and the kind of activities or resources used (Browne, 2001) directly influence a child's achievement of a proper English reading level. Moreover, it is important to mention that the literacy process starts when children are born and it is influenced by the socio-cultural context which surrounds them (Neuman & Roskos, 2002). The immediate context which surrounds children is home. The activities carried out in this context can significantly correlate with higher achievement in school literacy (Alston-Abel & Berninger, 2018). In this line, it is necessary to mention that the relationship between children and adults seems to be crucial for the development of languages. As Vygotsky (1978) argues, children learn from their environment. Adults and peers serve as a guidance for problem-solving and learning collaboration (Zone of Proximal Development). Thus, the relationship between parents and children is crucial, as well as their participation in daily reading activities at home.

For these reasons, this study tries to answer the following questions: Do instructional and home learning environments influence children's literacy development in the same way? What can each context do to help children acquire a proper development? Is extramural English relevant in order to acquire a higher achievement at school?

The influence of learning environments on children's literacy process in English

Linguistic factors, individual characteristics and methods of teaching reading are not the only aspects which may influence a children's foreign language literacy process. The social, physical, psychological and pedagogical contexts in which the literacy process in a foreign language occurs can affect children's achievement and attitudes (Kokko & Hirsto, 2020). These contexts, usually classrooms and homes, become learning environments which can influence children depending on how physical spaces are organized and what literacy activities are developed., teachers and parents) collaborate to improve a child's literacy development. Consequently, physical and social relations are important factors for the learning environments (Kokko & Hirsto, 2020). Home environment as a learning space should also be examined in relation to children's development (Puglisi et al, 2017; Kokko & Hirsto, 2020).

The instructional context and the home contexts are learning environments which are crucial for successful foreign language acquisition. These two environments could as well be called inside and outside instructional environments, the latter also called "language learning beyond the classroom" (LBC) (Reinders & Benson, 2017), which refers to any learning that occurs outside school. Educators describe this concept as: "out-of-class, after-class, extra-curricular, self-access, out-of-school, or distance learning" (Reinders & Benson, 2017). Lancaster (2018) refers to it as "extramural exposure". In this paper, all definitions being considered, the researchers decided to use the term "Extramural English", as it seems to be more comprehensive to refer to any activity performed in English out of school. This is a term introduced in 2009 by Sundqvist referring to any English input received "outsi-

de the walls of the English classroom" (p. 6). Sundqvist provides some examples of Extramural English such as watching films, TV series, music videos, listening to music, reading books, reading newspapers, searching on the Internet, or using social networks.

Regarding activities inside the instructional environment, interaction and situations based on real experiences play an essential role. Interactions should be created in natural contexts or through activities created inside the classroom which can enable children to enhance meaning. In addition, pupils learn and develop literacy when they work in collaboration or with peers. Children learning their first and second languages need many opportunities to be able to interact using the languages in shared contexts. They learn by relating languages to people and contexts (Freinet, 1974; Beecher & Makin, 2002; Neuman & Roskos, 2002; Montessori, 2006; Datta, 2007). So, they interiorize which language they need to use with one specific person or in a specific context. For example, they can talk English with their teacher at school but Spanish with their mother at home.

In order to facilitate interaction and learning inside the classroom, Neuman & Roskos (2002) mention that this space should be "large" and "clear". For this reason, the creation of different areas in the classroom, such as corners, small libraries and some places for games or silent reading, all create opportunities for children to work individually or in groups for a better development of their literacy (Browne, 2001; Datta, 2007; Jolliffe & Waugh, 2015). A positive atmosphere and interactions inside the classroom could also be carried out if useful and motivating activities and resources are properly employed.

Regarding activities, Browne (2001) states that "early literacy activities should provide children with the opportunity to extend what they already know by enabling them to explore, experiment, take risks and reflect in ways that are immediately connected to print, books and stories" (p. 51). Neuman & Roskos (2002) mention that "appropriateness, authenticity and utility" should be characteristics of the materials used in order to help connect children's understanding. Thus, proper materials may be related to children's needs and interests by promoting the use of real texts and situations which they can encounter and can allow them to understand the real application of the language. Consequently, if teachers provide proper resources, children would give more real sense to reading activities (Browne, 2001). Fons (2002) also mentions that resources in the instructional environment should be appropriate in order to create interaction opportunities that mimic a child's daily life.

Furthermore, another important aspect of the literacy process promotes the interactions between multiple learning environments. Children need to create connections between home and school through common contexts as crucial factors to improve literacy development (Neuman & Roskos, 2002). The collaboration between the teachers and parents of these different environments is important so that pupils' own sociocultural contexts could be connected to the classroom's reality. School and home are learning environments which become very important in their foreign literacy process as they directly influence children's early language development. According to

Reinders & Benson (2017, p.: 11), teachers should be able to “link classroom teaching to their students’ LBC activities” and suggest doing project work in order to bring these LBC contexts to the class. If teachers and parents collaborate in the teaching-learning process, pupils will have a better language learning development. This collaboration would also be beneficial in order to improve communication, carry out daily reading and writing practices in two languages and create activities based on real experiences (Beecher & Makin, 2002; Wright & Pel-tier, 2016; Theodotou, 2017).

Parents “can provide opportunities for learning, recognition of the child’s achievement, interaction around literacy activities, and a model of literacy” for developing readers and writers (Hannon, 1995, p. 51). However, parents need to understand how the literacy process can also be carried out at home as a link to English literacy practices in the classroom. Thus, parents and teachers’ collaboration should focus on the development of programs which help parents achieve objectives in terms of reading interactions (Kern et al., 2018). Furthermore, introducing content in the classroom about what parents usually do at home is feasible and can improve the development of literacy skills. Parents may create materials which children could take to classrooms and which are not usual to find inside them (Caesar & Nelson, 2014).

Moreover, extramural English is considered to be important for a proper development of children’s literacy in the foreign language. For this reason, materials available at home, the literacy opportunities in their neighbourhood, parental encouragement and expectations for literacy, their contact with school, the library visits, the literacy environment at home and early reading to children, parents’ educational level and their income are considered to be important factors influencing the literacy development of young children (Hannon, 1995). Consequently, parental involvement and education seem also to be important in this early development.

This literacy environment, according to Carroll, Holliman, Weir & Baroody (2019), could also be related to the socioeconomic status of the families. More specifically, family literacy practices, the frequency with which parents read to children and the number of books available at home seem to be important reading predictors (Harris, Loyo, Holahan, Suzuki & Gottlieb, 2007). Besides, the mothers’ literacy level also contributes in this literacy development (Puglisi et al., 2017). The literacy environment is directly related to the frequency that children have a look at books at home (Wiescholek, Hilkenmeier, Greiner & Buhl, 2018). Thus, home literacy activities can significantly correlate with higher achievement in school literacy (Alston-Abel & Berninger, 2018; Wood, Fitton & Rodríguez, 2018) and, as Hannon (1995) states, – the key is to involve parents more in the teaching of literacy – (p. 1). So, in order to provide proper early language acquisition, families should be a model to follow, a positive attitude towards reading should be encouraged, parents should read to children every day, families should collaborate with schools, and they should have adequate books related to children’s needs and interests (González Álvarez, 2003). Thus, all these aspects will be taken into account in the analysis of this research since this paper tries to

present data related to how instructional and home environments can influence the English literacy process of Spanish children.

Methodology and materials

The present paper is part of a wider research carried out from 2016 to 2019, whose main aim was to determine the effectiveness of a phonics method in the biliteracy process of Spanish children from two different schools in Seville, Spain, School 1 (public centre) and School 2 (private centre) both implemented a new program called Jolly Phonics with small groups of preschool students. This method was chosen due to the good results in developing good English reading in children from the United Kingdom. Because the program had achieved strong reading results with children in the United Kingdom, this study tried to analyse the method’s effectiveness for Spanish children. Thus, it was possible to collect data during the whole school year (2017-2018) with the use of different activities to compare the results with those of English kids to determine what reading age in English Spanish children could reach. Finally, the results of this study pointed out that the phonics method helped to develop children’s level of English literacy skills. Although pupils from both schools reached the same English reading age, (almost 6 years old (Table 1), after performing a final reading test, pupils from School 2 seemed to achieve a more advanced level of development (Author, 2019), since results in this study pointed out that pupils from School 2 seemed to be in a lexical route (Cuetos, 2003), as children could decode in a more automatized way and read any word or nonword and understand the meaning of common words. So, they were acquiring a more comprehensive way of reading.

Table 1. Comparison of the actual age and the Age Reference Scale of Jolly Phonics in both schools.

	Actual Age	English Reading Age	Sign
Treatment Groups A, B, C, D (School 2)	7.1	Group A: 5.6 Group B: 5.6 Group C: 5.9 Group D: 5.5	0.001**
Treatment Group A (School 1)	7.1	Group A: 5.7	0.001**

Note: **Statistically significant $p < 0.01$. Source: Rendón Romero (2019).

Considering the differences among schools, it seemed to be important to more profoundly analyze the aspects which could be influencing these differences. Thus, the main research question of the present paper is:

Do instructional and home environments influence the literacy process in English of Spanish children in the 1st year of Primary Education?

Objectives

The main objectives for this study are:

- (1) To determine the instructional learning environment regarding English literacy practices.
- (2) To determine the ideal home learning environment regarding

English literacy practices.

(3) To identify the influence of extramural English on the literacy development of children.

(4) To compare the instructional and home learning environments as well as the extramural English regarding different types of schools.

Design

This study employed a quantitative non-experimental method to compare the pedagogical contexts defining the instructional and home learning environments. The research design used to answer this study's objectives is an *ex post facto* design with natural groups (Cohen, Manion & Morrison, 2012). The contrasted groups were naturally created and independent variables were not manipulated. Additionally, a correlational study allowed us to show the main traits defining the instructional learning environments.

Sample

The study selected contrasting school centres from state and private schools. School 1 is a bilingual state primary school which receives students from families with average socioeconomic status. In the first year of Primary Education (6-7 year old Spanish children), 52 pupils participated in the study, divided into two groups (1A and 1B). In addition, parents also participated. School 2 is a bilingual private school which receives students from families with high socioeconomic status. In this case, four groups (A, B, C and D) from the first year of Primary Education (6-7 year old children) participated in the study. The overall number of pupils and families participating in this school was 89.

Each school headteacher signed an agreement at the beginning of the research process. In the same way, teachers were also informed and signed a school consent in which they agreed to participate in the study. Due to the fact that all participating pupils were underage, the corresponding parents were also informed and voluntarily signed another informed consent to participate in the project.

Data collection and analysis

Data were collected through daily participant observations in the classrooms at both schools. To do so, an observation template was created (Appendix A). The elements which were considered under observation were: instructional learning environment, the type of activities, materials and resources used, classroom areas, type of recording (audio, video, both) and type of grouping (individual, pairs, groups). In all observations, a video camera was used in order to record them or take photos and diaries were written down. During the whole year, students carried out different activities which were also registered and analysed. At the end of the year, the pupils took a final English reading test which could also provide important results. In order to analyse the continuous and final activities, a reduced sample (26 students from School 1 and 23 students from School 2) was selected since it was necessary to take just those students who completed all activities during the whole year and at the end so as to be able to compare the results throughout the whole year. Additionally, a discriminant analysis was carried out in order to compare the type of activities between both schools.

Regarding the home environment, a questionnaire was elaborated (Appendix B), based on a Likert scale. The main aim of this questionnaire was to discover the daily practices of reading in English performed at home at the beginning of the study. The questionnaire comprised 12 questions with values from 0 to 4. The reliability of the questionnaire was Cronbach's alpha = 0.74. Items included questions related to the parents' education, the frequency of parents' reading at home, parents' reading with and to children and the use of the Internet for practicing English.

Furthermore, a second questionnaire (Appendix C) was also delivered to parents at the end of the study. This questionnaire was based on families' support on the English tasks at home and the frequency of different activities performed at home. The reliability of the test was Cronbach's alpha = 0.84.

The results obtained in the first questionnaire were analysed by using the Mann-Whitney U Test (due to the fact that the sample was lower than 30 in each school) in order to establish differences according to each school. The second questionnaire was also analysed through the Student's T test [A1] since, in this case, the sample was higher than 30 in each school. The SPSS programme was used to carry out these two tests.

As it can be observed in the appendices, the instruments were elaborated in Spanish as it was the first language of the participating sample.

Results

The results presented in this paper show data regarding instructional and home environments to determine differences between pupils from both schools and to identify how these two learning environments can also influence pupils' English literacy development.

Instructional learning environments

The classrooms in School 1 presented reading books in a small library and posters on the wall. Teachers placed desks so that all children could sit down to face the board (Figure 1). In some rare cases, this arrangement changed in order to place students in groups (Figure 2).

Figure 1. School 1 classroom



Source: Rendón Romero (2019).

Figure 2. School 1 classroom

Source: Rendón Romero (2019).

Teachers utilized the Jolly Phonics method through which children learn sounds first and then connect them to the letter shapes. As students make connections, they start identifying these letter-sounds in different word positions. Teachers projected book materials on the whiteboard in order to tell stories and work on vocabulary and comprehension questions. Additionally they reinforced the phonics methods with songs, flashcards, and worksheets for children to practice the content of each session.

Each session started with conversational questions followed by an engaging story used to introduce lesson content. Teachers followed the story by introducing comprehension and vocabulary activities in a whole group session although, sometimes, it could be performed individually. After students had finished, teachers reinforced vocabulary with songs and flashcard activities.. Students ended each session by individually completing a vocabulary worksheet. In the case of School 2, classrooms presented posters on the wall and a small library. Teachers placed desks in small groups so that children could sit down and work collectively. Finally, teachers used specific areas on the floor to practice reading skills (Figure 3).

Figure 3. School 2 classroom

Source: Rendón Romero (2019).

Figure 4. School 2 classroom

Source: Rendón Romero (2019).

While teachers utilized the same Jolly Phonics methods as that of School 1, they did not use pupils' books in which pupils could look at the colourful pictures of the stories, read words or touch the shapes of the letters. Instead teachers promoted student workbooks where different kinds of black-and-white exercises were presented so that pupils could practise reading and writing skills. They also used songs, flashcards and activities created by their own teachers.

Teachers emphasized whole group communicative activities with reinforcement through individual workbook exercises. Students ended most lessons by actively participating in group activities to summarize lesson content.

School 2 achieved a balance to perform group activities during half of the session complemented by individual student work.

Comparison between the instructional learning environments in School 1 and 2

Researchers used a descriptive analysis to understand the frequency with which each activity was used in each school (Table 2). School 1 became more systematic in the use of activities. This school importantly used the activity related to the identification of sounds in words (100%) with a high frequency of different activities. For example, this school worked on activities such as relating sounds to actions, songs, and flashcards. Students listened to sounds after introducing them, blending, word boxes, identifying sounds in written words and the use of books and worksheets (80-100%). In the case of School 2, the use of complimentary activities depended on the session. The activities mostly used were: relating sounds to actions, use of word boxes, identifying sounds in written words, production of words containing the sounds worked and the use of workbooks (60-80%).

The less frequent activities coincided in both schools in the case of dictations of sounds or words and the use of puppets (<40%). This may be due to the fact that the English phonics method is mainly focused on pre-reading skills and writing is a skill which appears less during the first year of Primary Education in English. Both schools

also coincided in the use of games with words containing the sounds (40-60%) and production of words containing the sounds (60-80%) as they are activities which can be practiced so as to review sounds in a different way.

Table 2. Frequency of use of activities in each school (School 1 and School 2)

	<40%	40-60%	60-80%	80-100%	100%
Relating sounds to actions			2	1	
Songs		2		1	
Flashcards		2		1	
Games to practice sounds	2		1		
Use of the pencil		2	1		
Listening to sounds after their introduction		2		1	
Games with words containing the sounds		1, 2			
Writing sounds or words	1	2			
Dictation of sounds	1, 2				
Dictation of words	1, 2				
Blending		2		1	
Word boxes			2	1	
Identifying sounds in spoken words			2		1
Identifying sounds in written words			2	1	
Production of words containing the sounds			1, 2		
Counting the number of sounds in words	2		1		
Sounding out words		2	1		
Use of the pupils' book	2			1	
Use of worksheets	2			1	
Use of pupils' workbooks	1		2		
Use of puppets	1, 2				
Individual and group activities		2			1

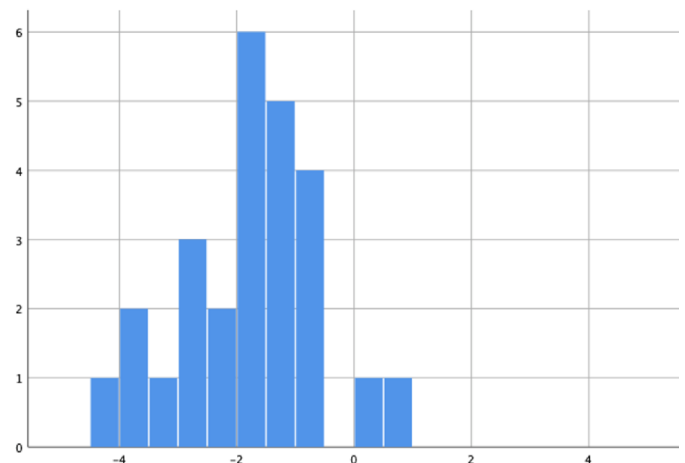
Notes: 1 = School 1; 2 = School 2.
Source: Authors (2023).

The discriminant analysis shows a high canonical correlation (0.884) and a low Wilks' Lambda (0.0001). Through this analysis, it is possible to observe that the most discriminant activities between both schools were reading pseudowords and writing the names of the pictures presented. As the results of the study by Author (2019) pointed out, students from School 2 present a higher reading development. They achieved a more

advanced literacy development in which decoding is automatized and pupils are able to read without using phonological awareness. In addition, these pupils were able to recognize the sounds and write the complete names of the pictures presented.

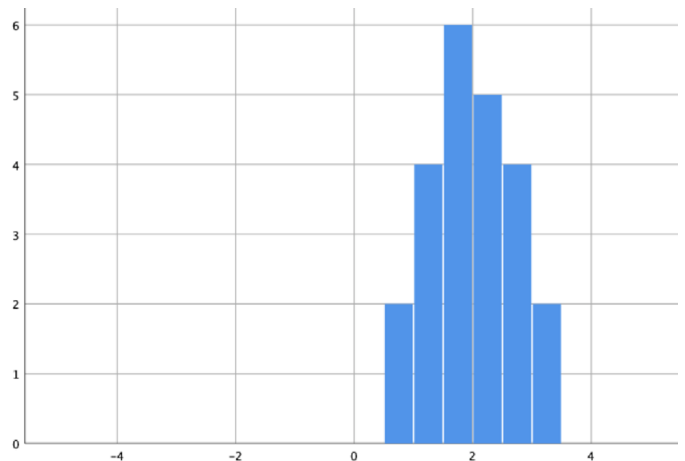
In addition, each school appears on one side of the graph of the discriminant analysis and it is possible to identify students from each centre (See Figure 5 and Figure 6). Students from School 1 seem to present lower and more dispersed scores (Mean=-1.74; SD=1.153) than the students from School 2 (Mean=1.96; SD=0.791).

Figure 5. Score distribution of students from School 1



Source: Authors (2023).

Figure 6. Score distribution of students from School 2



Source: Authors (2023).

Furthermore, the Mann Whitney U Test was calculated in order to compare observations carried out in both schools. Comparing both schools, statistically significant differences were found in favour of School 1 in the use of books (0.001) and the use of worksheets (0.001), which were also used daily; and the type of classroom grouping (0.013). In School 1, activities were carried out daily as a whole group and individually. In the case of School 2, statistically significant differences were found in the use of workbooks (0.002), as this school used them daily instead of worksheets.

Home learning environments

With regard to the first questionnaire focused on reading practices developed in the home environment, the results from Mann-Witney U test presented in Table 3 show that item 1, item 2, item 4, item 7 and item 8 revealed statistically significant differences between both schools ($p < 0,05$). These differences were in favour of School 2 whose mid-ranges (item 1: 26.31; item 2: 27.06; item 4: 25.78; item 7: 28.81; item 8: 26.28) were higher than those found in School 1. In this questionnaire, it was possible to see that parents from School 2 received a higher education (university [$n=14$] and PhD studies [$n=14$]) than parents from school 1 who presented a more varied situation (primary [$n=2$], secondary [$n=1$], professional training [$n=3$] and university studies [$n=11$]). This coincides with the fact that parents from School 2 have more books at home (item 1), which could be related to a higher socioeconomic status.

Table 3. Mid-ranges according to each home environment

	School	N	Mid-ranges
1. Do you have books at home?	1	25	17.60
	2	16	26.31**
2. Do you usually read newspapers or books in front of your children?	1	25	17.12
	2	16	27.06**
3. Do your children read readers* at home?	1	25	21.08
	2	16	20.88
4. Do your children read books at home?	1	25	17.94
	2	16	25.78**
5. Do you practice share reading with your children?	1	25	19.68
	2	16	23.06
6. Do your children like to read on their own?	1	25	21.48
	2	16	20.25
7. Do you read books in English?	1	25	16.00
	2	16	28.81**
8. Do you read books in English with your children?	1	25	17.62
	2	16	26.28**
9. Do your children watch TV in English?	1	25	18.62
	2	16	24.72
10. Do you use the Internet to practice reading with your children?	1	25	21.98
	2	16	19.47
11. Do you use the Internet to practice English with your children?	1	25	18.86
	2	16	24.34
12. Do your children attend English extracurricular lessons?	1	25	20.74
	2	16	21.41

Notes: *Books with pictures where children can start reading letters and see pictures and words containing these letters.

**Statistically significant $p < 0.01$.

Source: Authors (2023).

As the second questionnaire investigated the families' support of the English tasks at home, as can be seen in Table 4, the descriptive analysis revealed the following:

Regarding how many people help children with English tasks, parents normally answered that the mother was the one in charge of performing these tasks. Mothers dedicated more time to help their children in completing English tasks (58 of 103) and they were normally the ones with some English skills (71 out of 103), although at a basic level (certified in some cases).

Table 4. Descriptive analysis. Person in charge of supporting English tasks at home

	How many people help your child to do English tasks?	Who spends more time helping your child to do English tasks?	The person who helps your child, does she/he have any English competencies?
None	2	4	0
Mother	33	58	71
Father	13	16	19
Sister or brother	4	7	6
Grandparents	0	1	1
More than 1 person	45	12	0
Other	6	5	5
Total	103	103	103

Source: Authors (2023).

Regarding the frequency of activities, as shown in Table 5, most of the activities were practiced at home by a high number of pupils either once (reading individual sounds; singing sounds' songs; reading words; reading sentences) or twice per week (singing English songs; listening to English songs; reading in English). However, a high number of pupils did not practice anything at all at home regarding some activities, such as listening to songs about the letter sounds, watching videos where the letter sounds appeared; using books with stickers; telling tales in English; watching films in English.

Table 5. Descriptive results of the frequency of activities carried out at home

	School	Zero times per week	Once per week	Twice per week	Three times per week	Four times per week	Five times per week
Reading individual sounds	N	25	29*	15	7	3	4
	1	5	9*	3	2	1	1
	2	20*	20*	12	5	2	3
Listening to sounds' songs	N	40*	21	12	6	2	2
	1	3	7*	7*	4	1	-
	2	37*	14	5	2	1	2

	School	Zero times per week	Once per week	Twice per week	Three times per week	Four times per week	Five times per week
Watching sounds' videos	N	44*	15	11	6	1	-
	1	4	7*	5	4	-	-
	2	40	8	6	2	1	-
Singing sounds' songs	N	25	27*	13	11	7	2
	1	3	9*	6	1	2	1
	2	22*	18	7	10	5	1
Reading words	N	11	30*	26	14	7	4
	1	5	8*	4	4	1	-
	2	6	22*	22*	10	6	4
Reading sentences	N	18	26*	25	10	5	4
	1	8*	6	4	2	-	-
	2	10	20	21*	8	5	4
Singing English songs	N	10	24	25*	12	6	12
	1	2	6*	6*	3	1	2
	2	8	18	19*	9	5	10
Books with stickers	N	36*	13	11	6	1	2
	1	8	3	2	2	-	1
	2	28	10	9	4	1	1
Telling tales in English	N	31*	18	10	12	3	3
	1	9*	2	2	3	-	-
	2	22*	16	8	9	3	3
Listening to English songs	N	11	16	20*	18	7	18
	1	1	7*	6	6	2	1
	2	10	9	14*	12	5	17
Watching films in English	N	27*	24	17	8	2	10
	1	11*	3	1	2	-	-
	2	16	21*	16	6	2	10
Reading in English	N	11	21	24*	21	1	6
	1	7*	3	2	4	-	-
	2	4	18	22*	17	1	6

Note: *High frequency.
Source: Authors (2023).

Comparison of the activities carried out at home

If each school is taken separately, it can be noticed that, in the case of School 1, the highest frequency of the activities practiced once per week includes the following: reading individual sounds, listening to songs of the phonic sounds, watching videos of these sounds, singing songs of these sounds, reading words, and singing and listening to English songs.

In the case of School 2, the highest frequency of activities practiced once per week is found in reading individual sounds, reading words, reading sentences, singing and listening to English songs, watching films in English, and reading in English.

It is important to highlight that the teacher from School 1 encouraged parents to practice more activities related to the Jolly Phonics method at home. In the case of School 2, teachers did not demand children to work at home with parents as the school promotes children's autonomy. Therefore, parents from School 2 focused more on practicing English in other ways, such as watching films (Table 6).

Results also revealed statistically significant differences regarding the type of school (Table 6). Comparing both schools, statistically significant differences were found in favour of School 1 in listening to the phonic method's songs (0.001) and watching videos about the sounds (0.001). In the case of School 2, statistically significant differences were found in reading sentences in English (0.01), watching films in English (0.006), reading in English (0.007), parents' opinions of children's ability to read words in English (0.03), and parents' opinions of children's ability to read sentences in English (0.001). These results could confirm the fact that parents from each school focused on different activities depending on the teachers' demands.

Thus, there is a focus on extramural English, which is important for the reading development of children. In fact, in the thesis presented by Rendón Romero (2019), it is possible to observe that pupils from both schools reached the same English reading age. However, there were some differences as pupils from School 2 seemed to be in a lexical route (where children can read and comprehend the meaning of common words) as they were reading at a more advanced level than those from School 1. So, although both schools were using the same phonic method, the same materials and similar activities, these differences between them may rely on the fact that pupils from School 2 received more and different extramural English out of school. The results presented in Table 6 show statistically significant differences in favor of School 2 regarding specific activities, such as watching films in English or using the Internet to practice English at home.

Furthermore, although there were non-statistically significant differences (0.10) regarding the English level and certification of the person who normally helped the child, it was interesting to find that parents from School 2 generally had higher English proficiency levels and in some cases certified.

Table 6. Students' T-test between schools

	School	Mean	Standard Dev.
How many people help your child to do English tasks?	1	3.36	2.158
	2	3.18	1.905
Who spends more time helping your child to do English tasks?	1	1.68	1.626
	2	2.09	1.637
The person who helps your child, what level of English does he/she have?	1	1.68	1.626
	2	1.59	1.086

	School	Mean	Standard Dev.
English level and certification of the person who normally helps your child.	1	4.08	7.756
	2	6.99	6.121
Frequency of reading individual sounds at home.	1	1.43	1.363
	2	1.32	1.352
Frequency of listening to the sounds' songs at home.	1	1.68**	1.086
	2	.72	1.199
Frequency of watching videos about sounds at home.	1	1.45**	1.050
	2	.53	.947
Frequency of singing the methods' songs at home.	1	1.68	1.323
	2	1.38	1.396
Frequency of reading words at home.	1	1.45	1.184
	2	2.00	1.297
Frequency of reading sentences at home.	1	1.00	1.026
	2	1.85**	1.352
Frequency of singing English songs at home.	1	2.05	1.432
	2	2.22	1.561
Frequency of using books with stickers at home.	1	1.13	1.500
	2	.92	1.222
Frequency of telling stories in English at home.	1	.94	1.237
	2	1.41	1.476
Frequency of listening to English songs at home.	1	2.17	1.230
	2	2.66	1.763
Frequency of watching films in English at home.	1	.65	1.057
	2	1.82**	1.633
Frequency of reading in English at home.	1	1.19	1.276
	2	2.16**	1.265

Note: **Statistically significant $p < 0.01$.

Source: Authors (2023).

2. Discussion and conclusions

The results reveal the fact that key differences exist between the two schools regarding instructional and home learning environments.

Considering the instructional learning environment, different aspects have been analysed. Classroom areas appeared to be different in each school. As opposed to School 2, School 1 did not have enough space to move around the desks or areas for reading activities on the floor. This aspect seems to be important in order to be able to develop group activities properly and to support literacy development (Browne, 2001; Datta, 2007; Jolliffe & Waugh, 2015). Then, it is possible to agree with Neuman & Roskos (2002) on the fact that classrooms need to be "large" and "clear" in order to enable working adequately. In addition, it could be seen that classroom grouping presented statistically significant differences in favour of School 1 where group and individual activities were constantly mixed. In the case of School 2, teachers always started the

lesson with group activities then finished with individual work. Thus, it seems that mixing individual and group activities throughout the same session could be beneficial since School 1 presented better results in this sense.

Furthermore, statistically significant differences were found in terms of the teaching materials used in each school. School 2 used more workbooks whereas School 1 used more pupils' books and worksheets. Although different materials were used, all of them belonged to the same Jolly Phonics method. The results seem to point out that materials used are appropriate in both cases, something important for the development of literacy skills (Browne, 2001; Fons, 2002; Jolliffe & Waugh, 2015; Wright & Peltier, 2016). However, both schools present a high frequency of oral activities, which may suggest the difficulty found in writing activities. This is also related to the fact that the implementation of the phonics method in this study was the first stage of a reading and writing programme.

Regarding the discriminant analysis, it was possible to observe that the most discriminant activity between both schools was reading pseudowords probably because this activity requires remembering individual sounds in order to produce a complete unreal word. Another discriminant activity was writing names of the pictures probably because it requires remembering vocabulary, the pronunciation and the written form of the words. The difference was noticeable considering School 2 as these pupils had achieved a more advanced literacy development (Rendón Romero, 2019) and they performed these two activities better than pupils from School 1. As our analysis points out, it could also be related to the fact that students received different extramural English which could also have influenced their memory in order to remember and write the names of the pictures. Consequently, some differences were found between schools, as parents' responses from School 1 revealed students had practiced activities related to the phonic method used. In the case of School 2 parents' responses say that they practiced English with different activities not related to this method, such as listening to English songs or watching English films.

Although our study seems to suggest that socioeconomic status could influence these results, our analysis highlights that extramural English is very important. Consequently, the study posits a possible association between children's results and the extramural English received, that is, those children who showed higher results at school were also receiving more extramural English at home. Thus, if collaboration between teachers and parents occurs regarding the introduction of extramural English, children's level will improve regardless of their socioeconomic status. Thus, we coincide with Neuman & Roskos (2002) and Reinders & Benson (2017) on the fact that there should be a link between the class and the learning outside the class to promote such collaboration. We also coincide with Sundqvist (2016) on the idea that this extramural English could be carried out through activities such as watching TV or the use of mobile phones.

Furthermore, our study has also identified differences between the two schools regarding literacy practices at home and parents' engagement and support on children's school tasks.

Considering the responses obtained in the parents' first questionnaire about literacy practices at home, it seems that having books at home, reading in front of children and children reading on their own at home are aspects which may be directly related to the development of English literacy skills. This is the case of School 2, whose parents seemed to be more involved in the literacy practices developed at home in English. This coincides with results presented by Hannon (1995), Harris, et al. (2007), Wood et al. (2018) and Wiescholek et al. (2018). In addition, it may be possible to agree with Alston-Abel & Berninger (2018) who said that home literacy practices correlate with a good achievement of school literacy which, in some way, relates to the idea that parents and children should work in collaboration; and with Datta (2007) who also talks about the benefits of adult guidance in the early literacy process. Hannon (1995) also mentions that the adult functions as a model for children in order to develop reading routines at home. Then, the social factor and practices may provide better results in the development of children's literacy (Beecher & Makin, 2002; Theodotou, 2017).

Thus, it may be possible to say that practices at home are different depending on some elements, such as school, teacher's role, parents' level of English and their participation in their children's daily literacy practices. In addition, collaboration between parents and teachers could be a good idea to share their opinions in order to work together and help children's literacy process (Wright & Peltier, 2016; Beecher & Makin, 2002; Theodotou, 2017). So, it is possible to agree with Strasser & Lissi (2009) and Jolliffe & Waugh (2015) on the idea that developing training programs which explain the teaching method used by teachers and suggest parents what they could practice at home seems also necessary in order to support children's literacy development in English as a Foreign Language.

In conclusion, the connection between the two learning environments analysed in this paper, instructional and home environments, seems to be crucial for a proper literacy development of English as a foreign language. This study also suggests that extra work at home imply a higher achievement at school with better literacy development. Results clearly point out that it is convenient to take into account the extramural exposure during the whole biliteracy process so that what children do at home can promote their own learning. In addition, this could also be an advantage especially in situations, as the one lived during the COVID-19 pandemic, when children had to work at home and parents could be a help for their learning. Thus, it would be necessary to help teachers recommend to parents a variety of extramural activities which could be done at home. Future research could deeply analyse different extramural activities in English in order to be able to suggest the best ones to be used during the early literacy development at home.

[A1]Nota: Este término se suele indicar en mayúsculas ya que es el nombre de una prueba realizada en SPSS, la prueba T de Student. El nombre de Student se le otorgó a esta prueba por William Sealy Gosset, que desarrolló dicha prueba y la publicó bajo el pseudónimo de "Student".

References

- Alston-Abel, N. L. & Berninger, V. W. (2018). Relationships Between Home Literacy Practices and School Achievement: Implications for Consultation and Home-School Collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28 (2), 164-189. doi.org/10.1080/10474412.2017.1323222
- Bauer, E. B. & Colomer, S. E. (2017). *Biliteracy*. Recovered on April, 2nd 2019 from https://www.researchgate.net/publication/321709458_Biliteracy
- Beecher, B., & Makin, L. (2002). Languages and literacies in early Childhood: At home and in early childhood settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10 (1), 67-84. doi.org/10.1080/13502930285208851
- Browne, A. (ed.) (2001). *Developing Language and Literacy 3-8*. (2nd edition). Paul Chapman Publishing.
- Caesar, L. G., & Nelson, N. W. (2014). Parental involvement in language and literacy acquisition: A bilingual journaling approach. *Child Language Teaching and Therapy*, 30 (3), 317-336. doi.org/10.1177/0265659013513028
- Carroll, J. M., Holliman, A. J., Weir, F. & Baroody, A. E. (2019). Literacy interest, home literacy environment and emergent literacy skills in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 42 (1), pp. 150-161.
- Cuetos, F. (2008). El sistema de lectura: comprensión. In Cuetos, F. *Psicología de la lectura* (pp. 61-80). Madrid, Spain: Wolters Kluwer Educación.
- Datta, M. (2007). *Bilinguality and Literacy. Principles and Practice*. Continuum.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2012). *Research methods in Education* (6th edition). Routledge.
- Fons, M. (2002). Aprender a leer y a escribir. In Bigas, M. y Correig M. *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil*. (pp. 157-178). Síntesis Educación.
- Freinet, C. (1974). *El método natural de lectura*. Laia.
- González Álvarez, C. (2003). *Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua en la Escuela Infantil*. Grupo Editorial Universitario.
- Hannon, P. (1995). *Literacy, Home and School: Research and Practice in Teaching Literacy with Parents*. RoutledgeFalmer.
- Harris, K. K., Loyo, J. J., Holahan, C. K., Suzuki, R. & Gottlieb, N. H. (2007). Cross-sectional predictors of reading to young children among participants in the Texas WIC program. *Journal of Research in Childhood Education*, 21 (3), 254-268. doi.org/10.1080/02568540709594593
- Jolliffe, W. & Waugh, D. (2015). *Teaching Systematic Synthetic Phonics in Primary Schools*. Learning Matters.
- Kern, D., Bean, R., Dagen, A., DeVries, B., Dodge, A., Goatley, V., Ippolito, J., Perkins, H. & Walker-Dalhouse, D. (2018). Preparing reading/literacy specialists to meet changes and challenges: International Literacy Association's Standards 2017. *Literacy Research and Instruction*, 57 (3), 209-231. doi.org/10.1080/19388071.2018.1453899
- Kokko, A.K., Hirsto, L. (2020). From physical spaces to learning environments: processes in which physical spaces are transformed into learning environments. *Learning Environments Research*. doi.org/10.1007/s10984-020-09315-0
- Lancaster, N. K. (2018). Extramural Exposure and Language Attainment: The Examination of Input-Related Variables in CLIL Programmes. *Porta Linguarum*, 29, 91-114.

Appendix B. First questionnaire about biliteracy practices at home

Appendix C. Second questionnaire about biliteracy practices at home

DATOS IDENTIFICATIVOS		Edad:		Sexo:	H	M
Estudios:						
Puesto de trabajo:						

A continuación, puede observar una serie de preguntas acerca de las **prácticas de lectura** en español y en inglés que realiza tanto usted como su hijo/a en casa. Lea cada pregunta atentamente y responda indicando del **0 al 4** el valor que mejor describa la **frecuencia** con la que realiza cada actividad:

Marque con una X su respuesta	Nada 0	Poco 1	Algo 2	Mucho 3	Bastante 4
¿Tienen libros en casa?					
¿Suele leer el periódico o libros delante de su hijo/a?					
¿Su hijo/a lee cartillas de lectura en casa?					
¿Su hijo/a lee libros de lectura en casa?					
¿Realiza lectura compartida con su hijo/a?					
¿A su hijo/a le gusta leer solo/a?					
¿Lee usted libros en inglés?					
¿Lee libros en inglés con su hijo/a?					
¿Su hijo/a ve la televisión en inglés?					
¿Usa internet para realizar lecturas con su hijo/a?					
¿Usa internet (juegos, canciones...) con contenido en inglés para su hijo/a?					
¿Su hijo/a asiste a clases extraescolares de inglés?					

Source: Rendón Romero (2019).

Nombre y apellidos del alumno/a:

1. ¿Cuántas personas ayudan normalmente al niño/a con las tareas de inglés? Marque con una X tantas como sea necesario:

Madre	Padre	Hermano/a	Abuelo/a	Otro
-------	-------	-----------	----------	------

2. ¿Quién le dedica más tiempo a ayudar con las tareas de inglés?

Madre	Padre	Hermano/a	Abuelo/a	Otro
-------	-------	-----------	----------	------

3. ¿Qué personas de las que ayudan al niño/a tienen conocimientos de inglés? Marque en cada caso con una X el conocimiento de inglés e indique, en su caso, si estuviese acreditado:

	Básico	Intermedio	Avanzado	Acreditado con:					
				A1	A2	B1	B2	C1	C2
Madre									
Padre									
Hermano/a									
Abuelo/a									
Otro									

4. ¿Qué actividades del método de inglés Jolly Phonics ha hecho en casa y con qué frecuencia?

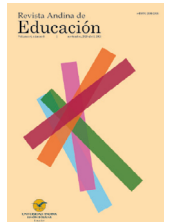
	0 días /semana	1 día /semana	2 días /semana	3 días /semana	4 días /semana	5 días /semana
Leer los sonidos individuales.						
Escuchar canciones sobre los sonidos.						
Ver los videos sobre los sonidos.						
Cantar canciones.						
Leer palabras.						
Leer frases.						

5. ¿Qué actividades en inglés le gusta realizar a su hijo/a en casa, aunque no sea del método Jolly Phonics? Señale con una X

	0 días /semana	1 día /semana	2 días /semana	3 días /semana	4 días /semana	5 días /semana
Cantar canciones en inglés						
Utilizar libros con pegatinas						
Contar cuentos en inglés						
Escuchar canciones en inglés						
Ver películas en inglés						
Leer en inglés						

Source: Rendón Romero (2019).

Ensayos
Essays



La encrucijada entre el mercado laboral, las universidades y el egreso estudiantil: Un estudio exploratorio

The Crossroads between the Labor Market, Universities and Student Graduation: An Exploratory Study

Guillermo Isaac González Rodríguez^a  , Myrna Tovar Vergara^a  , José Guadalupe Vargas Hernández  

^a Instituto Tecnológico José Mario Molina Pasquel y Henríquez. Departamento de Investigación Educativa. Camino Arenero 1101, Col. El Bajío, Zapopan, Jalisco, México.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 27 de julio de 2022

Acceptado el 23 de septiembre de 2022

Publicado el 02 de noviembre de 2022

Palabras clave:

egresados
mercado laboral
políticas públicas
modernización educativa
tendencias educativas

ARTICLE INFO

Article history:

Received July 27, 2022

Accepted September 23, 2022

Published November 02, 2022

keywords:

graduates
labor market
public policies
educational modernization
educational trends

RESUMEN

El presente trabajo describe el contexto del mercado laboral, así como de las y los egresados en México a partir del período de crisis sanitaria derivada de la pandemia del COVID-19. Con la información recabada, se crea un mapeo del entorno laboral, las oportunidades generadas y las brechas que se atenuaron en los diversos sectores sociales. Mediante una metodología de corte cualitativo con un enfoque descriptivo exploratorio, se desarrolla una sistematización de elementos contextuales de la educación, el empleo y las políticas públicas, que tienen diversos problemas por atender. Como parte de los análisis y conclusiones se formulan propuestas para la generación de estrategias que vinculen a los sectores público, privado y universitario con el fin de disminuir brechas institucionales.

ABSTRACT

This paper describes the context of the labor market, as well as of the graduates in Mexico from a period of health crisis derived from the COVID-19 pandemic. With the information collected, a mapping of the work environment is created, the opportunities generated, as well as the gaps that were mitigated in the various social sectors. Through a qualitative methodology with a descriptive method, a systematization of contextual elements is developed where education, employment and public policies have various problems to attend to. As part of the analysis and conclusions, proposals are formulated for the generation of strategies for linking the public, private and university sectors in order to reduce institutional gaps.

© 2022 González Rodríguez, Tovar Vergara, & Vargas Hernández. CC BY-NC 4.0

Introducción

Existen diversos elementos que se conjugan en los mercados laborales para demarcar los factores de la oferta que en ellos se genera y las capacidades de respuesta que tiene la demanda de empleos y condiciones. La oferta —al ser uno de los condicionantes, aunque no el primero— permite detectar los elementos insertos en la conformación del mercado de trabajo. A partir de ello, se detectan aspectos tales como: 1. los ejes de conformación del espacio, así como la apertura para la entrada de inversión; 2. el uso o requerimiento de tecnologías, ya sean emergentes o disruptivas, como medio de cambio en los contextos; 3. la apertura a un mercado global respecto de los cambios y modificaciones; y 4. la transformación del contenido de la ocupación (tipo de empleo-modificacio-

nes contextuales) respecto de las características laborales (Béduwé & Planas, 2003).

Se denomina *mercado de trabajo* o *mercado laboral* al sitio donde confluyen la oferta y la demanda de trabajo, y donde convergen varias perspectivas: desde lo económico (Morales & Medina, 2019) hasta lo humano-social —mediante la oferta laboral, conformada por el conjunto de personas que están dispuestas a trabajar (Hernández Pedreño, 2010), y la demanda, por parte de empresas o empleadores que requieren el trabajo—. En esta interacción, las leyes de mercado crean factores que pueden favorecer o generar brechas entre lo que se oferta y lo que se demanda (Cardona et al., 2018).

El mercado laboral tiene gran importancia para la sociedad, ya que su mal funcionamiento afecta negativamente el crecimiento económico y el empleo de un país. Si, au-

nado a ello, existe una inadecuada formulación de políticas y/o una nula respuesta ante los embates del entorno local, regional y global, el futuro de los empleos puede ser desalentador para el egreso (Benielli et al., 2014). En este espacio relacional se establece que cuanto más bajo sea el salario real —el precio del factor trabajo—, más trabajo demandarán las empresas, menos posibilidades de inserción laboral tendrán las y los futuros egresados, y menor será el desarrollo social del país (Zubero, 2006).

Al respecto, la universidad responde —o debe responder— a las demandas de competencias laborales de los empleadores presentando opciones diversas para que el mercado no sucumba ante las exigencias y cambios del entorno (Rivas et al., 2019). En caso de que la educación resulte un factor determinante para la generación de mayores oportunidades para que las y los egresados incurrieren en el mercado laboral, es necesario establecer el nivel de impacto que tienen respecto a los factores de demanda, tanto en lo laboral como en lo social (Reynaud, 2001). Las vertientes para que la educación otorgue un componente determinante en la satisfacción de la demanda, tanto de las y los empleadores como de las y los egresados, se relacionan con la conformación de una economía que responda de manera adecuada a los factores e influencias externas, así como a la generación de medios apropiados para la correcta inserción laboral (Martínez & Carmona, 2010).

El estudio sobre el mercado laboral está dividido en diferentes aspectos: el ámbito de las competencias, las habilidades y los requerimientos organizacionales (Chung, 2019; Pérez & Pinto, 2020; Rodríguez et al., 2010); el contexto sociocultural del contexto donde surge la demanda (Fachelli & Navarro, 2015; Gama, 2016), y el desarrollo económico interno y global (Diodato & Weterings, 2015; Frey & Osborne, 2017). El énfasis de este tipo de estudio se posiciona en la comprensión de los factores principales que generan alteraciones en los escenarios laborales, con el fin de diagnosticar las tendencias esperadas (Mahmoudi & Levenda, 2016). Los cambios producidos por el avance tecnológico en las últimas dos décadas han provocado, en las necesidades del mercado, modificaciones que visualizan las requerimientos tecnológicos y digitales desde una panorámica en la que se reconfiguran los nuevos empleos (Campos & Alonso, 2015; Weller, 2017).

De igual forma, las acciones del Estado son fundamentales dentro de las ordenaciones del mercado laboral, pues la inclusión en la agenda pública de elementos que favorezcan la planeación de los espacios educativos, presupuestales y laborales contribuye a una correcta inserción laboral y a una adecuada remuneración salarial (Arnoldo, 2019). Al crearse políticas públicas acordes a los cambios y modificaciones del contexto, se puede aseverar que el escenario del mercado laboral irá acorde a estas líneas de acción (Cimoli et al., 2007). Sin embargo, existen otros factores externos que pueden acentuar las deficiencias, trabas o brechas existentes entre el mercado laboral, el contexto socioeconómico y la formación universitaria (González Rodríguez, 2017). La respuesta por parte de las distintas instancias puede funcionar, o bien como alternativa para la modificación del contexto de trabajo, o bien para generar una mayor brecha entre los salarios percibidos (Hernández Pedreño, 2010), los requerimientos de las y los empleadores (Martín et al., 2018), las presta-

ciones percibidas —incluidos los servicios de seguridad social—, y el aseguramiento de una pensión o fondo de inversión (Arnal et al., 2013; Davia, 2013; Suárez, 2016)

Ya sea por una crisis económica, una recesión o algún otro elemento, los indicadores en los niveles de desigualdad y exclusión sirven como base para dar respuestas a las situaciones que influyen en estas problemáticas (Zalakain, 2006). Actualmente, el contexto mexicano y las políticas gubernamentales correspondientes tratan de abarcar diversos espacios para una mayor integración de los escenarios de oferta y demanda laboral, acorde con los espacios educativos derivados a raíz de la pandemia del COVID-19 (Ferraris & Roberti, 2020). En este caso, la integración de políticas para el fomento al empleo requiere de un análisis preciso respecto a la situación actual del mercado laboral, los empleadores y la demanda adecuada de las y los egresados.

Metodología y estructura del trabajo

Este trabajo explora los elementos que se generan entre la formación de trayectorias y el entorno socioeconómico que enfrentan las y los egresados en las universidades públicas de México. Se presenta como una contextualización del ámbito mexicano desde la perspectiva de la ocupación y las competencias laborales que exige el mercado laboral, en conjunto con el marco de acción pública, que se asume como elemento integral de la tríada mercado laboral-universidad-sociedad. Para ello, se describen los escenarios que tiene actualmente el entorno para asimilar las consecuencias derivadas de la pandemia del COVID-19 en los sistemas laborales, sociales y educativos.

Al ser un estudio descriptivo exploratorio, se exponen a manera de datos secundarios las panorámicas del mercado laboral y de las y los egresados, con los fines de establecer las bases de un posterior estudio aplicado con un enfoque de las trayectorias formativas de las y los estudiantes, y de generar estrategias que se integren a los planes, programas y currículos de las universidades, como parte de su agenda de políticas institucionales. Se analizaron diversos informes realizados por instancias nacionales e internacionales con el objetivo de recabar los elementos necesarios para la descripción del panorama del empleo y de las y los egresados en México.

Resultados y análisis: El estudio sobre los empleadores y el contexto laboral, una realidad con diferentes caminos

Los datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI) sobre las tasas de ocupación, desocupación y subocupación funcionan como elementos centrales para el mapeo de la situación actual de la población económicamente activa (PEA) en México. En la PEA se registra la dedicación horaria de la población que en un período determinado trabajó, al menos una hora a la semana, en cualquier actividad económica, y aquella que no tuvo acceso al mercado laboral. Los datos para el período de pandemia se agudizaron, al aumentar los índices de subocupación y desempleo, que a su vez desfavorecieron la inserción laboral. En este sentido, la tasa de subocupación representó el 4,4 % para el primer semestre de 2021. Comparada anualmente, fue mayor a la

del mismo mes de 2020, lo que indica que los efectos de la pandemia siguen haciendo estragos y que aún existe una brecha significativa respecto a los empleos y la capacidad para ocuparlos por parte de las y los egresados. Por su parte, para 2022 se redujo un 0,7 %, lo que indica un avance lento e inconsistente de mejora.

Para el primer semestre de 2021, los trabajadores subordinados y remunerados concentraron el 68,6 % del total de la población ocupada, mientras que la que trabaja por cuenta propia representó el 22,6 %; 68,1 % y 22,3 % son los datos arrojados para 2022 en los mismos rubros. Las afectaciones en el sector terciario para las mismas fechas reportan una participación del 61,6 % para 2021 y de un 62,3 % para 2022, lo que, en contraste con el mismo período de 2020, se traduce en una disminución en términos absolutos de 1,9 millones de trabajadoras y trabajadores. Sumado a lo anterior, el sector de la juventud que actualmente se encuentra en posibilidad de estudiar o ya lo hace está formado por 8 865 540 jóvenes; algunas y algunos de ellos trabajan y estudian al mismo tiempo. Sin embargo, aún es muy alto el porcentaje de jóvenes que no pertenecen al mercado laboral —cerca del 83 %—, y el 70 % se dedica solo a los estudios (INEGI, 2022).

Las cifras anteriores son una referencia respecto a lo que acontece en el mercado laboral actual; esto a su vez sirve para comprender la situación que se vive y definir criterios de contratación. Las tendencias actuales respecto al empleo, así como las posibilidades para generar formalidad en la acción laboral, son aspectos que permean el mercado, sobre todo en momentos en que la reactivación económica tiene puntos por atender. En cuanto a la configuración del mercado, de las 57 435 353 personas que conforman la PEA, 39 119 627 trabajan de manera subordinada y remunerada, 3 019 437 son empleadores, 12 831 672 trabajan por su propia cuenta y 2 264 602 trabajan de modo no remunerado (INEGI, 2022). Esta población se distribuye en 5 528 698 establecimientos, predominantemente del sector terciario, en el que trabaja el 62,3 % de la PEA. En cuanto a la oferta salarial, el 67 % de la PEA recibe entre uno y dos salarios mínimos (de 5 258 a 10 516 pesos mexicanos mensuales) por el trabajo que desempeña, pero la población de jóvenes que estudian y trabajan se encuentra en su mayoría recibiendo un salario menor al mínimo.

En este nuevo escenario, las profesiones requieren de competencias y capacidades distintas a las que se desarrollan en las llamadas *carreras tradicionales* (medicina, contabilidad, administración, derecho), dado que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) y las tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP) son las que actualmente se piden como base del desarrollo profesional (Mundy, 2005). Bajo este entendido, los caminos que pueden seguir las dinámicas tanto de los mercados laborales como de las universidades, en su pretendida relación con el espacio público y social, delimitan en cierta forma los requerimientos. Se confrontan así los distintos escenarios en que confluyen las instituciones de educación superior (IES) para generar —o tratar de hacerlo— los vínculos necesarios con otros sectores, mediante los cuales se interrelacionen las estrategias, las políticas y los cambios institucionales. Ante ello, el panorama para el

mercado de las y los egresados es un tanto desalentador, dado que, de los 2,5 millones de jóvenes que terminan la universidad y escuelas técnicas cada año y que desean obtener un empleo formal, el 43 % obtiene un salario de entre 3000 y 8000 pesos mensuales en su primer empleo, montos un 3 % más bajos que los registrados en 2020 (INEGI, 2022). Por su parte, el 44,9 % de los egresados dijo haber carecido de prestaciones, condiciones ideales y satisfacción en la relación empleo-estudios.

Problemáticas como la falta de financiamiento, la limitada infraestructura, la politización de las academias o gremios y la falta de dirección, de programas públicos y de una normativa fundada en principios epistemológicos claros frenan el avance hacia una educación superior global (Fassnacht, 2017). Existen tendencias y exigencias por parte de los sectores público, privado y social, que tratan de ver en las universidades un punto de inflexión desde el que surjan las respuestas a las problemáticas que los aquejan. En este caso, cada uno de estos actores cuenta con recursos clave que podrían servir a los otros o ayudar a solventar sus carencias o necesidades (Tomás i Folch, 2003). En atención a lo anterior, todos los escenarios conllevan elementos clave que requieren la existencia de una vinculación que permita la creación de caminos cruzados o redes comunes para la elaboración de políticas públicas que favorezcan su adecuada concreción.

Tabla 1. Elementos clave de los sectores

Elementos clave para el entrecruzamiento	Sector público	Sector privado	Sector social
Políticos	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de acción • Toma de decisiones • Políticas públicas acordes a los contextos • Normatividad y reglamentación 	<ul style="list-style-type: none"> • Seguridad laboral • Mayor participación en la agenda pública • Flexibilidad en contratación 	<ul style="list-style-type: none"> • Redes de participación ciudadana • Generación de propuestas y detección de problemáticas
Económicos	<ul style="list-style-type: none"> • Generación de estrategias para la conformación del mercado laboral • Mayor inversión y financiamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Generación de oferta laboral • Configuración de un mercado competitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Disminución de informalidad
Culturales	<ul style="list-style-type: none"> • Visión participativa e incluyente 	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas institucionales incluyentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Redes ciudadanas de interacción

Fuente: Autores (2022).

La configuración de elementos políticos, económicos y culturales puede ayudar a detectar la manera en que se establece el vínculo y funcionar como base de una adecuación a los diversos contextos y entornos (ANUIES, 2012). Desde los distintos escenarios, la iniciativa pública requiere de una gran capacidad de acción para dar respuesta a las necesidades latentes de la oferta y demanda laboral mediante políticas claras (Hualde, 2015). Por su parte, la iniciativa privada necesita de una mayor participación en la agenda pública, desde la cual pueda estable-

cer las pautas de contratación, prestaciones y pagos a las y los empleados, para lograr una adecuada conformación del mercado laboral y a su vez ponderar parámetros de competencia (Gama, 2016).

Ahora bien, según los datos arrojados por una encuesta del Centro de Opinión Pública Laureate en 2020, las y los egresados tienen una percepción interesante para el análisis. Del total de estudiantes encuestados, el 68 % egresó de una universidad pública, mientras el 32 % lo hizo de una privada; las carreras de ciencias sociales, administración, derecho, ingeniería, manufactura y construcción son las áreas que tuvieron un mayor índice de preferencia (60 % de la muestra). El perfil de la universidad, definido por su misión, es uno de los componentes clave al momento de la elección de la carrera: el 32 % de las y los encuestados señaló que eligió la universidad por su oferta académica (Universidad del Valle de México [UVM], 2021).

De igual manera, el 42 % opinó, de acuerdo con el imaginario preponderante, que estudiar una licenciatura le brinda una mayor oportunidad de mejorar su vida. El 38 % de las y los encuestados, por su parte, indicó que debe mantener una relación laboral para poder continuar con sus estudios y asistir con las necesidades de casa (UVM, 2021). La incidencia de la pandemia hizo más latente este asunto; la cifra de estudiantes que dejaron su educación se posicionó en 5,2 millones: 3 millones en el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) y 1,6 millones por falta de recursos económicos. Adicional a los números anteriores, 3,6 millones de estudiantes no se inscribieron porque tenían que trabajar y no podían atender las clases de manera virtual. En este universo sobresalen los grupos de 16 a 18 años (4,4 %), de 19 a 24 años (13,1 %), y de 25 a 29 años (20 %) (INEGI, 2022).

Ahora bien, la relación entre el trabajo y las trayectorias académicas indica que el 41 % del estudiantado ya contaba con un empleo antes de iniciar la universidad: al 53 % de este grupo le resultó sencillo conseguirlo, y para el 78 % su trabajo tiene una relación directa con la carrera estudiada. También se señaló que, al momento de egresar, el 57 % de las personas obtuvo un trabajo relacionado con su carrera; el 29 % consiguió su primer empleo menos de un mes después de egresar. El 47 % considera que fue complicado obtener este primer empleo, sobre todo aquellos cuyas aspiraciones económicas sobrepasaban la barrera de los \$ 1500 semanales; el 51 % de las y los encuestados no logró superar esta cifra (UVM, 2021). Para el primer trimestre de 2022, la tasa de informalidad alcanzó el 67,4 % entre las y los jóvenes, la segunda más alta después de las y los adultos mayores (75,8 %), y por encima de la tasa de informalidad promedio del país (55,2 %). Las y los jóvenes que ingresan al mercado laboral con un empleo informal tienen una mayor probabilidad de permanecer en condición de informalidad a lo largo de su trayectoria académica, lo que crea brechas y desigualdades, así como inequidad en el acceso para los grupos vulnerables.

El 56 % opinó que la experiencia requerida por el mercado laboral es el principal factor para que sea difícil conseguir un empleo; quienes lo hicieron lograron un salario promedio de \$ 5149. Por su parte, otros aspectos que se mencionan como relevantes para conseguir empleo son, en orden de apreciación: 1. la carrera estudiada; 2. haber realizado prácticas profesionales; 3. tener un título; 4. la

universidad donde estudiaron; 5. la experiencia laboral previa; y, muy abajo, 6. las calificaciones obtenidas. Con respecto al ingreso mensual de las y los egresados que se desempeñan en uno o más empleos, el 5 % es menor a los \$ 1500; el 12 % percibe entre \$ 1501 y \$ 3000; un 33 %, entre \$ 3001 y \$ 8000; otro 33 %, entre \$ 8001 y \$ 15 000 pesos; y un 17 %, más de \$ 15 000 pesos (UVM, 2021).

Se puede detectar una cantidad de factores alrededor del ámbito de egreso — mercado laboral, contexto socioeconómico, influencia institucional... — para que las y los estudiantes encuentren un camino sólido. En un mercado laboral apto para la contratación se conjugan elementos básicos, como el salario, la seguridad y prestaciones acordes a las competencias y habilidades de las y los profesionales. Con ello, puede ser factible la adecuada competencia de mercado donde existan factores diferenciados pero a su vez igualitarios para favorecer las competencias profesionales (Mollis & Marginson, 2001). Todo lo anterior permea directamente en la asimilación y concienciación de la realidad para que influya en la participación, inclusión e interacción entre las y los actores, con el afán de establecer un modelo claro de vinculación (Jules, 2017).

Dentro de una propuesta participativa, interactiva e incluyente de atención y análisis de la relación mercado laboral-universidad-estudiante-Estado, las IES deben asumir un papel trascendental, pues es en ellas donde se forman las y los futuros profesionales (Marginson, 2016). Como menciona López Segrera (2016), las tendencias globales de la educación superior no solo deben ser la base para el desarrollo de políticas públicas, sino también cumplir con la generación participativa de una misión universitaria mediante la cual se pueda dar la interacción entre los actores (González Rodríguez, 2022). Dicha misión debe contener todos los elementos actuales de la globalidad, pero sin olvidar su raíz misma, que es la base con la que se mantiene vivo el espíritu de la universalidad en las instituciones terciarias (Delgado, 2003). Según Didriksson (2019), las tendencias de la educación superior apuntan a que las universidades deben incluir elementos clave, tanto en su entorno administrativo como operativo y académico:

Tabla 2. Tendencias actuales sobre el futuro de las universidades

	Administrativo	Operativo	Académico
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> Gestión Financiamiento externo Emprendimiento Management 4.0 Modelo axiológico 	<ul style="list-style-type: none"> Vinculación Internacionalización Modelo educativo Certificación, evaluación y acreditación 	<ul style="list-style-type: none"> Investigación Educación dual Flexibilidad curricular Idiomas Tecnologías de la información Aula invertida Modelo epistemológico
Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> Generación de estructura de gobierno (gobernanza) Sistema de liderazgo participativo 	<ul style="list-style-type: none"> Mayores vínculos con los sectores Modelo de participación Calidad en procesos Eficiencia y eficacia Atención al cliente 	<ul style="list-style-type: none"> Generación de competencias en las y los egresados Internacionalización del currículo Generación y gestión del conocimiento

Fuente: Autores (2022), basados en Didriksson (2019).

Lo antes enunciado requiere de una mejora continua y de una asimilación de las exigencias globales sobre una educación pertinente, desde la que las y los egresados puedan elaborar sus propias estrategias para enfrentar el mercado laboral (Failla et al., 2017). En lo mencionado entra el factor de vinculación, que permite responder a las necesidades y carencias de los sectores, para cubrir cada uno de los espacios requeridos para el buen funcionamiento del sistema económico-social (Bentolila et al., 2018). De la misma manera, las estrategias didácticas presentadas en el modelo educativo deben de servir como base para el desarrollo, en las y los estudiantes, de habilidades que impulsen una globalidad curricular, con la internacionalización y experiencia que esto arroja (Acosta et al., 2019). El dominio de una segunda o tercera lengua; el uso de las TIC; el desarrollo de habilidades directivas, gestoras y de resolución de conflictos; el pensamiento sistémico, transversal y complejo; y las habilidades para formular propuestas para la resolución de problemas son otros de los puntos que al momento de egresar deberán haber obtenido las y los estudiantes para enfrentar su entorno (Becerra & López, 2017).

Problemáticas del cruce entre universidad, mercado laboral y políticas públicas

Varias posturas establecen los ejes centrales para describir los estudios del mercado laboral. En ellas se especifica que deben tomarse en consideración aspectos tales como: 1. la segregación por género; 2. los mercados laborales locales; 3. las redes sociales; y 4. las instituciones estructurales (Pries, 2003). Así se podrá conformar de una manera adecuada el diagnóstico sobre la situación actual que se vive en el lugar donde se realiza la investigación, tomando en cuenta esta serie de variables para aplicarlas en el campo específico donde se ubican los empleadores. Consecuencia de lo anterior será que se establecerán parámetros a partir de los cuales las y los empleadores generarán expectativas referentes a las y los empleados que requieren, contando siempre con las necesidades mismas del mercado, los aspectos más relevantes de la normativa y las condiciones de la competencia.

De igual forma, Silva et al. (2008) establecen que para el estudio de egresados es necesario integrar en la propuesta de estudio aspectos como: 1. las condiciones institucionales para generar oportunidades y capital cultural en las y los alumnos; 2. la percepción de las y los egresados sobre la institución en que se formaron, respecto a sus expectativas de estudio; 3. el seguimiento y acompañamiento que haya por parte de la institución hacia las y los estudiantes desde el momento de ingreso hasta su egreso e inserción en el mercado laboral; 4. las estrategias institucionales para generar vínculos con el sector empresarial, público y social; 5. los planes, programas y proyectos que utilice la institución para fomentar la creación de competencias en las y los alumnos; y 6. las estrategias que implementen las y los egresados al momento de incursionar en el mercado de trabajo. Dichas estrategias pueden ser aplicadas en el contexto del estudiante, como receptor de una educación y poseedor de expectativas referentes a su futuro laboral (Salas, 2021).

Actualmente, la realidad que se vive en el espacio de interacción entre las y los responsables de prestar educa-

ción superior, las y los empleadores en el mercado laboral y las y los diseñadores de políticas públicas tiene muchas complicaciones. Entre ellas se encuentran: 1. las exigencias de las instancias públicas para el cumplimiento de parámetros de calidad por parte de las IES; 2. el contexto económico, político, cultural y social que vive México en la actualidad; 3. las tendencias globales sobre competencias, habilidades y requerimientos que tiene el mercado laboral en la llamada *sociedad del conocimiento*; y 4. la posibilidad de las universidades para adecuar sus programas educativos, planes de estudio y estrategias institucionales a los anteriores espacios (Segura, 2016). En este caso, se puede detectar una separación entre la oferta y la demanda respecto a lo que tanto el mercado laboral como las IES esperan generar como impacto en las trayectorias formativas de sus egresados y egresadas (Román et al., 2018).

Lo anterior lleva a establecer el contexto nacional respecto al empleo y al nivel de ocupación de las y los egresados. En México, por cada centenar de alumnos y alumnas, alrededor de veintiuno concluyen sus estudios universitarios, cuatro estudian una maestría y solo uno alcanza el grado de doctor. De igual forma, México es el país con menor proporción de adultos de 25 a 64 años con un título universitario (17 %), cuando el promedio de la OCDE es de 37 % (OCDE, 2019). También se afirma, no obstante, que en los últimos años se han conseguido notables avances: los jóvenes con educación superior pasaron del 17 % al 23 %, y se prevé que, si se mantienen los patrones, el porcentaje de jóvenes que obtendrán un título en algún momento de su vida sea del 26 %.

Según destaca la OCDE, el nivel educativo tiene una relación directa con el empleo, pues a mayor nivel educativo, más posibilidades de encontrar trabajo, lo que genera una adecuación entre la oferta y la demanda de ambos sectores. Sin embargo, hallar un empleo puede resultar más difícil para los jóvenes (25-34 años) egresados, ya que solo el 80,7 % es contratado; el 14,5 % no participa en el mercado laboral, lo que coloca al país en desventaja ante otras naciones y provoca una brecha en ámbitos productivos, económicos y sociales (OCDE, 2021). De igual forma, la tasa de desempleo de jóvenes egresados es del 5,7 %; es decir, hay egresados que están buscando de forma activa empleos adecuados, pero no los encuentran por distintas razones. Esto se complica, ya que cada año se integra cerca de medio millón de estudiantes más al mercado laboral, lo que produce un desfase en términos de competencia laboral, competencias alcanzadas para el empleo y demanda laboral por parte de las y los empleadores.

Algunos de los problemas que enfrentan las y los egresados al insertarse en el mercado laboral son la informalidad y la sobrecualificación: el empleo informal aumentó del 26 % en 2010 al 29 % en 2018, y el empleo en ocupaciones laborales que no requieren un título de educación superior aumentó en el mismo lapso del 44 % al 46 % (INEGI, 2019). La Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) revela que, de 7,2 millones de profesionales ocupados, 4,3 millones se desempeñan en campos laborales que no corresponden a sus estudios (INEGI, 2019). Ante esta situación, las políticas públicas actuales tratan de alcanzar la paridad entre las oportunidades que ofrece el mercado laboral a las y los egresados, sus expectativas laborales, sus aspiraciones profesionales y la puesta en

marcha de las competencias alcanzadas. Programas como Jóvenes Construyendo el Futuro o el reciente Programa de Apoyo para el Empleo intentan fomentar las oportunidades para el logro de un (auto)empleo.

De todos modos, aún con la existencia de oportunidades laborales, otro de los puntos necesarios es que el trabajo provea satisfacción salarial para las y los egresados al tiempo que cubre las necesidades del mercado. La prima salarial para las y los jóvenes egresados de educación superior en México es la segunda más alta entre los países que conforman la OCDE, después de Chile. Las y los egresados universitarios jóvenes ganan en promedio un 78 % más que las y los trabajadores jóvenes que solo han terminado la educación media superior (OCDE, 2021).

No obstante, quienes trabajan de manera informal o en ocupaciones que no requieren un título de educación superior tienen menos probabilidades de beneficiarse de la prima salarial asociada a este. Más de la mitad de las y los egresados procede de los dos campos de estudio más frecuentes: administración de empresas y derecho (35 %), e ingeniería y construcción (21 %) (OCDE, 2021). Sus tasas de ocupación son superiores a la media, y son contratados para una gran variedad de puestos, según las y los empleadores. Sin embargo, las altas tasas de sobrecualificación —56 % y 53 %, respectivamente (INEGI, 2022)— sugieren la inexistencia, en estos campos, de suficientes empleos que requieran titulación.

En lo referente al género, las mujeres representan el 53,1 % de los egresados con un primer título universitario, y más de una de cada cinco no participan en el mercado laboral. Su tasa de inactividad es tres veces mayor que la de los egresados varones (21,3 % frente a 6,9 %), y su tasa de ocupación es inferior (74,2 % frente a 87,9 %) (OCDE, 2019). Esto puede atribuirse en parte a cuestiones culturales, pero también a prácticas empresariales discriminatorias contra la mujer, y especialmente contra aquellas con hijos de corta edad. Las mujeres altamente cualificadas que no participan en el mercado laboral haciendo uso de todas sus capacidades suponen un enorme potencial sin explotar para impulsar la economía de México, lo que se traduce en una falta de visión respecto a las políticas públicas y una inadecuación del espacio laboral a lo que este sector de la población necesita.

Por su parte, las y los egresados jóvenes no obtienen de manera inmediata los mismos beneficios de un título universitario que las y los egresados de más edad (35-44 años): tienen tasas de desempleo más altas (5,7 % frente a 3 %) (OCDE, 2019) y una mayor incidencia del empleo informal (27 % frente a 24 %) (INEGI, 2021b). Las y los egresados jóvenes de programas de salud y bienestar, educación y ciencias naturales, y matemáticas y estadística son particularmente proclives a iniciar sus trayectorias profesionales trabajando en el sector informal, dado que la demanda de sus carreras presenta una serie de elementos necesarios para conseguir un empleo bien remunerado: la experiencia laboral, la aplicación de habilidades y aspectos culturales referentes a la misma profesión (INEGI, 2021b).

Ahora bien, tras la pandemia, tanto las universidades como el Estado y el mercado laboral requieren nuevos medios de acción gracias a los cuales reactivar los espacios económicos y mudar hacia la conformación de una

nueva realidad. Los efectos de la crisis sanitaria han dejado grandes incógnitas respecto al futuro esperado, ya que durante abril de 2020 poco más de 12 millones de personas perdieron sus empleos, aproximadamente el 22 % de los generados a inicios de ese mismo año. Durante el transcurso del resto de 2020 se recuperaron cerca de 9,5 millones de empleos, pero hasta inicios de 2021 aún había una brecha de 1 960 265 puestos de trabajo para alcanzar la recuperación total (INEGI, 2021a). Entre los más afectados por esta oleada estuvieron los trabajadores sin pago nominal, pues el 60 % perdió su empleo, al igual que el 36 % de los trabajadores por cuenta propia. Por su parte, uno de los grupos que más pronta recuperación tuvo fue el de empleadores: a las mismas fechas de 2020 perdieron cerca de 559 000 puestos de trabajo, de los cuales se recuperaron casi 470 000 hasta marzo de 2021.

Discusión y conclusiones: Los ámbitos del mercado laboral y los empleadores en la actualidad, una realidad por descubrir

El panorama generado por la pandemia dejó muchas brechas que subsanar, dado que el contexto denominado como “nueva normalidad” o “nueva realidad” está rodeado de elementos disruptivos que han marcado grandes desigualdades entre las profesiones y el mercado laboral. Aunado a ello, se atenuaron de forma significativa las desigualdades salariales en comparación con la capacidad de consumo de las personas, lo que produce una expectativa poco alentadora para las y los futuros egresados (Pérez & Pinto, 2020). La panorámica global establece la necesidad de reconfigurar los sistemas de interacción entre los ámbitos públicos, privados y sociales, con el fin de generar estrategias que favorezcan la relación positiva para las y los futuros profesionales.

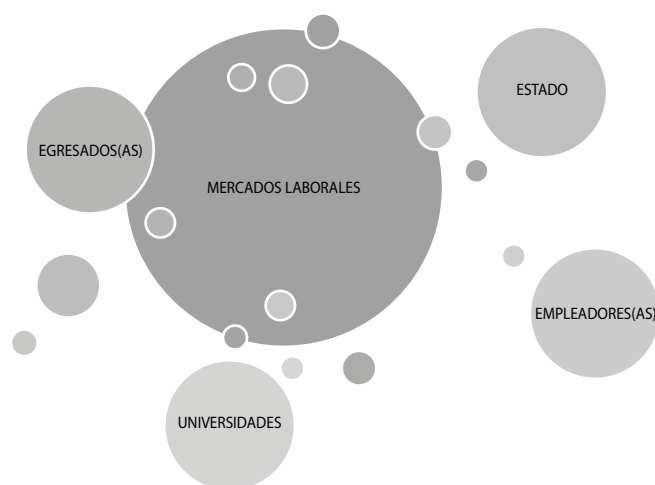


Fig. 1. Esquemas de interacción entre las diversas instancias para la inserción laboral.

Fuente: Autores (2022).

Esto conlleva un elemento clave para el estudio de las IES respecto a las expectativas del mercado, sometido la mayoría de veces a las tendencias globales de producción, formación de competencias y adecuación de los espacios de interacción (De la Hoz et al., 2012). Desde esta perspectiva, el ámbito de la generación de nuevos campos de

conocimiento apegados a la vanguardia tecnológica y/o a las necesidades de mercado produce una inconsistencia entre las posibilidades con que cuentan las universidades para ofertar programas congruentes con la demanda y el devenir del mercado laboral, así como con las futuras situaciones o modificaciones sistemáticas (Hernández Laos, 2004). Lo anterior provoca una disrupción entre la oferta educativa, las expectativas de las y los estudiantes al momento de ingresar (y posteriormente en su egreso) y la realidad del mercado laboral, que se complejiza al momento en que las tendencias de empleos no coinciden con la oferta y producen un desfase en la pertinencia educativa y laboral (Álvarez & Romero, 2015). En la siguiente tabla se muestran los requerimientos básicos de parte tanto de las y los empleadores como de las instituciones educativas y la parte estudiantil.

Tabla 3. Relación entre las competencias esperadas y la capacidad institucional.

	Perfil ideal del empleador	Perfil institucional	Expectativas del egresado
Competencias esperadas	<ul style="list-style-type: none"> Liderazgo Trabajo en equipo Tecnologías para la comunicación Asertividad Proactividad Gestión estratégica Planeación Sentido de urgencia Segunda lengua 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad de respuesta ante cambio en el entorno Políticas de adaptación Reconfiguración curricular Planes y programas Vinculación con sectores 	<ul style="list-style-type: none"> Sueldo competitivo Empleo acorde a los estudios Crecimiento laboral Reconocimiento Oportunidades Carrera laboral
Políticas diseñadas	<ul style="list-style-type: none"> Subsidios para el primer empleo Beneficios crediticios 	<ul style="list-style-type: none"> Programas para la vinculación Integración de partidas presupuestales 	<ul style="list-style-type: none"> Programas para la inserción laboral Becas para el primer empleo y estudios de posgrado

Fuente: Autores (2022).

Como parte del análisis, se puede detectar que las y los involucrados tienen sus propias perspectivas respecto a los medios de contratación, las expectativas laborales y profesionales y las necesidades sociales. Existen, sin embargo, competencias básicas que son el común denominador en la mayoría de las empresas a las que aspiran las y los futuros profesionales. Por su parte, la universidad trata de crear planes y programas que cubran las necesidades de un contexto local y regional, pero en ocasiones pierde el sentido de lo global, lo que provoca la obsolescencia de los estudios si no hay detrás un análisis constante de las modificaciones del entorno. Por su parte, las expectativas de las y los egresados se enfocan a la aplicación de los conocimientos adquiridos en un empleo que les dé reconocimiento y oportunidades y les permita arrancar una carrera profesional segura.

Para el estudio de egresados es necesario integrar un modelo con aspectos tales como: 1. las condiciones institucionales para generar oportunidades y capital cultural en

las y los estudiantes; 2. la percepción de las y los egresados respecto a sus expectativas de estudio; 3. el seguimiento y acompañamiento por parte de la institución hacia las y los estudiantes desde el momento de ingreso hasta su egreso e inserción en el mercado laboral; 4. las estrategias institucionales para generar vínculos con los sectores empresarial, público y social; 5. los planes, programas y proyectos que utilice la institución para fomentar la creación de competencias en las y los alumnos; y 6. las estrategias que empleen las y los egresados al momento de incursionar en el mercado laboral. Los datos expuestos en este trabajo presentan los puntos centrales de las consecuencias que traerá en un futuro la entrada de ulteriores profesiones para la elección de carrera. La percepción salarial es otro de los elementos clave, puesto que existe una brecha muy marcada entre el sueldo recibido por egresados de ciencias económicas, ingenierías y médicas, por un lado, y los egresados de ciencias sociales y humanidades, por otro.

Es necesario, por último, comprender la relación entre el mercado laboral y las instancias públicas, con el fin de que los procesos de vinculación no solo sirvan para la generación de bolsas de trabajo, sino para el logro de proyectos enfocados en el emprendimiento social, la gestión del conocimiento y el fomento de las competencias laborales en el estudiantado. La pandemia dejó muy clara la urgencia por establecer un plan definido de trabajo en el que la interacción favorezca a todos los sectores sin favoritismo ni segregación, especialmente por las marcadas diferencias entre estratos sociales. Replantear las figuras, las panorámicas y las posturas con que se puede analizar el mercado laboral en un contexto de cambio permite el seguimiento de un estudio enfocado en la creación de itinerarios institucionales, profesionales y laborales centrados en las trayectorias, con el objetivo de tomar decisiones en materia laboral y educativa.

Referencias

- Acosta, D., Rodríguez, J., & Caso, J. (2019). Aspects that Employers Value when Hiring a Graduate of Higher Education. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(37), 15-25. <https://bit.ly/3THMQr8>
- Álvarez, J., & Romero, A. (2015). La empleabilidad de graduados universitarios en el contexto latinoamericano: Realidades de Uniandes, Ecuador. *Atenas. Revista Científica Pedagógica*, 4(32). <https://bit.ly/3TGFap5>
- ANUIES (2012). *Inclusión con responsabilidad social: Una nueva generación de políticas de educación superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. <https://bit.ly/3Fq3aZd>
- Arnal, M., Finkel, L., & Parra, P. (2013). Crisis, desempleo y pobreza: Análisis de trayectorias de vida y estrategias en el mercado laboral. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 31(2), 281-311. http://dx.doi.org/10.5209/rev_CRLA.2013.v31.n2.43221
- Arnoldo, L. (2019). Políticas públicas laborales durante la posconvertibilidad: Una propuesta para el análisis de las políticas públicas en la relación proceso de trabajo y territorio. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 13(13), 301-316. <https://bit.ly/3DcKnhs>
- Becerra, M., & López, R. (2017). Valoración multicriterio de la vinculación universidad-empresa en la UMSNH. *Ethos Educativo*, 50, 105-126. <https://bit.ly/3zmp72G>

- Béduwé, C., & Planas J. (2003). *Educational Expansion and Labour Market: A Comparative Study of Five European Countries – France, Germany, Italy, Spain and the United Kingdom – with Special Reference to the United States*. Office for Official Publications of the European Communities. <https://bit.ly/3U44wwG>
- Benielli, J., Davis, S., & Haltiwanger, J. (2014). *Labor Market Fluidity and Economic Performances*. National Bureau of Economic Research. <https://bit.ly/3DzP1Hw>
- Bentolila, S., Cabrales, A., & Jansen, M. (2018). *El impacto de la FP dual sobre la inserción laboral de los jóvenes: Evidencia para la Comunidad de Madrid*. Fundación de Estudios de Economía Aplicada. <https://bit.ly/3SMbgyd>
- Campos, F., & Alonso, N. (2015). Las herramientas digitales sociales en línea para la autopromoción laboral: Hacia un estado de la cuestión. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, 288-299. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2015-1047>
- Cardona, L., Flórez, L., & Morales, L. (2018). How Does the Household Labour Supply Respond to the Unemployment of the Household Head? *LABOUR*, 32(4), 174-212. <https://doi.org/10.1111/labr.12138>
- Chung, S. (2019). El efecto de la polarización del mercado de trabajo sobre la inserción laboral de los estudiantes universitarios en la República de Corea: Repercusiones en el desempleo juvenil. *Revista Internacional del Trabajo*, 138(3), 545-571. <https://doi.org/10.1111/ilrs.12133>
- Cimoli, M., Novick, M., & Palomino, H. (2007). Introducción: Estudios estratégicos sobre el trabajo y el empleo para la formulación de políticas. En M. Novick y A. Palomino (coords.), *Estructura productiva y empleo: Un enfoque transversal* (pp. 7-23). Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social / Miño y Dávila Editores. <https://bit.ly/3fhCLC9>
- Davia, M. (2013). Mercado de trabajo y desigualdad. En J. Ruiz (dir.), *1.º informe sobre la desigualdad en España* (pp. 75-134). Fundación Alternativas. <https://bit.ly/3DCKF2t>
- De la Hoz, F., Quejada, R., & Yáñez, M. (2012). El desempleo juvenil: Problema de efectos perpetuos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 427-439. <https://bit.ly/3TW91JG>
- Delgado, J. (2003). La reforma universitaria: Base para una estrategia de transformación institucional. *Educere*, 7(33), 387-393. <https://bit.ly/3TXmqkU>
- Didriksson, A. (2019). Un futuro recobrado para la educación superior en México. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 1(2), 25-45. <https://bit.ly/3Dxl6yL>
- Diodato, D., & Weterings, A. (2015). The Resilience of Regional Labour Markets to Economic Shocks: Exploring the Role of Interactions among Firms and Workers. *Journal of Economic Geography*, 15(4), 723-742. <https://doi.org/10.1093/jeg/lbu030>
- Fachelli, S., & Navarro, J. (2015). Relationship between Social Origin and Labor Insertion of University Graduates. *Relieve*, 21(2). <https://bit.ly/3SFjB76>
- Failla, V., Melillo, F., & Reichstein, T. (2017). Entrepreneurship and Employment Stability: Job Matching, Labour Market Value, and Personal Commitment. *Journal of Business Venturing*, 32(2), 162-177. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2017.01.002>
- Fassnacht, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación Educativa*, 17(74), 183-207. <https://bit.ly/3synyzj>
- Ferraris, S., & Roberti, E. (2020). Jóvenes e inclusión sociolaboral: Reflexiones sobre un abordaje multimétodo sobre el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo (PJM YMT). *Economía Coyuntural*, 5(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.4061850>
- Frey, C., & Osborne, M. (2017). *The Future of Employment: How Susceptible Are Jobs to Computerisation?* Oxford Martin Programme on Technology and Employment. <https://bit.ly/3SAVlms>
- Gama, F. (2016). *Mercadización de la educación superior: Marcos de análisis para la educación superior privada en México*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. <https://bit.ly/3U2uD7u>
- González-Rodríguez, G. (2017). Determinantes de la empleabilidad y nivel de ingresos de los egresados de licenciatura de la Universidad de Colima, uso de modelos de regresión no lineales. En Y. Carbajal y L. de Jesús (coords.), *Dinámica del empleo y la producción manufacturera en México* (pp. 147-169). Universidad Autónoma del Estado de México. <https://bit.ly/3W8nZOL>
- González Rodríguez, G. (2022). Imaginando el futuro: Ejes centrales para un modelo de responsabilidad social universitaria. *Emerging Trends in Education*, 4(8.1), 22-34. <https://doi.org/10.19136/etie.a4n8.1.4725>
- Hernández Laos, E. (2004). Panorama del mercado laboral de profesionistas en México. *Economía UNAM*, 1(2), 98-109. <https://bit.ly/3sPvoFl>
- Hernández Pedreño, M. (2010). El estudio de la pobreza y la exclusión social: Aproximación cuantitativa y cualitativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 25-46. <https://bit.ly/2EuPkm>
- Hualde, A. (2015). Educación y empleo: Un análisis de trayectorias ocupacionales en México. *Cuadernos*, 32(90), 63-83. <https://bit.ly/3SC1j6t>
- INEGI (2019). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2019: Cuestionario ampliado, datos correspondientes al primer trimestre. INEGI. <https://bit.ly/3sT4blj>
- INEGI (2021a). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo Nueva Edición 2021: Cuestionario básico, datos correspondientes al segundo trimestre. INEGI. <https://bit.ly/3DaOOt3>
- INEGI (2021b). INEGI presenta resultados de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. INEGI. 23 de marzo. <https://bit.ly/3FuyxBM>
- INEGI (2022). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo Nueva Edición 2022: Cuestionario básico, datos correspondientes al segundo trimestre. INEGI. <https://bit.ly/3W25HPj>
- Jules, T. (2017). *The Global Educational Policy Environment in the Fourth Industrial Revolution: Gated, Regulated and Governed Prelims*. Emerald. <https://bit.ly/3gJXBdU>
- López Segrera, F. (2016). *América Latina: Crisis del posneoliberalismo y ascenso de la nueva derecha*. CLACSO. <https://bit.ly/3gRhL5X>
- Mahmoudi, D., & Levenda, A. (2016). Beyond the Screen: Uneven Geographies, Digital Labour, and the City of Cognitive-Cultural Capitalism. *tripleC: Communica-*

- tion, *Capitalism & Critique*, 14(1), 99-120. <https://bit.ly/3NebRYz>
- Marginson, S. (2016). *Higher Education and the Common Good*. Melbourne University Publishing. <https://bit.ly/3sy81Qy>
- Martín, A., Lope, A., Barrientos, D., & Moles, B. (2018). Aprendiendo a trabajar. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 164, 115-134. <https://bit.ly/3DEjIvg>
- Martínez, F., & Carmona, G. (2010). Test de factores socio-personales para la inserción laboral de los jóvenes: Un instrumento para la evaluación y la formación. *Estudios sobre Educación*, 18, 115-138. <https://bit.ly/3syFw58>
- Mollis, M., & Marginson, S. (2001). "The Door Opens and the Tiger Leaps": Theories and Reflexivities of Comparative Education for a Global Millenium. *Comparative Education Review*, 45(4), 581-615. <https://bit.ly/3f9cc2e>
- Morales, L., & Medina, D. (2019). Fluidez del mercado laboral y resultados en materia de empleo en Colombia: Evidencia derivada de datos enlazados de empleadores y empleados. *Revista de la CEPAL*, 127, 123-148. <https://bit.ly/3FEriYr>
- Mundy, K. (2005). Globalization and Educational Change: New Policy Worlds. En N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood y D. Livingstone (eds.), *International Handbook of Educational Policy: Part One* (pp. 3-17). Springer. <https://bit.ly/3znGxRj>
- OCDE (2019), *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>
- OCDE (2021). Transition from School to Work. *OECD iLibrary*. <https://doi.org/10.1787/58d44170-en>
- Pérez, O., & Pinto, R. (2020). Determinantes de la inserción laboral en egresados universitarios en México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.732>
- Pries, L. (2003). Teoría sociológica del mercado de trabajo. En E. de la Garza (coord.), *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo* (pp. 511-539). El Colegio de México / Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales / Universidad Autónoma Metropolitana / Fondo de Cultura Económica. <https://bit.ly/3DylRrl>
- Reynaud, J. (2001). Le management par les compétences: Un essai d'analyse. *Sociologie du Travail*, 43(1), 7-31. <https://doi.org/10.4000/sdt.34416>
- Rivas, R., Cardoso, E., & Cortés, J. (2019). Propuesta de las competencias profesionales en turismo desde el enfoque del empleador. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 195-214. <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v9i18.418>
- Rodríguez, S., Prades, A., Bernáldez, L., & Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: Del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137. <https://bit.ly/3zk8UzK>
- Román, J., Franco, T., & Camacho, J. (2018). Inserción laboral de estudiantes de Gestión Turística de la Universidad Autónoma de Chiapas. *Revista Global de Negocios*, 6(3), 45-56. <https://bit.ly/3sGw93e>
- Salas, M. (2021). Mapping the (Mis)Match of University Degrees in the Graduate Labor Market. *Journal for Labour Market Research*, 55(14). <https://bit.ly/3TKsRYK>
- Segura, J. (2016). Aportes para la medición del impacto de la política de formación para el trabajo: Propuesta para la evaluación del contrato de aprendizaje. *Finanzas y Política Económica*, 8(2), 349-378. <http://dx.doi.org/10.14718/revfinanzpolitecon.2016.8.2.7>
- Silva, S., Álvarez, F., Corredera, M., & Flores A. (2008). Estudio de seguimiento de egresados: Recomendaciones para su desarrollo. *Innovación Educativa*, 8(42), 19-31. <https://bit.ly/3De6pQP>
- Suárez, B. (2016). Autoempleo (y emprendimiento) juvenil: ¿Ahuyentar a los jóvenes de los derechos y garantías laborales? *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(1), 151-164. <http://dx.doi.org/10.5209/CRLA.54987>
- Tomás i Folch, M. (2003). Gestión de cambio en la universidad. *Acción Pedagógica*, 12(2), 68-78. <https://bit.ly/3DEQcFV>
- UVM (2021). *Encuesta Nacional de Egresados 2021*. UVM. <https://bit.ly/3DhFweC>
- Weller, J. (2017). *Las transformaciones tecnológicas y su impacto en los mercados laborales*. CEPAL. <https://bit.ly/3FotogE>
- Zalakain, J. (2006). Trabajo, trabajadores pobres e inserción social. *Documentación Social*, 143, 45-76. <https://bit.ly/3TAMhzi>
- Zubero, I. (2006). Las nuevas relaciones entre empleo e inclusión: Flexibilización del trabajo y precarización vital. *Documentación Social*, 143, 11-30. <https://bit.ly/3DFfxzw>

Declaración de conflicto de intereses

Los/as autores/as declaran no tener conflicto de intereses.

Declaración de la contribución de los/as autores/as

Guillermo Isaac González Rodríguez colaboró en la investigación, análisis formal, supervisión, metodología y redacción. Myrna Tovar Vergara contribuyó en la redacción, validación e investigación del proyecto. José Guadalupe Vargas Hernández participó en la curación de datos y redacción del texto.



Educación, ideología y literatura: Incidencia del canon literario ecuatoriano en la guía curricular

Education, Ideology and Literature: Incidence of the Ecuadorian Literary Canon in the Curricular Guide

Luis Alberto Rengifo Vásconez^a  

^a Universidad Andina Simón Bolívar. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia), Quito, Ecuador.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 11 de julio de 2022

Aceptado el 17 de noviembre de 2022

Publicado el 01 de enero de 2023

Palabras clave:

currículo

ideología

campo

canon

ARTICLE INFO

Article history:

Received July 11, 2022

Accepted November 17, 2022

Published January 01, 2023

Keywords:

curriculum

ideology

field

canon

RESUMEN

El currículo nacional ha sido evaluado y actualizado en varias ocasiones con la intención de solucionar problemas identificados en torno al aprendizaje del estudiante. La guía curricular, anteriormente reducida a un programa de estudios, fue convertida en un documento orientador de la gestión pedagógica. Sin embargo, aún se requiere evaluar el asunto del conocimiento legitimado que se expresa a través del currículo. No basta con dar soluciones a cómo aprende el estudiante, sino analizar críticamente qué aspectos de la cultura colectiva han sido considerados en el ejercicio de transmisión cultural. En el presente ensayo se expone el proceso a través del cual se configura la ortodoxia en el campo literario ecuatoriano. Para esto se analiza de forma sucinta el proyecto ideológico y discursivo que se consolidó en dos épocas históricas diferentes en Ecuador. La escuela, como agente reproductor del tejido de discursos en circulación, puede favorecer a la conservación del canon. La reproducción del conocimiento legitimado se mantiene por acción de la proyección ideológica del currículo vigente. La ideología del currículo de Lengua y Literatura se estudia desde dos ámbitos: las necesidades técnico-administrativas de la economía industrial y el tratamiento negativo de los usos del conflicto que la despolitiza.

ABSTRACT

The national curriculum has been evaluated and updated on several occasions to solve problems identified around student learning. Previously reduced to a study program, the curricular guide was converted into a guiding document for pedagogical management. However, it is still necessary to evaluate the issue of legitimated knowledge that is expressed through the curriculum. It is not enough to provide solutions to how the student learns but to critically analyze what aspects of the collective culture have been considered in the exercise of cultural transmission. This essay exposes the process through which orthodoxy is configured in the Ecuadorian literary field. For this, the ideological and discursive project consolidated in Ecuador's two different historical periods is briefly analyzed. The school, as a reproductive agent of the fabric of discourses in circulation, can favor the conservation of the canon. On the other hand, the action of the ideological projection of the current curriculum maintains the reproduction of legitimized knowledge. The ideology of the Language and Literature curriculum is studied from two areas: the technical-administrative needs of the industrial economy and the negative treatment of the uses of the conflict that depoliticizes it.

© 2023 Rengifo Vásconez. CC BY-NC 4.0

Introducción

Al currículo se lo puede entender desde dos tipos de lenguaje. En primer lugar, un lenguaje profético. Thomas Popkewitz (2010, p. 12) menciona que uno de los principales legados de la educación moderna es el entendimiento del currículo como "ordenanzas de conversión" que buscan dar respuesta a "quién es el niño, lo que debería ser, y en lo que se debe diferenciar". Esta perspectiva proviene de nociones relacionadas al puritanismo y a la evangelización protestante, diseños calculados con el fin de salvaguardar las almas de los niños. Actualmente, el currículo cumple una función similar. Existe la creencia

de un modelo de ciudadano funcional, productivo, innovador, comprometido con la sociedad que se espera de los estudiantes al culminar su etapa escolar.

En segundo lugar, al currículo se lo entiende desde la psicología y el pragmatismo. A la educación se la comprende en términos de utilidad, eficacia y rendimiento. Por esta razón, no resulta extraño que a la investigación en educación se la direcciona hacia problemas relacionados con la innovación educativa centrada en el aprendizaje, hacia el lenguaje del refuerzo o la retroalimentación, hacia la valoración de metodologías y técnicas funcionales en el aula, etc.

Estudiar el currículo desde los lenguajes mencionados resulta adecuado pero insuficiente. Un estudio del currí-

culo también debe, necesariamente, abordar el asunto del conocimiento legítimo y la forma en que se crean y recrean los significados particulares. No solo es importante conocer cómo un estudiante puede adquirir de mejor forma las destrezas de pensamiento imprescindibles para acoplarse al modelo de ciudadano ideal, sino por qué ciertos aspectos particulares de la cultura colectiva han sido presentados como conocimiento objetivo y factual para ser transmitidos en el aula (Apple, 2008, p. 24).

Michael Apple entiende que el problema del conocimiento educativo no se trata solamente de un asunto analítico, técnico o psicológico. Es sobre todo un estudio de la ideología, es decir, del conocimiento legitimado en un tiempo histórico concreto. La educación puede llegar a ser innovadora a través de la implementación de técnicas, métodos e instrumentos pedagógicos funcionales, pero conservadora en cuanto a los modelos de transmisión cultural. Este problema guarda relación con la tendencia actual a reducir la materia de la educación a un asunto de la psicología y a creer falsamente que el conocimiento es un artefacto neutral que no requiere necesariamente de una valoración (p. 27).

Cabe resaltar que estudiar la dimensión ideológica del currículo no consiste en la búsqueda de una conspiración accionada de forma deliberada por las clases dominantes para garantizar su ejercicio de poder en la educación. Por el contrario, la ideología funciona de forma independiente a la subjetividad de los individuos. Los individuos forman sus creencias dentro de posiciones marcadas por la ideología (Larraín, 2007, p. 124); esta, por tanto, es un sistema objetivo de representaciones, practicado por los seres humanos a pesar de su desconocimiento (p. 125). La ideología no es la falsa conciencia impuesta por una economía, sino “parte de una cultura vivida, resultado de unas condiciones materiales de las acciones personales de la vida diaria” (Apple, 1997, p. 43).

En el presente ensayo se considera que el conocimiento no es un artefacto neutral; al contrario, se define bajo aspectos particulares de la cultura colectiva y se transmite a través de agentes de la tradición selectiva y la incorporación cultural. En las siguientes páginas se ha tomado como objeto de estudio al currículo vigente de la asignatura de Lengua y Literatura. Este examen no consiste en evaluar comparativamente los factores con el producto mediante el análisis de las puntuaciones, del alcance de las destrezas con criterios de desempeño o del dominio del material escolar. Evaluar desde un criterio menos técnico requiere examinar la “calidad” de la experiencia curricular indagando en el origen del conocimiento legitimado y en la “naturaleza ética de las relaciones implicadas en la interacción” (Apple, 2008, p. 56). Michael Apple manifiesta que en la escuela como fuerza activa se legitiman ideologías y las formas económicas y sociales ligadas a ella. La escuela “ayuda a mantener el privilegio de algunos modos culturales tomando la estructura y el contenido de la cultura y el conocimiento de los grupos poderosos, y definiéndolos como conocimiento que debe conservarse y transmitirse” (Apple, 1997, p. 57).

Estoy convencido de que los ajustes que se han realizado en Ecuador a nivel curricular con el paso del tiempo han sido significativos, ya que han transformado el sentido de la educación, al reemplazar el enfoque caduco

de un aprendizaje de tipo tradicional, reproductivo, acumulativo, memorístico y estrictamente orientado hacia la transmisión de conocimientos de forma disciplinar, por un enfoque integral, centrado en el educando, capaz de establecer procesos reales de comprensión, de evaluar la movilidad de los aprendizajes — expresados como habilidades de tipo cognitivo, procedimental y actitudinal — y de vincularlos con la realidad local y las necesidades de la contemporaneidad. Estos cambios, como se expone en el desarrollo de este trabajo, han dado solución a problemas que agravaron la gestión escolar y precarizaron el proceso de aprendizaje de los educandos.

Sin embargo, según mi punto de vista, las actualizaciones curriculares se centraron enteramente en el asunto del aprendizaje y la innovación, y relegaron el conocimiento a un estado de subordinación. La aparente objetividad científica de la asignatura de Lengua y Literatura expresada en el currículo vigente, su enfoque puramente sensitivo, emocional e instrumental, y el carácter abierto y flexible ocultan el conflicto epistemológico interno. Por esta razón resulta pertinente un análisis centrado en los contenidos curriculares legitimados que permita entender cuál ha sido la relación entre la escuela y la literatura y, de esta manera, evaluar si resulta pertinente una reestructuración curricular. El estudio del currículo que se realiza parte de la teoría estructural de la enseñanza propuesta por Michael Apple (2008, p. 57), que busca comprender los vínculos existentes entre la práctica pedagógica, los planes de estudio escolares y las estructuras sociales externas que influyen sobre la educación.

Bajo esta línea de pensamiento se realizará el análisis de la ideología del currículo de Lengua y Literatura. Para ello considero importante estudiar tres aspectos esenciales. En primer lugar, la enseñanza de la literatura en la escuela se circunscribe hoy a los requerimientos sociales y globales técnico-administrativos de la actual economía industrial avanzada (Apple, 1997). El enfoque textual-pragmático y sensitivo de la literatura — existente en razón de los ajustes del currículo nacional — invisibiliza su función histórico-ideológica en nuestro país y oculta el trasfondo ideológico, tal y como se lo expone y contextualiza en el apartado “Nación, literatura y educación”. Este enfoque se ha estructurado continuamente a partir de los discursos y consensos que guiaron las reformas curriculares desde la década de 1970 y posteriormente en los 90. Para Alexis Oviedo (2021), se ha mantenido la base conceptual de la reforma curricular de 1996 hasta la fecha. Por lo tanto, se analizan los elementos clave de las reformas que funcionaron como un soporte para el modelo textual pragmático y sensitivo del proceso vigente de enseñanza de la literatura.

En segundo lugar, se despolitiza a la enseñanza de la literatura en la escuela, al despreciar en el currículo el tratamiento de los usos de conflicto de la materia en aras de una educación “objetiva” y “neutral”. Considero que a la estética no se la puede separar de la política, por lo cual es limitado suponer que la literatura es enteramente neutral o puede reducirse al plano de lo sensible. En el apartado “Discusión” propongo mi criterio sobre la estética literaria en consonancia con la práctica de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, la generalidad expresada en las destrezas con criterios de desempeño de la asignatura, propia de

un currículo abierto, da apertura a los docentes para seleccionar contenidos durante el ejercicio de concreción curricular. Si bien esto puede implicar un beneficio al evitar en la práctica formas de control y regulación de los contenidos compartidos, es necesario evaluar cuáles son las categorías de percepción y apreciación que rigen la selección de contenidos y que definen en gran medida lo considerado legítimo en literatura para la transmisión escolar. La educación puede llegar a ser transformadora pero conservadora en cuanto a los contenidos de transmisión cultural.

Antecedentes

Se han realizado varias investigaciones cuyo enfoque principal es el estudio del currículo desde la línea ideológica. Renato Gazmuri (2013), por ejemplo, parte de la idea de que el currículo chileno para historia y ciencias sociales regula la experiencia compartida por los estudiantes en la sociedad e influye en su conciencia histórica y ciudadana. Los actores sociales definen el currículo en un marco de diálogo y discusión. Por esta razón, desde su línea de estudio, no se desprestigia la relevancia de la influencia ideológica de la guía curricular. Tiene gran importancia la primera parte de la investigación, en la que el autor responde a la forma en que se crea el currículo desde la práctica de la negociación. Para la recolección de información, considera los campos de procedencia de los actores, las agencias y los escenarios de negociación; como fundamento teórico, toma las aportaciones teóricas de Michael Apple sobre el proceso de transmisión ideológica, de Igor Godson sobre la realización del currículo como construcción histórico-social, y de Basil Bernstein desde la teoría de los campos. En el presente estudio no se considera conveniente la línea epistemológica de Michael Schiro y su concepto de ideología como la visión del mundo que encarna un sistema de creencias de una persona o grupo de personas. Aquí se ha considerado importante el uso negativo del concepto de ideología, no su variante integrada.

José Penalva (2008) analiza el currículo desde el principio de la significatividad en su artículo académico "Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto: Consecuencias educativas". Este modelo se basa en el aprendizaje dialogado y participativo de Bruner, así como en el constructivismo psicologizante de Coll y Onrubia. El concepto constructivista de enseñanza es importante, pues parte del hecho de que se establece un contrato entre educando y educador. El protagonismo del estudiante es el punto clave de este planteamiento curricular; el educador es quien se adapta al ritmo y estilo de aprendizaje de los estudiantes, razón por la cual se exige la maleabilidad en la planificación y en los procedimientos. Esto implica que lo importante en esta teoría de la enseñanza son los procedimientos y los métodos, y no los contenidos. Otro aspecto esencial de este modelo de evaluación es la concepción epistemológica del conocimiento, que ahora viene a definirse desde la diversidad: un alumno no sabe "más o menos", sino que sabe "de una manera o de otra".

En segundo lugar —y es lo que se considera relevante para el análisis propuesto—, el autor estudia el currículo desde la producción social del significado, a través del

cual revisa las principales teorías en las que se inspira este modelo curricular y sus consecuencias educativas. Se menciona que la principal corriente que desarrolla este modelo es la teoría crítica. Al estudiar la producción de conocimiento, se pone énfasis en los procesos mediante los cuales se concretan los saberes para el ejercicio de transmisión escolar. Penalva (2008) se cuestiona qué tipo de "conocimiento" es aquel del que se dice que debe ser construido. Para el autor, desde esta línea de pensamiento, el conocimiento es relativo, la verdad es contingente y el proceso pedagógico pierde su carácter objetivo.

En las últimas décadas también se han publicado artículos académicos que tratan el asunto de la educación en el marco de la lógica vigente del neoliberalismo que limita el contexto ideológico. Para Guillermo Miranda (2007, p. 14), el sistema educativo se define bajo dos criterios: un pacto keynesiano a través del cual la política educativa se direcciona a establecer un marco referencial de las capacidades y competencias que permitan atender las demandas del mercado requeridas por la estructura ocupacional del capitalismo regulado, y un pacto socialdemócrata enfocado en el derecho a la educación. El autor analiza las políticas curriculares en la dimensión de las reformas y en el contexto de la crisis de legitimación. Para él, las tendencias y motivaciones de las políticas educativas —y por ende de las políticas curriculares— se definen como una reacción a los problemas estructurales de legitimación de una sociedad que invalida las premisas igualitarias (p. 10).

En efecto, en el centro del debate ideológico y político que surge a partir de la crisis de acumulación de capital y la necesidad de reestructurar los aparatos ideológicos y sus prácticas está el de la producción, selección y difusión cultural del conocimiento (oficial) acorde con las necesidades derivadas de la reestructuración del capital. (p. 11)

Ante esta premisa se explica la razón por la cual el conocimiento se rige desde la lógica técnico-administrativa que permite mantener las condiciones estructurales del proceso de acumulación ampliado de capital (p. 11). Se trata de dos efectos vinculantes en torno a lo educativo: por un lado, la integración del sistema educativo al mercado de trabajo, en materia de formación/calificación de la fuerza de trabajo; por otro, el ajuste de la escala de evaluación y ocupación al mercado de trabajo (p. 12).

Para ubicar adecuadamente el contexto histórico del currículo en el cual se reproduce la ideología, resulta importante considerar estudios que contextualizan los diferentes ajustes y reformas educativas a partir de los requerimientos de la sociedad-técnico administrativa del neoliberalismo, en una revisión historicista del fenómeno educativo. López y Flores (2006), por ejemplo, analizan el problema de la calidad educativa en Latinoamérica en las últimas décadas, tomando en cuenta las directrices desarrolladas por el Banco Interamericano de Desarrollo y la Universidad de Harvard. Héctor Monarca (2020) estudia las prácticas educativas en los procesos de globalización y reformas del Estado. Por su parte, María Vázquez (2015, p. 18) analiza para América Latina la descentralización administrativa, el enfoque de la práctica educativa dirigida hacia el desarrollo de habilidades integradas a los códigos de la modernidad capitalista —es decir, direccionadas hacia el aumento de la producción; se destacan así comportamientos esperados en los estudiantes, como calidad, competitividad y ciu-

dadanía— y la evaluación progresiva por parte del Estado de los resultados para comprobar el cumplimiento de los estándares de calidad educativa (desempeños medibles y adaptados al mercado laboral).

Estos estudios son esenciales para comprender de qué forma se expresa la lógica educativa de mercado sobre la enseñanza de la lengua y la literatura. El enfoque textual pragmático del currículo de literatura representa la primera forma de desestimación de esta como proyecto ideológico en la escuela, al ignorar su capacidad histórica de homologar valores, costumbres y creencias. Resulta inadecuado reducir a la literatura a su dimensión estética —comprendida desde lo sensible— o utilidad comunicativa.

Finalmente, para el entendimiento de la relación entre literatura y currículo es importante considerar la percepción crítica de la literatura en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para este punto se ha tomado como referencia a autores como Analía Gerbaudo (2021), quien rescata desde su línea de estudio las posibilidades para acceder a un texto literario y sitúa a la enseñanza de la literatura en el contexto actual, influido por los requerimientos del mercado; y Alexis Rojas (2006), quien analiza la dinámica pedagógica desde el proceso pragmático entre maestro, estudiante y texto de lectura, y pone énfasis en el desarrollo de la sensibilidad e inteligibilidad. También destacan en esta área de investigación los aportes de Sergio Mansilla (2003) y Teresa Colomer (2010), con sendas reflexiones sobre el lenguaje, la literatura, el conocimiento y la enseñanza de la literatura en el marco de las reformas educacionales.

Nación, literatura y educación

La literatura posee grandes niveles de incidencia ideológica. En nuestro país, desde la época republicana ha estado ligada a los procesos sociales, económicos y políticos de la nación. Ciertamente, no sería apropiado dejar pasar obras canónicas de la literatura ecuatoriana en el ejercicio de enseñanza escolar por su alta tradición o nivel de consagración.

A continuación expongo de forma ilustrativa cómo un conocimiento literario —autores, movimientos estéticos literarios, tópicos, retóricas particulares...— puede legitimarse desde organismos de Estado y servir de base para la transmisión cultural escolar. No es parte del objetivo del presente ensayo analizar la historiografía literaria o el campo literario desde la fundación de la república. El interés investigativo es distinguir críticamente la dinámica de legitimación de la literatura y comprender que no se debe desvalorizar el conocimiento literario al anular en el ámbito de la enseñanza su dimensión ideológica.

Ideología expresada en el siglo XIX: Literatura decimonónica

A continuación expongo de forma sucinta la razón por la cual tanto la literatura decimonónica como la literatura del realismo social se consagraron institucionalmente al participar activamente dentro un proyecto ideológico de Estado que se extrapoló hacia los sistemas educativos nacionales. En primera instancia, la literatura decimonónica formó parte de un proyecto imaginario de nación que buscó consolidar valores cívicos y fundacionales. Luego, parte de la literatura del siglo XX se institucionalizó al pertenecer a un proyecto ideológico de reconstrucción de la nación en el ámbito cultural, impulsado desde la recién inaugurada

Casa de la Cultura Ecuatoriana (CCE). Esto resulta esencial para comprender cómo ni la educación ni la literatura funcionaron desde una esencia neutral, sino que operaron desde su adhesión a los procesos hegemónicos que garantizaron el consenso social en momentos históricos concretos.

El proyecto de nación imaginada en Ecuador empezó con la legitimación política, histórica, cultural e intelectual del orden republicano. Al ser un proyecto de corte nacionalista, cimentó simbólicamente ideales de comunión e identidad sobre la educación, al igual que el discurso cívico patriótico. Considero que la “nación” es una imposición posible por la relación que existe entre pasado, presente y futuro, como consecuencia de las modalidades narrativas que dan forma a los relatos nacionales (Cardona, 2009).

La literatura decimonónica ecuatoriana, inscrita en el proyecto decimonónico de nación imaginada, inicialmente liberal, asumió desde un principio un papel protagónico, al participar en la recreación de marcos narrativos que dieron forma a la experiencia pretérita de la nación ecuatoriana y que funcionaron desde un ámbito instrumental, didáctico y moralizador. César Carrión (2020) advierte esta problemática en la literatura ecuatoriana del siglo XIX, al considerar que la constitución política y cultural de la nación se debió en parte a la expresión nacionalista y conservadora de las novelas escritas entre 1863 y 1893, que tuvieron la función de representar simbólicamente a una nación en crecimiento.

La educación, en estrecha relación con la literatura, también fue partícipe del proyecto inaugural de nación a través de la formación cívica y mediante modelos de “catecismo político” que permitieron legitimar la dominación sociopolítica de élites renovadas y cuya pretensión principal fue instruir a gran parte de la población, incluyendo a aquellos sectores sociales excluidos del modelo de ciudadanía republicana (Terán, 2015, p. 26). Para García y sus colaboradores (2001), los sistemas escolares funcionaron como agentes de transmisión de los valores nacionales. La virtud republicana —liberal o católica garciana— fue aplicada como un valor incuestionable en la construcción de los sistemas educativos nacionales (Bustos, 2017, p. 88) y en la búsqueda por materializar la utopía de integración nacional.

Considerar la trayectoria histórica del proyecto de nación en el siglo XIX nos posibilita identificar el trasfondo ideológico. Desde la línea de pensamiento althusseriana, se puede entender a la escuela y a la literatura escolarizada decimonónica como auténticos aparatos ideológicos (Larraín, 2007, p. 129), con un gran nivel de efectividad en su función reproductiva dentro del proyecto imaginario de nación. A lo largo del siglo, estos aparatos ideológicos consolidaron el ordenamiento social y la construcción de una memoria colectiva a través de narrativas constituidas por valores, sensibilidades y tendencias estéticas marcadas; además, crearon sujetos portadores de significados, interpelados por la ideología, capaces de adscribirse, identificarse y participar del proyecto imaginario de nación (Bustos, 2017).

Ideología expresada en el siglo XX: La influencia de Benjamín Carrión

La CCE es un actor notable en el desarrollo del pensamiento en torno al texto literario en nuestro país. Es im-

portante estudiar, por tanto, lo fundamental de Benjamín Carrión, ideador de esta institución, y ver cuáles podrían ser sus repercusiones en la educación del siglo XX. Podemos, en líneas muy generales, sostener el proyecto de Benjamín Carrión (2007, p. 83) bajo su propia premisa, al referirse a la nación ecuatoriana como “pequeña en territorio y población, pero grande en mensaje y contenidos humanos”. Se trataba de un nacionalismo ilustrado, de alguna manera, que debía asentarse en el poder de los artistas del país. El optimismo de Benjamín Carrión era evidente en su labor de crítica literaria, que se esmeró por perfilar las figuras ilustres del continente y del país. Sostenía así que el momento en que se gestaba el proyecto de la CCE correspondía al florecimiento de la cultura del continente entero (B. Carrión, 1937, p. XVIII). Podríamos definirlo como ideador también de un renovado panamericanismo (B. Carrión, 1928, pp. 19-20).

El afianzamiento de las artes en el país se alineaba bien con la revolución estética a nivel continental. Puede verse la misma interpretación de punto de inflexión cerca de los años 30: así, por ejemplo, en Cedomil Goic (1973) —quien justo en esta época marca la distinción entre la novela latinoamericana moderna y la contemporánea— o en la lectura de Valencia (1977) sobre el modernismo y sus limitaciones, hasta que surgen voces como la de Vallejo, que renuevan el panorama. En Ecuador, la monumental *Historia de la literatura ecuatoriana* de Isaac J. Barrera (1955, p. 157) describe a la novela desde 1895 hasta la fecha de su publicación como una obra orientada a la denuncia, con fuerte carga social. Ha de mencionarse que, en esta obra, Jorge Icaza y Gonzalo Zaldumbide parecen ser epígonos del período para el autor. Sea todo lo señalado evidencia de cómo es unánime en la crítica interpretar que esta fase fue testigo de un cambio profundo en la estética, que, como veremos, influye en el modo en que la CCE construyó el pensamiento del siglo XX en torno al texto literario y su relación con la cultura.

Entonces, queda por considerar cómo influye la institución que tanto toma del pensamiento de Carrión en la valoración del texto literario. En primer lugar, debe mencionarse que el arte, del que necesariamente la literatura es una manifestación, cumple un papel fundamental en la idea de nación de Benjamín Carrión. Se trata de una evidencia de la madurez (ansiada, por cierto) de un Estado joven. Por tanto, la literatura mantiene vigente el estatus del que goza desde el siglo XIX, es decir, instrumento de educación y símbolo de buenas costumbres (Lyons, 1998), aunque resignificado y adaptado a las necesidades ideológicas del período. La CCE emprendió en las siguientes décadas un ambicioso proyecto editorial, del que es evidencia su extenso catálogo, que se enfocó en editar a autores ecuatorianos y en difundir el pensamiento generado en el país. De cierta forma, volver material y visible la producción transformó la percepción sobre el libro que se tenía en el sistema educativo.

Discusión

De lo expuesto en el apartado anterior, es posible afirmar que a la literatura ecuatoriana se la ha involucrado en proyectos ideológicos de nación. De esta forma, no solo se construye la historiografía literaria, sino que también se definen los espacios de legitimación de los gru-

pos consagrados a nivel literario (Bourdieu, 1995, p. 301; Bourdieu, 1997). La escuela, como agente reproductor del tejido de discursos en circulación, imparte el conocimiento legitimado a través del ejercicio de transmisión cultural. Considero que resulta difícil descartar de la ortodoxia literaria a la literatura decimonónica y a la literatura del realismo social, una vez analizada su importancia histórica. El currículo actual, tal y como está estructurado, tiende a minimizar los espacios de lucha simbólica. Por el momento, no es de mi interés investigativo demostrar cómo se genera el fenómeno del conservadurismo cultural al considerar que la escuela puede consagrar parcialmente a los grupos canónicos de la literatura ecuatoriana, pero sí evidenciar el tratamiento negativo de los usos del conflicto en la asignatura en razón de la expresión de parsimonia y objetividad que ubica a los contenidos curriculares en un estado de neutralidad científica, lo cual resulta congruente con el direccionamiento de las reformas curriculares orientadas desde el modelo productivo.

Criterio estético

Todo docente cumple una función de transmisor de contenidos. Gramsci, desde la filosofía de la praxis, considera al profesor como un intelectual orgánico, filósofo individual que cumple la función de unidad social, es decir, una función de dirección política. Para el italiano, el hombre es esencialmente político, puesto que en la actividad para transformar y dirigir conscientemente a los demás hombres realiza su humanidad, su naturaleza humana (Carnoy, 1985, pp. 16-17). Siguiendo esta línea, Apple (1997) menciona que una de las principales tareas de los “intelectuales” es extender y legitimar los significados y la práctica ideológica dominantes, intentando silenciar a las personas y crear la unidad en el espacio de la ideología. “Tanto si lo aceptamos como si no, los educadores están en disposición de ser llamados ‘intelectuales’ y, además, no están separados de estas tareas ideológicas (aunque muchos de ellos puedan luchar contra ello, desde luego)” (Apple, 1997, p. 29). El profesor no es un portador de una verdad única, sino que se inserta en la vida práctica como constructor organizador constantemente persuasivo.

Desde esta línea de pensamiento parte mi criterio estético. Una obra literaria debe necesariamente estudiarse mediante un análisis interno sin dejar de lado las condiciones sociales en que nace. Desde el ámbito escolar es importante develar los fundamentos reales de las diferencias para hallar en el mundo un lugar de conflicto o competencia entre grupos con intereses antagónicos, y no un orden social; de esto no está exenta la literatura, claramente ligada a los procesos sociales, económicos y políticos. Sartre (1960, p. 260) pone énfasis en el destino del arte al cuestionar la sentencia reduccionista “No es más que literatura”. La literatura debe adquirir una función política y universal diferente a las tendencias posmodernas relacionadas con el consumo y el placer.

No es mi intención justificar la existencia en el espacio escolar de un campo de especialización literaria, pero sí darle importancia en el currículo a la crítica y al análisis de la literatura como una disciplina científica —no necesariamente neutral—, sin reducirla a su aprehensión sensible. Estudiar el contexto de producción no implica generar una contradicción epistemológica con respecto al

análisis interno del texto (Bourdieu, 2000, p. 150), aunque se procure aparentar esta relación como inconciliable (Bourdieu, 2003, p. 162). Como parte de un análisis interno, es posible estudiar los tópicos de un imaginario colectivo, las estrategias formales, la afirmación o ruptura de los géneros, la retórica de las imágenes que llevan a generar lecturas e interpretaciones de una cultura, los perfiles de un período, “formas en que los actores sociales vivieron en su presente en relación con la moral, el poder, el trabajo, la trascendencia, las transgresiones, los cambios” (Sarlo, 1991, p. 36).

Estado del currículo actual

Para Miguel Ángel Herrera y María Gladys Cochancela (2020, p. 365), el currículo ha pasado por reformas significativas que han tenido la intención de reemplazar a un sistema tradicional de enseñanza, basado en la transmisión de contenidos, por uno diferente, con propuestas de aprendizaje, materiales curriculares y didácticos complementarios.

Con la reforma curricular de la educación básica del año 1996 se añadieron por primera vez a las diferentes disciplinas ejes transversales como la práctica de valores, el desarrollo de la inteligencia, la interculturalidad y la educación ambiental, que fueron retomadas en actualizaciones posteriores. Además, se integraron objetivos, destrezas, contenidos y recomendaciones metodológicas generales. Es importante considerar que a los aprendizajes, a partir de esta actualización, se los empezó a entender desde el criterio de destreza, que el mismo instructivo define como “saber hacer” o “capacidad que la persona puede aplicar o utilizar de manera autónoma, cuando la situación lo requiere” (Consejo Nacional del Ecuador, 1996, p. 25)

En 1990, el Gobierno de turno decidió realizar un estudio sobre el currículo del ciclo diversificado. Se revelaron varios problemas en torno a la estructuración del subnivel de bachillerato, como la reiteración de los planes de estudio y su desarticulación de la realidad económica, la inexistencia de una planificación adecuada del ciclo, el incumplimiento de planes de estudio, entre otros (Rivera, en Samaniego, 2008). La orientación curricular basada en la oferta educativa anterior a las reformas estuvo orientada hacia el servicio de la economía y el progreso material. Por lo tanto, los ajustes realizados de forma progresiva en torno al bachillerato se direccionaron a la promoción, en los adolescentes, de conocimientos, capacidades y habilidades fundados en la capacidad de aprender para enfrentar el mundo del trabajo y los requerimientos de la sociedad contemporánea, considerando las demandas del mercado laboral. Samaniego (2008) revela que la oferta de bachillerato aún mantenía problemas relacionados a la gestión pedagógica en el interior de los establecimientos. Los programas no se renovaron e incluso mantuvieron estrategias autoritarias, verticales y transmisoras de educación. El programa de bachillerato no contaba con estándares de calidad ni con un sistema nacional de medición de logros. Se distribuyeron textos y manuales desactualizados y pedagógicamente pobres que atentaron con el desarrollo de destrezas. Además, no existía una adecuada articulación del subnivel con la educación básica, un problema que no sería solucionado enteramente hasta el año 2016.

Con la presentación de la propuesta *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica* (MINEDUC, 2010), se renovó el currículo en sus proyecciones sociales, científicas y pedagógicas. Algunos de los cambios realizados fueron especificar las habilidades y conocimientos por área y por año; ofrecer orientaciones metodológicas para fortalecer el desempeño profesional docente; formular indicadores de evaluación para comprobar los aprendizajes y verificar el cumplimiento de los objetivos; y, finalmente, fortalecer la formación de la ciudadanía para el Buen Vivir, programa político-económico impulsado desde el Estado. Mediante estas reformas se lograrían articular los diferentes niveles y precisar los contenidos de enseñanza recomendados para cada nivel y organizados metódicamente. Además, es importante mencionar que se añade “criterios de desempeño” al término *destreza* con el objetivo de establecer el nivel de complejidad y valorar de forma secuenciada y sistemática los conocimientos adquiridos.

En la actualización del currículo realizada en el año 2016 se incluyeron habilidades procedimentales y actitudinales que complementaron a las de tipo cognitivo-memorístico. Estos cambios se ajustan al pensamiento de César Coll sobre la función e intención práctica del currículo, a través de la cual la lógica esencialmente acumulativa fue sustituida por una lógica de selección y dosificación de aprendizajes necesarios para los alumnos y ajustados a las nuevas necesidades comunitarias, locales y regionales. “Los contenidos y competencias identificados como básicos con el fin de justificar su presencia en el currículo escolar remiten siempre a la realización de unos aprendizajes considerados necesarios para los alumnos” (Coll, en Herrera & Cochancela, 2020, p. 15). Los criterios de desempeño “están orientados a delimitar las expectativas sobre la capacidad de movilización del conocimiento adquirido que los estudiantes desarrollan” (p. 378). Este cambio ha permitido evitar dar continuidad a un sistema basado en aprendizajes de tipo memorístico. Para el nivel de bachillerato se determinaron los mismos bloques curriculares utilizados desde el subnivel de preparatoria, lo cual permitió continuar con el proceso de desarrollo de destrezas en cada año escolar hasta su finalización (MINEDUC, 2016). De esta forma se ofreció una solución al problema detectado con anterioridad, relacionado a la desvinculación existente entre el bachillerato y, por un lado, el resto de subniveles y, por otro, los objetivos generales de área.

Enfoque técnico-administrativo de la literatura

Discursos previos a la reforma de 1996

Las reformas y los proyectos de reforma son iniciativas llevadas a cabo por los Gobiernos a escala nacional o regional. Para Alexis Oviedo (2021), la política pública, desde los documentos estatales, codifica e impone los intereses de aquellos que desproporcionadamente administran el poder, razón por la cual no se conciben desde dimensiones participativas reales. Según el autor, la reforma de 1962 se proyecta hasta el año 1973 y tiene como principal consigna adecuar la educación media para orientarla a la formación tecnológica (Oviedo, 2021, p. 42). En 1980

se abrió el debate pedagógico nacional del Ministerio de Educación y Cultura que determinó la división entre bachillerato básico y diversificado.

En la sesión inaugural del seminario y taller de revisión y elaboración de los planes y programas de estudio, realizada el 8 de septiembre de 1980, el doctor Galo García Ferrand, ministro de Educación y Cultura, proclamó que era necesario reconocer el aporte de la educación primaria y secundaria al desarrollo económico y a la práctica social. Además, planteó en su discurso integrar los objetivos del sistema del nivel con los del ciclo de bachillerato diversificado, y adaptarlos a las condiciones del desarrollo económico y social del país (Ministerio de Educación y Cultura, 1980, p. 11). Con respecto al programa de humanidades modernas del ciclo diversificado, lo planteó como una alternativa de educación integral para los estudios superiores y para el trabajo productivo. En 1983 se crearon la Ley del Libro, el Sistema Nacional de Capacitación del Magisterio y nuevos planes y programas de educación primaria y secundaria, así como el Programa de Mejoramiento de la Educación Básica, guiado por el carácter de discurso de reforma precedente (Oviedo, 2021, p. 45)

Reforma curricular de 1996

La reforma de 1996 respondió desde lo educativo a las recomendaciones del Consenso de Washington, y buscó que la propuesta educativa se adaptara a la concepción económico-política dominante de la época: el neoliberalismo (Torres, en Oviedo, 2021). Los procesos de reforma se configuraron con base en líneas tecnocráticas y administrativas. Para Alexis Oviedo (2021), en la actualidad se mantiene la base conceptual de la reforma de 1996: las líneas estratégicas parten de la conferencia internacional "Educación para todos" y sus similares, realizadas en diferentes partes del mundo. En el caso de Latinoamérica, los puntos de inicio serían la Reunión de Ministros de Educación realizada en Quito en 1991 — en la que se firmó la Declaración de Quito — y la Reunión del Proyecto Principal de la Educación para América Latina y el Caribe PROMEDLAC IV, realizada ese mismo año (Calvas, en Oviedo, 2021).

Los compromisos ministeriales se enfocaron en establecer una etapa de desarrollo educativo sustentada en los procesos de transformación productiva y democratización política. Continuaba la lógica propia, al ver la educación no como un servicio o un derecho, sino más bien como una actividad económica, un emprendimiento, una empresa. Una de las consignas en que se fundamentó la actualización fue

lograr que el sistema educativo ecuatoriano responda a las exigencias del desarrollo nacional y mundial, a la realidad económica, social y cultural del país, y [...] elevar la calidad del mismo, tanto por su integralidad, continuidad y permanencia, cuanto por sus contenidos socialmente útiles. (Consejo Nacional de Educación, en Chacón, 2013, p. 185)

Se ejecutaron varios cambios en el currículo, en los cuales ya se puede evidenciar la influencia de la lógica técnico-administrativa de la sociedad industrial avanzada en Ecuador. En primer lugar, se pensó el nombre de la asignatura a partir del auge de la comunicación y la informática. Las tecnologías emergentes fueron tomadas como parte de los procesos lingüísticos y comunicativos.

Para sistematizar la enseñanza activa del lenguaje, es preciso que el maestro subordine los contenidos teóricos a la práctica. Así, los alumnos llegarán a dominar un conjunto de medios expresivos con los cuales podrán operar en las dos direcciones: expresión de su mundo interior y comprensión de la vida simbólica en la cual están inmersos. Se entiende, por tanto, que los alumnos se familiarizarán con los lenguajes de la publicidad, de los medios de información, de la cultura, de la técnica y del arte. (Consejo Nacional del Ecuador, 1996, p. 24)

En segundo lugar, al enfoque instrumental y aplicado del uso del lenguaje se añadió el enfoque textual-pragmático de la literatura. Así, se consideran por primera vez los elementos del placer y el goce estético en la práctica de lectura y en la apreciación de la producción literaria extranjera y nacional.

En tercer lugar, al currículo se añadieron objetivos y aprendizajes organizados según las macrodestrezas y los bloques curriculares. A los objetivos se los clasificó y especificó según su eje de acción. Al primer eje, "formación humanística y científica", se añadió el criterio de uso del lenguaje como un medio de participación democrática en la vida social y en el trabajo. Al eje "comprensión crítica" se añadió el criterio de entender y responder a los mensajes transmitidos a través de diferentes medios. Al eje "expresión creativa" se añadió el criterio de uso del lenguaje en la expresión, la comunicación y el entretenimiento. Los bloques curriculares considerados fueron pragmática, semántica, fonología y morfosintaxis.

La orientación metodológica aplicada consistió en dominar el código de la lengua y aplicar los conocimientos en contextos comunicativos relevantes, además de en adquirir las competencias de pensamiento crítico necesarias para interpretar mensajes de diferente tipo. A las distintas especificaciones de los objetivos relacionados a la literatura solamente se añadieron los elementos del goce, la espontaneidad y la creatividad; en cuanto a las destrezas y los bloques curriculares, no se abordó a la literatura como género, y apenas se la menciona dentro de los conceptos, relaciones, estructuras y normas.

Actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica (2010) y reforma curricular (2016)

En abril de 2011, entró en vigencia a nivel nacional la propuesta *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica*. Uno de los cambios implicó sustituir el nombre de la asignatura Lenguaje y Comunicación por Lengua y Literatura. Según el análisis del informe TERCE (Unesco, 2013, p. 74), esto permitió respetar la identidad propia de cada disciplina. Por un lado, a la enseñanza de la lengua se la enfocó desde la capacidad de producir y comprender eficazmente mensajes lingüísticos en diferentes situaciones comunicativas, a partir del trabajo sobre las macrodestrezas escuchar, hablar, leer y escribir. Por otro lado, a la literatura se la concibió desde su dimensión puramente ficcional, emocional y estética, separada de la comunicación en la cual se instrumentaliza el lenguaje. Una de las intenciones para empezar a trabajar por bloques curriculares fue separar a los textos literarios de los no literarios, diferenciando la situación comunicativa que caracteriza a cada uno. Con la nueva propuesta de actualización, el enfoque del currículo en Lengua y Literatura empezó a ser de tipo textual-pragmático (p. 74), ya que se buscó la aplicabilidad de las ha-

bilidades en contextos sociales relevantes y particulares, a diferencia del enfoque transmisivo y acumulativo de aprendizajes.

En torno a la literatura, en la actualización curricular del año 2016 se implementaron cinco bloques curriculares que integran destrezas con criterios de desempeño agrupadas según su ámbito de aprendizaje: lengua y cultura, comunicación oral y escrita, escritura, lectura y literatura. La distribución entre los bloques es equitativa. La literatura es tratada como un componente de la asignatura desde sus propias especificidades. En el currículo se la libera, al dotarla de un espacio único en la revisión curricular. Por lo tanto, se la valora como área autónoma de conocimiento al reconocer en el estudio de las obras literarias las especificidades del género, la tradición y la cultura.

El enfoque textual pragmático se conserva en la actualización curricular. En los objetivos se expresan las competencias que se buscan desarrollar. Por ejemplo, en lo relacionado a la lengua escrita, se valora su nivel de aplicabilidad en contextos relevantes. En cuanto a la comunicación oral, se toma en cuenta la capacidad de vincular al hablante en contextos comunicativos formales e informales. En lo que se refiere a la literatura, se menciona la importancia de examinar textos literarios de la tradición nacional y mundial, y ponerlos en diálogo con la historia y la cultura. Es determinante el objetivo general séptimo de la asignatura, en el que se expresa de forma enfática la importancia de acercarse al patrimonio literario ecuatoriano para construir un sentido de pertenencia. Además, el currículo es más abierto en comparación con su precedente, lo cual da apertura a los docentes en su margen de acción.

Entiendo que uno de los logros alcanzados desde la primera actualización curricular fue dotar de suficiente autonomía a la literatura como asignatura, distinguiendo sus fines de los de la comunicación y la lengua. Es decir, la literatura como rama de conocimiento dejó, en cierto modo, de ser un instrumento del aprendizaje del código de la lengua. Sin embargo, considero que el enfoque textual pragmático representa la primera forma de desestimación de la literatura como proyecto ideológico en la escuela, al ignorar su capacidad histórica de homologar valores, costumbres y creencias. Resulta inadecuado reducirla a su dimensión estética o comunicativa. El entendimiento de la literatura desde el placer y la sensibilidad hacia el texto literario ecuatoriano implica evitar cualquier tipo de análisis o crítica de la obra o del autor que se comparte durante la práctica de enseñanza-aprendizaje, además de ocultar los conflictos inherentes en el campo de estudio.

Usos del conflicto y currículo abierto en el currículo vigente de 2016

Para Apple (2008, p. 118), en la escuela se reproduce una perspectiva irreal y esencialmente conservadora de la utilidad del conflicto. En la selección de los contenidos de enseñanza se ocultan las luchas intelectuales e interpersonales al interior de los grupos. En su lugar, se expresa a la disciplina científica estrictamente como un dominio de conocimiento. En el caso de la literatura, los únicos niveles aceptados de validez son el placer y la creatividad. De esta forma, las destrezas con criterios de

desempeño imprescindibles establecidas en el subnivel de bachillerato son:

- LL.5.5.1. Ubicar cronológicamente los textos más representativos de la literatura de Grecia y Roma, y examinar críticamente las bases de la cultura occidental.
- LL.5.5.2. Ubicar cronológicamente los textos más representativos de la literatura latinoamericana: siglos XIX a XXI, y establecer sus aportes en los procesos de reconocimiento y visibilización de la heterogeneidad cultural.
- LL.5.5.3. Ubicar cronológicamente los textos más representativos de la literatura ecuatoriana: siglos XIX a XXI, y establecer sus aportes en la construcción de una cultura diversa y plural.
- LL.5.5.4. Recrear los textos literarios leídos desde la experiencia personal, mediante la adaptación de diversos recursos literarios (MINEDUC, 2016).

Las destrezas con criterios de desempeño imprescindibles establecidas en el subnivel de básica superior son:

- LL.4.5.1. Interpretar un texto literario desde las características del género al que pertenece.
- LL.4.5.2. Debatir críticamente la interpretación de un texto literario basándose en indagaciones sobre el tema, género y contexto.
- LL.4.5.3. Elegir lecturas basándose en preferencias personales de autor, género, estilo, temas y contextos socioculturales, con el manejo de diversos soportes.
- LL.4.5.4. Componer textos creativos que adapten o combinen diversas estructuras y recursos literarios.
- LL.4.5.5. Expresar intenciones determinadas (ironía, sarcasmo, humor, etc.) con el uso creativo del significado de las palabras.
- LL.4.5.6. Recrear textos literarios leídos o escuchados con el uso colaborativo de diversos medios y recursos de las TIC.
- LL.4.5.7. Recrear textos literarios leídos o escuchados desde la experiencia personal, adaptando diversos recursos literarios (MINEDUC, 2016).

Es notoria la articulación temática, metodológica y estructural entre ambos subniveles. En el caso de la básica superior se prescinde de una especificación de los contenidos curriculares. Se da apertura a la selección y búsqueda de textos desde el tema, el género y el contexto, como se evidencia en las destrezas LL.4.5.1 y LL.4.5.3. En la destreza LL.4.5.2 se prioriza el aporte crítico del estudiante sobre el texto trabajado. En las destrezas LL.4.5.4, LL.4.5.5, LL.4.5.6 y LL.4.5.7 se manifiesta el enfoque textual-pragmático y sensitivo de la asignatura, al gestionar procesos de comprensión desde la escritura creativa y la adaptación de textos de lectura a formatos de escritura, por medio de las TIC.

En el caso de Lengua y Literatura, en el subnivel de bachillerato, a diferencia del currículo de otras asignaturas, las destrezas con criterios de desempeño se encuentran expresadas de forma general y abierta. Existe un marco de selección muy amplio en el criterio "textos más representativos de la literatura ecuatoriana: siglos XIX a XXI", y es vago el verbo de aprendizaje "ubicar cronológicamente". Resulta prudente cuestionar qué obras pueden dar cumplimiento al objeto general de la asignatura, planteado como "preferir textos que aproximen al lector al patrimonio cultural literario y favorecer al fortaleci-

miento del sentido de pertenencia hacia la producción nacional", y si la cronología abastece las necesidades de aprendizaje de la asignatura.

Es importante evidenciar y separar la tradición literaria de las nuevas creaciones en el marco de la producción nacional. Al mismo tiempo, es importante conocer y cuestionar los factores reales que posibilitan las variaciones poéticas. Como manifiesta Michael Apple (2008, p. 117),

en lugar de considerar el conflicto y la contradicción como las "fuerzas impulsoras" básicas de la sociedad, parece una suposición básica la de que el conflicto entre los grupos de personas es fundamental e inherentemente malo, y que deberíamos esforzarnos por eliminarlo dentro del marco institucional establecido.

El resultado es aún peor: para Apple (p. 116), la objetividad "vulgar" que se exhibe y enseña en la escuela puede llevar a menudo a una separación del compromiso político. El estudiante recibe una mala representación de la naturaleza de los conflictos. Al igual que la ciencia, la literatura no procede de acuerdo con un criterio básico de consenso ni por necesidad acumulativa, sino por las diferentes manifestaciones retóricas, políticas y sociales en el interior de un campo en el que se disputa la lucha por la legitimidad.

Conclusiones

En ambas épocas ejemplificadas, la trascendencia de los movimientos literarios se dio en razón de su participación en grandes proyectos ideológicos de nación que se extrapolaron hacia diferentes ámbitos, entre ellos el educativo. La flexibilidad en la práctica de concreción, posible en un currículo abierto, no es garantía de actualización de los contenidos de enseñanza.

El currículo ha sido actualizado con el paso del tiempo. Anteriormente, se lo entendía como un programa de estudios para desarrollar destrezas cognitivas, es decir, un instrumento para generar aprendizajes de tipo acumulativo o memorístico. Las reformas realizadas han considerado significativamente, desde un punto de vista técnico o psicológico, el proceso de aprendizaje del educando, razón por la cual se han incorporado componentes esenciales como indicadores, criterios, objetivos, etc. Sin embargo, aún hay varios aspectos por analizar en torno al conocimiento legitimado que se expresa a través de las destrezas con criterios de desempeño.

Al estudiar la ideología del currículo se identificaron algunos problemas en torno al conocimiento legitimado en la asignatura de Lengua y Literatura. Por un lado, el carácter técnico-administrativo de la actual economía industrial avanzada redujo al lenguaje y a la comunicación a disciplinas instrumentales capaces de desarrollar destrezas comunicacionales para el buen desenvolvimiento social. Esto se debe al enfoque textual-pragmático. Por otro lado, la literatura fue separada y resignificada en función de sus propias características evaluadas: el goce estético y la creatividad. A esto se añade el tratamiento negativo de los usos del conflicto, que busca aparentar objetividad científica en el área del conocimiento ocultando las disputas simbólicas inherentes. Tal y como está planteado el currículo, la literatura solo podría estudiarse desde la cronología, las especificidades del género, la caracterización de las variaciones poéticas, el goce subjetivo... El enfoque textual-pragmático y hedonista de la asignatura en el pro-

ceso de enseñanza es limitado. Además de "ubicar" (tal y cómo se expresa en la destreza), es importante "entender", "criticar", "relacionar", "conocer", "integrar", "contextualizar" a los textos literarios más representativos. Es posible que solamente así se puedan identificar las luchas simbólicas que se dan por la legitimidad. Es importante no desestimar conceptualmente a la literatura. Un currículo más concreto y crítico con respecto al conocimiento que el que actualmente se encuentra legitimado puede ser un buen punto de partida.

Referencias

- Apple, M. (1997). *Educación y poder*. Paidós. <https://bit.ly/3tOQZht>
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Akal. <https://bit.ly/3ES1nvd>
- Barrera, I. (1955). *Historia de la literatura ecuatoriana, vol. 4*. Casa de la Cultura Ecuatoriana. <https://bit.ly/3fTkMWC>
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama. <https://bit.ly/3OqbT06>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama. <https://bit.ly/3tRFcza>
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Gedisa. <https://bit.ly/3XnkSDe>
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI. <https://bit.ly/3tRDbcV>
- Bustos, G. (2017). *El culto a la nación: Escritura de la historia y rituales de la memoria en Ecuador, 1870-1950*. UASB-E / Fondo de Cultura Económica. <https://bit.ly/3ExhsVQ>
- Cardona, P. (2009). Nación y narración: La escritura de la historia en la segunda mitad del siglo XIX colombiano. *Co-herencia*, 7(12), 161-179. <https://bit.ly/3AAVNj>
- Carnoy, M. (1985). Educación, economía y Estado. *Educación y Sociedad*, 3, 7-51. <https://bit.ly/3ADSSBz>
- Carrión, B. (1928). *Los creadores de la Nueva América: José Vasconcelos, Manuel Ugarte, F. García Calderón, Alcides Arguedas*. Sociedad General Española de Librería. <https://bit.ly/3OrL3EF>
- Carrión, B. (1937). *Índice de la poesía ecuatoriana contemporánea*. Ercilla. <https://bit.ly/3XzOLR0>
- Carrión, B. (2007). *Pensamiento fundamental*. Campaña Nacional Eugenio Espejo por el Libro y la Lectura. <https://bit.ly/3tQuQzv>
- Carrión, C. (2020). *Las máscaras de la patria: Las novelas ecuatorianas del siglo XIX como relato del surgimiento de la nación (1855-1893)*. UASB-E / La Caracola. <https://stanford.io/3i59Dit>
- Chacón, H. (2013). Educación y participación social y políticas públicas en Ecuador: Entre el capitalismo cognitivo y el socialismo del siglo XXI. En M. Luna (ed.), *Participación ciudadana, políticas públicas y educación* (pp. 181-194). Contrato Social por la Educación en Ecuador / OEI. <https://bit.ly/3ErCPYP>
- Colomer, T. (2010). *La evolución de la enseñanza literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://bit.ly/3hTyi9K>
- Consejo Nacional del Ecuador. (1996). *Reforma curricular para la educación básica*. Consejo Nacional del Ecuador.
- García, J., Valle, J., & Ossenbach, G. (2001). *Génesis, estructura y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*. OEI. <https://bit.ly/3Oqj20l>

- Gazmuri, R. (2013). *La construcción ideológica del currículo chileno de Historia y Ciencias Sociales* [tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona, España. <https://bit.ly/3Errkk1>
- Gerbaudo, A (2021). *Ni dioses ni bichos: Profesores de literatura, currículum y mercado*. Universidad Nacional del Litoral. <https://bit.ly/3TYTitl>
- Goic, C. (1973). Brevísima relación de la historia de la novela hispanoamericana. En *La novela hispanoamericana: Descubrimiento e invención de América* (pp. 9-52). Ediciones Universitarias de Valparaíso. <https://bit.ly/3gyItQG>
- Herrera, M., & Cochancela, M. (2020). Aportes de las reformas curriculares a la educación obligatoria en el Ecuador. *Revista Científica*, 5(15), 362-383. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.19.362-383>
- Larraín, J. (2007). *El concepto de ideología, vol. 2. El marxismo posterior a Marx: Gramsci y Althusser*. LOM Ediciones. <https://bit.ly/3GC49WM>
- López, S., & Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en América Latina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). <https://bit.ly/3GDeMjc>
- Lyons, M. (1998). Los nuevos lectores del siglo XIX: Mujeres, niños, obreros. En G. Cavallo y R. Chartier (eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 473-517). Taurus. <https://bit.ly/3hTrwki>
- Mansilla, S. (2003). *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación: Hacia una epistemología crítica de la literatura*. Cuarto Propio. <https://bit.ly/3GCx111>
- MINEDUC (2010). *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica*. MINEDUC.
- MINEDUC (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. MINEDUC. <https://bit.ly/3XrdEy0>
- Ministerio de Educación y Cultura. (1980). *Proyectos de reforma curricular: Taller nacional para la revisión y elaboración de planes de estudio*. Ministerio de Educación y Cultura. <https://bit.ly/3UWT0Ew>
- Miranda, G. (2007). Política curricular, crisis de legitimación y hegemonía neoliberal: Una visión desde la sociología de la educación crítica. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica*, 1(115), 13-34. <https://bit.ly/3VmNlaB>
- Monarca, H. (2020). Sistemas de evaluación: Disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En H. Monarca (ed.), *Evaluaciones externas: Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 12-36). Universidad Autónoma de Madrid. <https://bit.ly/3Bvagec>
- Oviedo, A. (2021). *Las reformas curriculares a la educación básica ecuatoriana en la década de los 90: Testimonios*. Corporación Editora Nacional. <https://bit.ly/3GzRWBR>
- Penalva, J. (2008). Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto: Consecuencias educativas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(3). <https://bit.ly/3Gz4HNj>
- Popkewitz, T. (2010). Estudios curriculares y la historia del presente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 355-370. <https://bit.ly/3U0efUm>
- Rojas, A. (2006). La enseñanza de la literatura: ¿Un proceso dialógico? *Educere*, 10(35), 645-650. <https://bit.ly/3VbtCo>
- Samaniego, J. (2008). Currículo y pedagogía del bachillerato en el Ecuador. En C. Arcos y B. Espinosa (coords.), *Desafíos para la educación en el Ecuador: Calidad y equidad* (pp. 227-274). FLACSO Ecuador. <https://bit.ly/3ExmfXt>
- Sarlo, B. (1991) Literatura e historia. *Boletín de Historia Social Europea*, 3, 25-36. <https://bit.ly/3VgP0OW>
- Sartre, J. (1960). *Escritos sobre literatura, vol. 1*. Alianza Tres Losada. <https://bit.ly/3uHC1dF>
- Terán, R. (2015). *La escolarización de la vida: El esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador (1821-1921)* [tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. <https://bit.ly/3UZxS0k>
- Unesco (2013). Tercer Estudio Regional, Comparativo y Explicativo (TERCE) 2013. *Administración Nacional de Educación Pública*. <https://bit.ly/3ESLlfa>
- Valencia, Hernando. (1977). La mayoría de edad. En C. Fernández Moreno (coord.), *América Latina en su literatura* (pp. 121-138). Siglo XXI / Unesco. <https://bit.ly/3Gza0fH>
- Vázquez, M. (2015). La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 60, 93-124. <https://bit.ly/3ADaZro>

Declaración de conflicto de intereses

El autor declara no tener conflictos de intereses.



Educar ambientalmente: La multirreferencialidad como camino hacia la sustentabilidad

Educating Environmentally: Multireferentiality as a Pathway to Sustainability

Manuel Villarruel-Fuentes^a  

^a Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván. Villa Úrsulo Galván, C. P. 91667, Veracruz, México.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 16 de agosto de 2022

Aceptado el 25 de noviembre de 2022

Publicado el 01 de febrero de 2023

Palabras clave:

transdisciplina

transversalidad

nivel superior

prácticas sociales

gestión de comunidad

ARTICLE INFO

Article history:

Received August 16, 2022

Accepted November 25, 2022

Published February 01, 2023

Keywords:

transdisciplinary

transversality

higher education

social practices

community management

RESUMEN

Entender y operar la sustentabilidad dentro de la práctica educativa vinculada a la educación ambiental requiere de un acercamiento que supere el sentido lineal con el cual se ha abordado, para dar cabida al pensamiento complejo como alternativa modélica, concretada en el marco curricular y en el despliegue didáctico que la debe caracterizar. Desde esta perspectiva se planteó el objetivo de examinar las posibilidades curriculares de la sustentabilidad desde la multirreferencialidad, como vía de acceso al pensamiento complejo. Se recurrió el análisis, la interpretación conceptual y la operatividad de los preceptos teóricos sobre la transdisciplina y la transversalidad curricular, los referentes que mejor explican actualmente a la educación ambiental. Los resultados evidencian el sentido instrumental y cientificista de las propuestas curriculares actuales dentro del campo de la educación ambiental, encaminadas hacia la gestión descontextualizada de la sustentabilidad y enfocadas disciplinariamente, y muestran la pertinencia y validez de los enfoques transdisciplinarios, de índole multirreferencial. Se concluye que es necesario trascender el actual diseño curricular instruccional de la transdisciplina y el sentido utilitario de la transversalidad como vías de acceso a la sustentabilidad, para abordarla desde la multirreferencialidad, atendiendo el complejo entramado social que en cada institución educativa prevalece, asumida como comunidad.

ABSTRACT

Understanding and operating sustainability within the educational practice, linked to environmental education, requires an approach that overcomes the linear sense, making room for complex thinking as a model alternative, concretized in the curricular framework and in the didactic deployment that should characterize it. From this perspective, the objective was to examine the curricular possibilities of sustainability from a multi-referential perspective, as a way of access to complex thinking. For this purpose, we resorted to the analysis and conceptual interpretation, as well as to the operativity of the theoretical precepts on transdiscipline and curricular transversality, since they are the referents that currently best explain environmental education. The results show the instrumental and scientificist sense of the current curricular proposals within the field of environmental education, aimed at the decontextualized management of sustainability, focused on disciplines, showing the relevance and validity of transdisciplinary approaches, of a multi-referential nature. It is concluded in the need to transcend the current instructional curricular design of transdiscipline and the utilitarian sense of transversality as ways of access to sustainability, to approach it from multireferentiality, attending to the complex social framework that prevails in each educational institution, assumed as a community.

© 2023 Villarruel-Fuentes. CC BY-NC 4.0

Introducción

Versear sobre la multirreferencialidad¹ es anidar en los sistemas del pensamiento complejo, alejándose de

1 Martínez (2016, pp. 53-54) identifica la multirreferencialidad al indicar que "la construcción teórica multirreferencial implica que se arrastran los significados previos de los conceptos de acuerdo a su teoría de origen en el momento de 'extraerlos', pero se precisan y ajustan los significados entre sí al rearticularse para crear un nuevo 'sistema' conceptual, de tal manera que los significantes se re-significan buscando tanto su funcionalidad como su integración altamente coherente en una nueva configuración teórica". Para Sime (2017, pp. 112-113), este concepto "integra como referentes disciplinas, temas transversales, sujetos y ámbitos, lo cual permitiría abrir el concepto a referencias no solo académicas, sino también sociohistóricas, especialmente al referir a sujetos y ámbitos", condición indispensable cuando se trata de la educación ambiental y la sustentabilidad.

las perspectivas monodisciplinarias propias de la visión modernista. Se significa superando el reduccionismo disciplinar fuertemente acuñado dentro del enfoque cientificista,² construido con hechos, leyes y teorías, y trasladando la mirada teórica y epistemológica hacia el

2 Donde desde la ciencia tradicional y su propensión disciplinaria se busca "formar estudiantes que se conviertan en consumidores conscientes, es decir, que desarrollen comportamientos o conductas favorables al ambiente (como separar residuos, ahorrar agua y energía), pero sin llegar a plantear propuestas más radicales que cuestionen los impactos del modelo de producción y consumo predominante, y la forma como este se sostiene gracias a una estructura social y política que favorece la reproducción y agudización de los problemas de la realidad actual" (Reyes & Castro, 2019, p. 134).

relativismo y la intersubjetividad, donde la realidad y lo que se dice de ella dependen directamente del contexto, de los principios y valores e incluso de la moral y la espiritualidad de las personas, brindando alojamiento a todas las voces posibles y asignándoles la misma validez como criterios de verdad. Ardoino (1991, p. 1) puntualiza en la necesidad de comprender el análisis multirreferencial “como una lectura plural, bajo diferentes ángulos, de los objetos que quiere aprehender, en función de sistemas de referencias supuestamente distintos, no reductibles los unos a los otros”, entendida la educación³ desde estas acotaciones como

una función social global, asegurada y traducida por un cierto número de prácticas, [que] está en relación, evidentemente, con el conjunto más vasto de las ciencias del hombre y de la sociedad. Por consecuencia, desde el punto de vista del saber, le interesa tanto al psicólogo como al psicólogo social, al economista como al sociólogo, al filósofo como al historiador, etcétera. En el plano de la acción, se advierten múltiples competencias necesarias tanto para la inteligencia práctica como para la gestión de situaciones concretas. Solo se puede esperar emprender seriamente el análisis de tales prácticas a partir del reconocimiento de su complejidad y, por consecuencia, de una comprensión considerablemente retrabajada del estatus de su opacidad. (p. 1)

Lo que está en juego rebasa la propia expectativa interdisciplinaria para aspirar al logro de una transdisciplina que vaya “más allá” de las disciplinas —y no únicamente “a través” de ellas—, configurando nuevos fenómenos objeto de estudio y, con ello, nuevas formas de abordarlos metodológicamente, interpretarlos y conjeturarlos.

Sin duda, la transdisciplina es un complejo ejercicio de pensamiento que dista mucho de ser dominante en los espacios educativos, aunque desde la educación ambiental y la sustentabilidad se reclame su presencia e instauración. Invocarla no la hace cierta, menos aún cuando lo que se pretende es transformarla en un principio de autonomía conceptual, de operatividad metodológica y de orientación interpretativa. En este orden de ideas, Hernández y Cuevas (2017, p. 5) precisan que “la multirreferencialidad se presenta como una vía que permite distinguir y analizar diversas teorías relacionadas con la educación, posibilitando la selección de las más adecuadas para la generación de conocimiento”; de aquí su vínculo con la transdisciplina.

En un primer momento es posible concebir la transdisciplina como una forma de multirreferencialidad que no ha tenido éxito en su intento por establecerse como modelo dominante en las propuestas curriculares en el entorno de la educación superior; por el contrario, se ha reducido a simples acercamientos modélicos, e incluso a enfoques aislados en su contexto de actuación. González (2019, p. 31) dice al respecto: “La discusión de la transdisciplina es epistemológico-teórica, y son realmente pocos quienes han tratado de aterrizar el debate en propuestas, no hacia el currículo sino hacia la educación, donde podrían ponerse en práctica”. En este mismo tenor, Espinosa (2019, p. 29) apunta:

De allí que considerásemos que una de las dificultades principales de la puesta en práctica de esta visión más integradora de la forma-

ción que ofrece la transdisciplinariedad se encontrara en la carencia de propuestas metodológicas que permitieran hacer operacionales los principios epistemológicos de esta perspectiva en las tareas universitarias y que el paso paradigmático en la universidad había de iniciarse justamente con la formación transdisciplinaria de los diversos actores de la comunidad educativa de que se tratare.

Todo parece indicar que no se ha podido —o, incluso más grave aún, que no se ha sabido— llevar el pensamiento complejo a los sistemas curriculares, y en general a la educación. Con todo ello, es posible pensar en la multirreferencia a través de la transdisciplina y la transversalidad, como vía de acceso a la educación ambiental y, de ahí, a la sustentabilidad anhelada.

Sobre esta base, Guzmán et al. (2019, p. 76), desde los conceptos de Carvajal, consideran que

el enfoque transdisciplinar-transversal es la apuesta por la intencionalidad de una educación holística, con lo cual se pretende integrar el estudio de las demandas sociales, los escenarios y los problemas complejos con los referentes disciplinares, aceptando que existen múltiples visiones y/o realidades que son transversales, complementarias y por lo tanto transdisciplinarias.

Son estas las premisas que justifican la pertinencia de adoptar la perspectiva multirreferencial como ruta de acceso para lograr la sustentabilidad dentro de la educación ambiental, a partir de dos estrategias ampliamente popularizadas en la educación superior: la ambientalización curricular como alternativa a la transversalidad, y la transdisciplina entendida como una ruta posible hacia la complejidad que subyace en la sustentabilidad, entendiéndose que “el proceso educativo permite, a través del diálogo de saberes, un pensar transversal que a su vez implica la búsqueda en lo transdisciplinar” (Pérez et al., 2013, p. 16).

Metodología

Se aborda el estudio de la multirreferencialidad y sus vínculos con la educación ambiental para la sustentabilidad, a partir de la interpretación y el análisis de dichos conceptos, bajo los referentes reportados en la literatura especializada. A partir de ello se sostiene una serie de inferencias lógicas, de corte crítico y propositivo, encaminadas a la disertación sobre las posibilidades curriculares de la transdisciplina y la transversalidad como elementos integradores de la educación ambiental, para desde ahí trascender hacia la sustentabilidad, en busca de construir el campo de la complejidad curricular en la educación ambiental.

Resultados y discusión

Lo transdisciplinario

Cuando se habla de transdisciplina, lo primero que debe descartarse es que se trate de una síntesis disciplinar, es decir, de la integración de perspectivas disciplinares. En el mejor de los casos, esta definición la colocaría más próxima a la multidisciplinaria o a la interdisciplinaria. Por consiguiente, trascender las disciplinas es una condición necesaria para poder entenderla como un ejercicio de trabajo autónomo, dirigido a la búsqueda de nuevas formas de concebir la realidad, operar en ella y generar conocimiento.

Abordar lo transdisciplinario conlleva el abandono de las formas preconcebidas de entender los hechos, asumidos como fenómenos lineales, de causa y efecto, donde la

3 Educación formal, tal como señala la tradición europea, orientada a la masificación recientemente asociada a la formación en competencias profesionales, cuyo objetivo central es el logro de bienestar a partir de la educación, entendida llanamente como escolarización.

predicción siempre es posible. Se trata ahora de aceptar la complejidad de dichos fenómenos, su condición de incertidumbre y la imposibilidad de predecir sus comportamientos, ya que su categoría sistémica ofrece nuevos modos de producir conocimiento —no solo científico, sino también práctico, personal y holístico, que busca *explicar* y *comprender*— a la luz de sus estructuras y las relaciones entre sus componentes.

Pero habrá que preguntarse qué implicaciones tiene esto para la educación. Pérez et al. (2013, p. 16) estipulan al respecto que “para establecer la relación entre educación y transdisciplina es necesario partir de un concepto ordenador que permita explicar las implicaciones pedagógicas del proceso de transversalidad como elemento base del diálogo de saberes”. Esto evidencia la necesidad de entender por qué la insistencia en hacer posible una educación ambiental desde la transversalidad, situación que será analizada más adelante.

En palabras de Osorio (2012, p. 269), “tenemos que aprender a diferenciar y a distinguir, sin tener por ello que separar”. Para lograrlo, es indispensable partir de “ideas ordenadoras”, que a su vez integren los componentes que dan dinamismo a toda estructura, entendida como una complejidad organizada, un sistema autoorganizado, a decir de Morin (2005b y 2007). Aquí es donde la transdisciplina adquiere sentido. Pero no se trata de una simple “regulación”, sino de una organización que supera este principio, para anidar en la autoorganización y la autoproducción. Con ello, se supera el principio de causalidad lineal y se hace posible la “retroacción” postulada por la cibernética —el efecto retroactúa sobre la causa—. Parafraseando a Morin (2003 y 2005a), el currículo —su diseño— produce una educación específica —principios, valores, normas, contenidos, conocimientos, conductas— mediante las interacciones entre sus componentes —estudiantes, maestros, directivos, planes y programas, entre muchos otros—, pero dicha educación, como un todo emergente, produce o modifica el plan contenido en la propuesta curricular. A esto Morin lo llama “bucle recursivo”.

Un acercamiento a estos principios permite observar el estrecho vínculo entre la multirreferencialidad y la transdisciplina, anidadas ambas en las teorías que explican la complejidad. “Arrastrar los significados previos” —como afirma Martínez (2016) al referirse a la construcción teórica que comprende la multirreferencialidad— precisa y ajusta los significados entre sí —rearticulándolos para resignificarse—, lo que permite crear un nuevo sistema conceptual, funcional y coherente, que de manera recurrente se expresa en la transversalidad temática apreciada en el diseño curricular, particularmente en lo relativo a *espacios y ámbitos* (Sime, 2017), elementos consustanciales de la educación ambiental. El bucle recursivo es evidente. Lo sistémico y su complejidad son palpables.

La sustentabilidad como principio

¿Cómo se debe entender la sustentabilidad? Más que identificar qué es como concepto, es necesario identificar la forma en que debe ser abordada. Parafraseando a Leff (2002, 2003 y 2006), la sustentabilidad es una nueva forma de entender y abordar en sus distintos matices —políticos, económicos, ecológicos, culturales y sociales pero

particularmente educativos— una realidad que ha estado acotada por una racionalidad económica que determinó la apropiación científico-tecnológica de la diversidad biológica, entendida como naturaleza y mejor conocida como biodiversidad.⁴ Se habla de una apropiación cultural de dicha naturaleza, que dicta cánones éticos que orientan significados y simbolismos expresados en relaciones funcionales entre ella y el ser humano. Leff habla así de una crisis de conocimientos, en tanto cognición que en calidad de cuerpo teórico crea, justifica y promueve relaciones perversas entre las sociedades —civilizaciones— y el entorno natural; esos vínculos originaron la actual crisis planetaria, cuyos problemas se ocultan bajo el manto de una narrativa que sostiene al “desarrollo” como proveedor de bienestar.

Pero es precisamente esta crisis ambiental la que hace emerger el principio de sustentabilidad, directriz que pone en relieve los problemas, identificándolos, analizándolos y esclareciéndolos para colocarlos en la mesa del debate y el escrutinio. Leff denomina a esto “hermenéutica ambiental”, dado que reinterpreta al mundo, es decir, resignifica las relaciones sociales y culturales mediante una diversidad de teorías y enfoques que dan como producto una nueva racionalidad, depositaria de nuevos imaginarios colectivos y representaciones sociales que arraigan en la conciencia y ponen en movimiento a nuevos actores sociales dentro del llamado “ambientalismo”. La sustentabilidad es entonces una construcción social que se distingue por buscar la deconstrucción del orden establecido. Desentrañar las relaciones de poder a través de nuevos saberes —que no se agotan en el conocimiento científico decimonónico— es la vía para lograr este cometido. Incorporar estos saberes a la sociedad es la culminación de sus propósitos, en busca de que dichas sociedades se reapropien culturalmente de la naturaleza y modifiquen con ello sus condiciones de vida desde los propios imaginarios sociales. Por ello, Leff insiste en que dicha hermenéutica ambiental termina configurando una “ecología política”, donde convergen distintas formas de entender la sustentabilidad dentro de las sociedades, sobre la base de los distintos intereses políticos; la hermenéutica estará a cargo de indagar al respecto. Bajo estos principios, la biodiversidad, por ejemplo, tomará distintos significados, más sociales y culturales.

Al abordaje de la sustentabilidad

Uno de los mayores desafíos a enfrentar al momento de entender y abordar el concepto de sustentabilidad en la práctica educativa lo representa la forma en que se encuentra desarticulado teóricamente. En un campo de entendimiento limitado por las inercias paradigmáticas, cargado de certezas⁵ sobre lo que representa la condición

4 Pérez (2013) aclara el origen político del concepto, al cual se atribuyó una estrecha relación con el ambiente, la tecnología y la ciencia, y desde luego con la política. Ya para la década de 1980 tomará un nuevo derrotero, apegándose a las disciplinas biológicas y conociéndose como “diversidad biológica”, con lo biológico —lo genético, lo ecológico y lo referido a las especies— concebido como un hecho social, en una mercantilización de la naturaleza y el ser humano. En los años 90 será redireccionada hacia los escenarios sociales y culturales —multiculturalidad—, con distintas cargas semánticas.

5 Certezas alimentadas por el sentido integral, holista, de una educación deseada, de un referente ético-moral exigido, frente a las premisas de una sociedad consumista y utilitaria que debe cambiar. Desde este referente, las nuevas propuestas sobre la sustentabilidad se sostienen por un aserto universal: “La crisis trasciende a la mera adición de problemas de orden biofísico o natural,

biopsicosocial de los seres humanos —fenómenos hipercomplejos, de acuerdo con Morin—, la llegada de nuevos enfoques tiende a ser una condición casi obligada; todo el mundo quiere aportar a su definición. Sin embargo, es notoria la forma en que las tendencias se decantan hacia la *gestión de la sustentabilidad*, sostenidas por preceptos institucionalizados que dan por hecha su definición y, lo que es más sustancial, el entendimiento que de ella se tiene.

Para lograrlo, se retrotrae a la sustentabilidad hacia los tradicionales espacios de entendimiento académico, donde la educación ha cimentado sus convicciones más significativas. Se habla así de acudir a los tradicionales espacios escolares para hacer posible un referente de sustentabilidad que trascienda esos mismos escenarios educativos, en una clara tendencia a privilegiar el sentido institucional que a partir de la segunda mitad del siglo XX impregna las propuestas educativas, apostando a la obtención de resultados formativos, bajo premisas que deben ser revisadas. Entre ellas se puede citar la proclama generalizada de “ambientalizar” el currículo,⁶ pensando a las instituciones educativas, sobre todo las de nivel superior, como escenarios idóneos para enfrentar la actual crisis ambiental (Alvear et al., 2018), lo que les impone la responsabilidad institucional de orientar a la sociedad hacia la sustentabilidad (Hernández & Camarena, 2021) mediante la integralidad sociocultural alcanzada dentro del aula y a través del tratamiento coherente y significativo de la problemática ambiental (Alvear et al., 2018). Sobre el particular, Mora (2012, pp. 80-81) fundamenta:

[L]a necesidad de incluir la dimensión ambiental en la educación superior aparece más que [como] una elección como un imperativo, en [el] que las instituciones de educación superior en todo el mundo deben dar respuesta efectiva de aplicación de modelos centrados en el desarrollo sostenible mostrando caminos y concreciones que apunten a la satisfacción de las necesidades básicas de la sociedad. De esta manera, ha aparecido la integración de lo ambiental a los proyectos educativos institucionales de las universidades y en concreto a sus funciones institucionales de gestión, investigación, extensión y docencia.

Esta condición plantea una alternativa fuertemente explorada en las últimas cuatro décadas,⁷ sostenida por distintas ópticas y bajo criterios muchas veces contradictorios entre sí, transitándose de la rigidez estructural a la disgregación de contenidos, expresada a partir de la llamada “dimensionalidad ambiental”, donde por una parte se incorporan materias o asignaturas a la retícula escolar y, por otra, se impregnan de contenidos ambientales los distintos programas de estudio; todo ello respetando las directrices disciplinarias, sin mayores pretensiones de cambio curricular.

Aunado a ello, son comunes otras tres estrategias de intervención: la incorporación de subsistemas o áreas de especialización incluidas en los últimos semestres de los programas académicos de licenciatura; la transversaliza-

ción, mediante la cual la dimensión ambiental y la sustentabilidad infiltran todo el currículo —es decir, están presentes en los programas, proyectos y planes de estudio—; y el diseño curricular, en el que la dimensión ambiental y la sustentabilidad son ejes articuladores del desarrollo del programa educativo (Reyes, en Ramos & Sánchez, 2018).

Esto explica por qué esta iniciativa no ha tenido un efecto significativo respecto a la formación ambiental⁸ de los estudiantes, lo que limita, e incluso anula, sus niveles de intervención como agentes activos de cambio. Se aprecia, en cambio, un claro adoctrinamiento conceptual, así como una replicación de conductas que se expresan en prácticas ajenas a la realidad que se vive (Hernández & Camarena, 2021). Se pasa por alto que, para educar ambientalmente, se necesita dar al currículo la capacidad de dotar al estudiante de las habilidades para “gestionar comunidad”, es decir, desarrollar en él capacidades de diálogo y comunicación que le permitan deconstruir y reconstruir significados, a través del trazado de rutas y la construcción de puentes entre lo material y lo simbólico, lo que exige, además de una política institucional acorde a estos preceptos, la configuración de nuevos acuerdos, nuevos contratos sociales que renueven la dinámica cultural institucional, para dar lugar a un nuevo *campo – ethos –* construido sobre renovados *habitus*.⁹

Con base en esta perspectiva, Rosales (2021) confirma la necesidad de superar el reduccionismo que significa la incorporación curricular de la dimensión ambiental, al señalar la exigencia de admitir en las iniciativas de educación ambiental institucionales dos ámbitos más de acción: la “gestión ambiental” y la “educación y participación ambiental”.¹⁰ El primero de ellos involucra el diseño y la operación de acciones que atañan a toda la comunidad académica endógena —ahorro de energía, limpieza de áreas verdes, separación de basura, siembra de árboles, entre otros—; el segundo está dirigido a otorgar experiencias educativas a través de eventos académicos —seminarios, conferencias, mesas de análisis y discusión, paneles, simposios, diplomados, talleres, etc.—. En términos de los escenarios académicos que prevalecen en las instituciones educativas de nivel superior, estas dos esferas suelen significar lo mismo, con la salvedad de que dentro de la participación ambiental puede tener cabida la comunidad social y cultural exógena. De acuerdo con la autora, el principio que se persigue es desarrollar consciencia, para consecuentemente poder entender la relación que existe entre los aspectos ambientales y la práctica profesional,¹¹ mientras se adquieren las habilidades procedimentales para intervenir en favor del ambiente. Se trata de tres vertientes elementales en la formación ambiental del estudiante.

En paralelo a lo anterior, autores como Hernández y Camarena (2021) sentencian categóricamente que las limita-

implica cuestiones de orden histórico, social, ético y político; se asocia a las formas en que la sociedad se ha relacionado con la naturaleza” (Maldonado, 2018, p. 14)

6 Un proyecto social, cultural y político que se concreta —y minimiza— en un plan de estudios, orientado desde el “deber ser” y no desde el “ser”, tal como se presenta desde los enfoques funcionales y pragmáticos del modelo científico. Esta es una condición generalizada en las instituciones de educación superior, limitada a la institucionalidad educativa.

7 Obsérvese cómo se asume que la única vía para alcanzar la sustentabilidad deseada es a través de la educación ambiental. Esto se convierte en un imperativo categórico que infiltra todo el discurso sobre la sustentabilidad.

8 Cuando se hace referencia a la “formación ambiental”, se alude en este apartado a la “educación ambiental”. Se entiende así que educar ambientalmente lleva implícito un proceso formativo, no únicamente instructivo/informativo.

9 Tal como Bourdieu concibe dicho campo: un espacio social regulado por agentes o instituciones enfrentados en busca de lograr homogenizar —imponer— su capital simbólico, definiendo con ello lo que “debe ser y no ser” el *habitus*.

10 Los antecedentes se pueden encontrar en Gutiérrez y González (2005).

11 Se trata de superar lo que Reyes y Castro (2019) enfatizan cuando aclaran que es fácil advertir el papel que las instituciones de educación superior otorgan a la naturaleza, valorada por sus contribuciones a la producción económica y no por sus aportes como generadora de servicios ambientales ni por sus atributos estéticos, culturales, identitarios, de recreación, entre otros.

ciones en la ambientalización curricular se originan en la falta de una idea clara sobre qué significa la educación ambiental, lo que evidentemente exhibe un déficit que sacude la propia naturaleza de la academia. Si dentro de los colectivos académicos no hay claridad al respecto, entonces ¿dónde la habrá? Sobre todo, ¿cómo concebir la sustentabilidad si no se entiende lo que es la educación ambiental?¹²

Una segunda lectura del problema permite pensar que tales deficiencias en la ambientalización curricular — rigidez o laxitud de sus bosquejos — posiblemente residan en la precaria formación de los diseñadores, quienes efectivamente pueden no ser capaces de entender las premisas básicas de la educación ambiental y la sustentabilidad que la acompaña. Pero hay más.

Nunca es buena idea dar por hecho algo sin revisarlo. Una rápida mirada a las experiencias reportadas podrá brindar evidencia de ello. La trivialización de los diseños, realizados generalmente por administradores educativos y no por especialistas en educación, son moneda corriente dentro de las instituciones de nivel superior, donde las jefaturas de área o departamentos académicos, dirigidos por profesionales con los más disímiles perfiles, coordinan o ejecutan estas tareas, asumiendo *de facto* que su condición de mando es suficiente para diseñar o reestructurar una propuesta curricular, incluso si se trata de ambientalización.

Frente al galimatías inmerso en las propuestas curriculares, el despliegue de estas se constituye en un generador de desorden y confusión: los docentes — al margen de sus propias deficiencias en el renglón educativo — buscan afanosamente la forma de aportar a estas iniciativas, llenando de buenas ideas el repertorio de técnicas y acciones conducentes a operacionalizar o instrumentalizar el currículo. Todo parece válido, siempre y cuando lleve implícito el sello de la intervención a favor del ambiente.

Ante estas circunstancias, y en medio de un contexto institucional discrepante de la propia propuesta curricular, el docente no hace más que repetir viejas consignas, asumir patrones tradicionales y recurrir a las prácticas ya conocidas y avaladas por toda la comunidad académica. Caminar en círculos parece su mejor estrategia didáctica, o tal vez la única que le queda si quiere parecer comprometido con el proyecto curricular. La situación se vuelve más compleja cuando se admite la presencia de “lagunas” en la formación de los docentes, o incluso de un franco analfabetismo en torno a la sustentabilidad (Murga, 2019).

Por consiguiente, ambientalizar el currículo no es algo que se resuelva únicamente entendiendo con claridad lo que significan la formación ambiental y la sustentabilidad. Murga (2019) clarifica esta situación cuando estipula la presencia necesaria de una visión institucional, de estructuras organizativas orientadas por los principios y valores no del desarrollo sustentable, sino de la sustentabilidad, y sobre todo del compromiso de la comunidad, esencialmente de los docentes. Sin esto, sus iniciativas serán de

impacto limitado y escasa o nula persistencia en el tiempo y el espacio. Es notoria la urgencia de ambientalizar primero el pensamiento de las comunidades académicas, aunado al diseño y despliegue de programas y proyectos de comunicación, ya que “por lo general se carece de una estrategia de divulgación y empleo que contribuya a cambiar ideas y comportamientos” (Reyes & Castro, 2019, p. 134). El problema, como se aprecia, es estructural.

Esto explica las afirmaciones de Rosales (2021) y Hernández y Camarena (2021), quienes establecen la necesidad de evadir la constitución de procesos aislados de la realidad individual y colectiva, lo que significa que siempre deberán obedecer a contextos específicos, a realidades concretas, que, si bien abrevan de sus macrosistemas, mantienen una estructura entretejida por sus propios símbolos y significados, que al ser compartidos brindan identidad y sentido de pertenencia.

En concordancia con ello, Hernández y Camarena (2021) indican que la formación ambiental debe proporcionar al ser humano la completud y el perfeccionamiento requeridos. Sin embargo, esto tiende a ser más un ideal que una realidad del “ser”, ya que no se debe pasar por alto que se trata más bien de un “ente” en constante construcción y por lo tanto inacabado, cuya reflexión, a decir de Rosales (2021), se encuentra siempre en permanente desarrollo y progresión. En términos de la gestión de comunidad antes referida, se debe buscar que la persona se haga una con el proyecto comunitario y no una para el proyecto, tal como concluyen Hernández y Camarena (2021).

Por lo tanto, debe existir lucidez en torno a lo que representa — más que a lo que significa — educar y capacitar ambientalmente. Para Rosales (2021), las diferencias son nítidas: mientras la educación ambiental se orienta hacia la comprensión, la suma de experiencias, el desarrollo de capacidades y la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes — entendidos como productos resultantes de la propia educación ambiental, recibida y obtenida a través de complejos procesos de reflexión crítica, propiciados mediante la enseñanza y el aprendizaje —, la capacitación ambiental, por su parte, tiende a ponderar el adiestramiento laboral, como vía para acceder a desempeños más eficaces y eficientes, previamente acordados como propósitos a lograr. Según su criterio, la capacitación es un mecanismo para mejorar la productividad y competitividad de las empresas; siempre está enfilada hacia sus intereses, sin pretensiones de transformar o cambiar los actuales estilos de vida insustentables.

El abordaje multirreferencial dentro de la educación¹³ — o formación — ambiental es un atrevimiento conceptual válido, pero los esfuerzos por clarificarlo tienen que continuar, bajo la consigna de invocar al pensamiento crítico como producto del desarrollo de un programa o proyecto educativo de formación, siempre y cuando se emplee también como insumo.

Transversalidad en educación ambiental

Sin duda, la transversalidad como estrategia curricular ha sido una de las más socorridas a lo largo de los últimos cuarenta años. Surge como alternativa para atender los tó-

12 Desde el análisis de Reyes y Castro (2019, p. 132), “es necesario avanzar en la generación de consensos respecto de lo que se entiende por lo ambiental, sin que ello signifique, de ningún modo, que tales posibilidades sean excluyentes. No se trata de sugerir un ejercicio de purismo lingüístico, sino de profundizar el debate y la clarificación de propuestas”. Estos autores muestran en un claro ejercicio de análisis cómo el ambiente puede ser concebido como tema, campo, eje transversal, dimensión, enfoque o perspectiva, teoría o racionalidad. Esto condiciona la forma en que es incorporado dentro del currículo, deseable también cuando se hace referencia a la sustentabilidad.

13 Para este caso se entiende la educación ambiental como un proceso formativo, no solo de capacitación o desarrollo de competencias, por lo que se asumen como sinónimos.

picos emergentes que en cada momento de la historia han germinado a partir de los cambios socioculturales. La educación ambiental, primero, y la educación para la sustentabilidad, después, tuvieron y siguen teniendo este estatus de emergencia. La idea de alcanzar mayores y mejores niveles de eficiencia en el impacto de alguna propuesta pedagógica/andragógica siempre es cautivante; sin embargo, en la práctica, iniciativas de esta índole no han alcanzado el éxito deseado, en gran medida porque se las asume de manera inadecuada, ya sea al momento de diseñarlas o bien al operarlas, muchas veces, interdisciplinariamente.

Entre las críticas a esta alternativa curricular destaca lo suscrito por Redon (2007, p. 1), quien distingue la génesis de su problemática al afirmar que la transversalidad es un

concepto muy cuestionado desde una perspectiva sociocrítica del currículum, especialmente si se ilumina desde un enfoque posestructuralista, pierde sentido y coherencia, porque este concepto de transversalidad, no neutro, situado y fechado en contextos personales, sociales, históricos, políticos, que le han arropado de distintas acentuaciones, pierde sentido y coherencia desde la propia contradicción de un currículum obligatorio, que inventa un nombre para recoger lo que en otro lugar del currículo no cabe.

La intención de llevar la transversalidad a la integridad de una propuesta educativa curricular sucumbe ante el carácter disciplinario de su estructura, condición identificada como “hermetismo teórico disciplinar” (Rodríguez, 2015), espacio común en la mayor parte de las propuestas vigentes en la educación superior. Incluso cuando se establecen holísticamente las dimensiones de la transversalidad —conceptual, procedimental y axiológica—, se termina por parcelarlas para alinearlas con el modelo analítico.

Al margen de sus críticas y de las múltiples definiciones que nutren el significado de la transversalidad, al final es entendida como

la integración de los diversos saberes para el desarrollo de competencias para la vida [...]. Esto implica darle un nuevo sentido a la práctica pedagógica hacia la construcción de un conocimiento capaz de responder a la transformación de los contextos locales, regionales y nacionales. (Jauregui, 2018, p. 72)

Estos antecedentes advierten de la intención de sesgar sus fundamentos hacia los enfoques basados en competencias, sin que ello signifique abandonar el tradicional esquema de “bloquear contenidos” a manera de ejes temáticos dentro del plan curricular, e incluso de su estructura administrativa.¹⁴ Al respecto se establece que

los temas transversales han pasado de significar ciertos contenidos que deben considerarse y sumarse a las diversas disciplinas escolares, a un sistema de planificación organizado donde se reflexiona entre estos y la demanda del contexto para engranarlos dentro de las temáticas de las áreas y redimensionarlas de una manera globalizante para conectar la escuela con la familia y la sociedad. (p. 73)

14 Un ejemplo es la organización operada por la Universidad Veracruzana, que en 2013 conformó un equipo de quince entidades universitarias, denominado “Transversa UV”, coordinado por la Secretaría Académica, con la finalidad de integrar temas transversales en las funciones sustantivas de la universidad. El propósito rector fue ante todo formar profesionales responsables, ciudadanos sensibles y activos en la transformación social, que atendieran las necesidades y problemas en sus contextos locales, regionales y globales. Los temas transversales fueron sustentabilidad, género, interculturalidad, internacionalización, promoción integral de la salud, derechos humanos y universitarios, justicia, inclusión y arte-creatividad (Pensado & Escalona, 2019, p. 77). Se tuvo como antecedentes al Modelo Educativo Integral y Flexible (1999), al Plan Maestro para la Sustentabilidad y al Consejo Consultivo para la Sustentabilidad (2010), y como consecuente al Programa Universitario para la Sustentabilidad (2017), coligado a la Agenda 2030 de las Naciones Unidas.

Se trata de estructurar un “currículo integrado”, cuyas directrices emanan de la identificación de necesidades, en un marco de referencias problemáticas a atender en los distintos campos del quehacer humano —social, cultural, ecológico, político, económico—, que para el caso de la educación ambiental se circunscribe a las problemáticas ambientales en todas sus dimensiones.

Nuevamente se resuelve el dilema de qué hacer, pero no se atiende cómo hacerlo, epicentro de cualquier diseño curricular. Redimensionar las áreas temáticas para hacerlas congruentes con los macrocontextos problemáticos, y engranarlas a partir de ahí con las esferas del microcontexto local, es precisamente lo que ha limitado sus resultados y eficacia. Cuando se afirma que la fortaleza de los ejes temáticos reside en “la habilidad para abrir diálogo con otros saberes de diferentes asignaturas, con los saberes conceptuales, actitudinales y pragmáticos” (p. 75), se limita la propuesta y se reduce a su mínima expresión bajo un carácter instrumentalista,¹⁵ solo multidisciplinario —sin profundidad ni sincronía, como lo exige al menos la interdisciplina—, propio de la orientación educativa basada en competencias profesionales.

A pesar de ello, dotar a las competencias profesionales de atributos superlativos ha sido una constante entre quienes defiende su implementación, al admitir que

un rasgo significativo de la competencia es su carácter multidimensional. Se produce en un entramado de factores que exigen al sujeto conocer y comprender, pero también actuar y ser. Incluye componentes cognitivos, axiológicos y procedimentales, además del sustrato que proporciona el mundo subjetivo de sentimientos, afectos, vivencias y emociones de la persona, e intervienen en ella los talentos o las inteligencias no estrictamente cognitivas, como la emocional, la ecológica y la espiritual, entre otras. (Murga, 2019, p. 13)

Es complejo imaginar que un cúmulo de competencias profesionales tuteladas por necesidades e intereses empresariales podría alcanzar este nivel de formación. Más que tratarse de una utopía, se asemeja más a un sofisma. La transversalidad no es un asunto únicamente de contenidos, sino de valores y creencias, de vivencias y percepciones, sobre todo si se trata de la educación ambiental para la sustentabilidad.

Sin embargo, es común observar cómo la transversalidad se emplea a manera de disposición curricular tendiente a ambientalizar el currículo —dentro de sus programas de estudio—, aunque también es frecuente observarla como parte de una narrativa justificadora, signada en la misión, la visión y el objetivo general de un modelo educativo, sin llegar a impactar en la propuesta curricular que lo acompaña.

Dimensionar, categorizar y escalar los ejes temáticos como estrategia de transversalidad para el logro de una educación ambiental exclusivamente de “saberes emergentes” rinde tributo al conocimiento disciplinario: es un regreso al origen, un nuevo culto a la autoridad cognitiva, que se distancia de los problemas ambientales, de su génesis y sus consecuencias, concibiendo la causa del efecto bajo axiomas de inutilidad, al desvincular al estudiante de las necesarias prácticas sociales.

15 Arias (2021, p. 8) propone superar este reduccionismo instrumental y pensar la formación “también desde la posición de quien [la] realiza y los motivos que tiene para hacerlo; de lo que piensa y siente quien se ostenta como formador, pero también de aquello que se le ‘regresa’ y que al mismo tiempo lo determina”.

Conclusiones

El propósito sublimado de toda propuesta de diseño y operación curricular parte del deseo razonado de lograr la mejora social —bienestar— a través de un conocimiento basado en un desarrollo humano sostenido, pretensión que anida en la ideología occidental, predominante en los modelos educativos actuales.

Sin embargo, sin una adecuada gestión del conocimiento que recupere la multirreferencialidad como alternativa curricular —asumida como un nuevo sistema conceptual que resignifique lo que son la transversalidad y la sustentabilidad en su calidad de significantes de la educación ambiental— no será posible la integración transdisciplinaria, es decir, la recuperación del sentido y la identidad comunitarios, dislocando el círculo virtuoso que supone la premisa de la sustentabilidad.

Producir conocimiento nunca es un hecho aislado, particularmente en el contexto de la educación ambiental. El conocimiento para ser útil debe trascender la simple réplica de información y prácticas institucionalizadas, para ir hacia los saberes y las experiencias de los protagonistas del hecho educativo, muchas veces aislados en escenarios escolares de carácter monolítico, diseñados para acumular información desarticulada y no significativa para el aprendiz ni para el propio maestro.

Tanto la sustentabilidad como la transversalidad necesitan de la multirreferencialidad, ya que son aspectos condicionados en su desarrollo por el complicado entramado que prevalece en cada institución educativa. Se trata de sistemas complejos en los que no es posible hacer predicciones; escenarios determinados por las múltiples relaciones posibles entre sus actores, tiempos, espacios, formas y medios de interaccionar socialmente y de operar bajo un sistema de normas institucionales, condicionantes y a su vez condicionadas por las construcciones culturales que les son propias.

Propiciar un “entrecruzamiento” de saberes, sentires, decires y quehaceres dentro una comunidad escolar —en busca de una verdadera transversalidad— mientras se aborda la transdisciplina como alternativa de trabajo no es factible solo con el diseño adecuado del currículo. Esto es particularmente cierto cuando lo que se desea es educar ambientalmente, pues una escuela es un conjunto no de espacios físicos ocupados por seres humanos, sino de entornos habitados por ellos: verdaderos hábitats culturales en los que no se existe únicamente, sino que se vive. Este es el principio básico desde donde se erige la multirreferencialidad, principio clave de la sustentabilidad.

Referencias

Alvear, N., Barcia, M., Rengifo, L., & Urbano, M. (2018). Resultados de la indagación sobre la dimensión ambiental y la educación ambiental en la Universidad del Cauca, Colombia. *Didac*, 71, 28-34. <https://bit.ly/3EXB7hV>

Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. *Publicaciones ANUIES*. <https://bit.ly/2WX8pqw>

Arias, M. A. (2021). Presentación. En M. A. Arias (coord.), *La formación ambiental: Sujetos, discursos y propuestas en la educación* (pp. 7-18). La Zonámbula.

Espinosa, A. (2019). Transdisciplinariedad y educación superior: Experiencias en el CEUARKOS para abrir

los saberes a la complejidad de la vida. *Visión Docente Con-Ciencia*, 17(86), 24-41. <https://bit.ly/3gX2wZi>

González, E. (2019). Transversalidad curricular en educación ambiental para la sustentabilidad: Acotaciones y posibilidades. En T. Maldonado, D. Ramos y C. Rosas (comps.), *Ambientalización curricular en la educación superior* (pp. 27-36). Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales de México / Universidad Iberoamericana Ciudad de México. <https://bit.ly/3FobR67>

Gutiérrez, J., & González, A. (2005). Ambientalizar la universidad: Un reto institucional para el aseguramiento de la calidad en los ámbitos curriculares y de la gestión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(7), 1-15. <https://bit.ly/3VJi0Ps>

Guzmán, I., Settati, A., & Marín, R. (2019). Transdisciplinariedad y transversalidad: Una experiencia para religar la práctica educativa. *Cultura, Educación y Sociedad*, 10(2), 73-84. <https://bit.ly/3VsuDPf>

Hernández, A., & Camarena, B. (2021). Significados de formación ambiental: En la búsqueda de vestigios para superar aporías. En M. A. Arias (coord.), *La formación ambiental: Sujetos, discursos y propuestas en la educación* (pp. 19-48). La Zonámbula.

Hernández, A., & Cuevas, L. (2017). Formar en investigación desde una perspectiva multirreferencial. *Cinzontle*, 9(19), 4-10. <https://bit.ly/3FncLQ7>

Jauregui, S. (2018). La transversalidad curricular: Algunas consideraciones teóricas para su implementación curricular. *Revista Boletín Redipe*, 7(11), 65-81. <https://bit.ly/3Bt0Q11>

Leff, E. (2002). *Saber ambiental: Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo XXI. <https://bit.ly/3VuDzU4>

Leff, E. (2003). La ecología política en América Latina: Un campo en construcción. *Polis*, 2(5). <https://bit.ly/2I1kF2d>

Leff, E. (2006). *Aventuras de la epistemología ambiental: De la articulación de las ciencias al diálogo de saberes*. Siglo XXI. <https://bit.ly/3uDIzdz>

Maldonado, T. (2018). Educación ambiental para la sustentabilidad. *Didac*, 71, 13-20. <https://bit.ly/3OTk8ID>

Martínez, J. (2016). Complejidad, posdisciplina y articulación multirreferencial en la producción de conocimiento. En T. Fontaines y J. Martínez (coords.), *Complejidad, epistemología y multirreferencialidad* (pp. 47-60). Universidad Técnica de Machala. <https://bit.ly/3h1KPb3>

Mora, W. (2012). Ambientalización curricular en la educación superior: Un estudio cualitativo de las ideas del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), 77-103. <https://bit.ly/3XPvuem>

Morin, E. (2003). *El Método V: La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Cátedra. <https://bit.ly/3FOBZIN>

Morin, E. (2005a). Epistemología de la complejidad. En J. Solana (coord.), *Con Edgar Morin, por un pensamiento complejo: Implicaciones interdisciplinarias* (pp. 27-52). Universidad Internacional de Andalucía / Akal. <https://bit.ly/3B4Irs2>

Morin, E. (2005b). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. <https://bit.ly/3FfJ1mx>

Morin, E. (2007). Complejidad restringida, complejidad general. *Sostenible?*, 9, 23-49. <https://bit.ly/3XVvjuu>

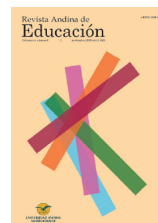
Murga, M. (2019). Un desafío pedagógico ante la crisis socioecológica: La formación de competencias para la

- sustentabilidad. En T. Maldonado, D. Ramos y C. Rosas (comps.), *Ambientalización curricular en la educación superior* (pp. 11-25). Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales de México / Universidad Iberoamericana Ciudad de México. <https://bit.ly/3FobR67>
- Osorio, S. (2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: Fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 20(1), 269-291. <https://bit.ly/3VsyLid>
- Pensado, J., & Escalona, M. (2019). Estrategias institucionales para la transversalización de la sustentabilidad en la Universidad Veracruzana. En T. Maldonado, D. Ramos y C. Rosas (comps.), *Ambientalización curricular en la educación superior* (pp. 75-85). Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales de México / Universidad Iberoamericana Ciudad de México. <https://bit.ly/3FobR67>
- Pérez, M. (2013). Concepciones de biodiversidad: Una mirada desde la diversidad cultural. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(12), 133-151. <https://bit.ly/3H2IJCw>
- Pérez, E., Moya, N., & Curcu, A. (2013). Transdisciplinariedad y educación. *Educere*, 17(56), 15-26. <https://bit.ly/3VqHVMf>
- Ramos, D., & Sánchez, M. (2018). La ambientalización curricular. Una mirada al proceso en la Ibero, Ciudad de México. *Didac*, 71, 35-49. <https://bit.ly/3uiZVMj>
- Redon, S. (2007). Significados de la transversalidad en el currículum: Un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(2). <https://bit.ly/3B3jT1m>
- Reyes, J., & Castro, E. (2019). Universidad y medio ambiente: ¿Monocultivo o diversidad de alternativas? En T. Maldonado, D. Ramos y C. Rosas (comps.), *Ambientalización curricular en la educación superior* (pp. 129-137). Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales de México / Universidad Iberoamericana Ciudad de México. <https://bit.ly/3FobR67>
- Rodríguez, R. (2015). *La transversalidad del currículum en la formación integral de la universidad*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación: Currículum 2015, Tlaxcala, México, 24-26 de septiembre. <https://bit.ly/3Fjh9Q5>
- Rosales, S. (2021). Principios y enfoques de la formación ambiental. En M. A. Arias (coord.), *La formación ambiental: Sujetos, discursos y propuestas en la educación* (pp. 49-78). La Zonámbula.
- Sime, L. (2017). Grupos de investigación en educación: Hacia una tipología multirreferencial desde casos representativos. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 97-116. <https://bit.ly/3Fnu5og>

Declaración de conflicto de intereses

El autor declara no tener conflictos de intereses.

Reseñas
Reviews



Reseña

Garcés, F. (coord.) (2023). *Educación superior y pueblos indígenas en el contexto del COVID-19*. Universidad Politécnica Salesiana.

José Luis García^a  

^aFacultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Guerrero. Av. Javier Méndez Aponte n.º 1, Fracc. Servidor Agrario, 39070, Chilpancingo, Guerrero, México.

El diseño y la implementación de políticas neoliberales en América Latina y el Caribe supusieron, desde los años 60, nuevas tensiones y, por ende, nuevos mecanismos de resistencia que emergieron desde grupos sociales y personas cuyos derechos fueron vulnerados sistemáticamente en nombre del “progreso”, la “modernidad” y el “desarrollo”. La desigualdad es un común denominador regional. La eclosión del COVID-19 como problema social y de salud pública mundial ha dejado en evidencia a un sistema de producción y a un modelo civilizatorio injustos e inequitativos, que precarizan las relaciones humanas a través del consumo y la productividad.

Estas asimetrías se acentúan en colectivos que, desde antes de la llegada del COVID-19, venían en situación de franca desventaja en medio de las dinámicas que impone la racionalidad capitalista occidental. Un ejemplo son las personas indígenas, quienes han visto cómo esta pandemia ha minado las posibilidades reales de acceso y reivindicación de derechos elementales como salud, trabajo digno, vivienda, alimentación e educación, e incluso ha generado nuevas formas de desigualdad y marginación debido, entre otros factores, a la recesión y a la crisis económica global.

El libro titulado *Educación superior y pueblos indígenas en el contexto del COVID-19*, coordinado por Fernando Garcés V., es precisamente un valioso estudio latinoamericano que invita a la reflexión en torno al impacto de la pandemia en estudiantes universitarios provenientes de pueblos originarios, centrando el foco de análisis en tres universidades: la Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) en Brasil, la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) en Chile y la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) en Ecuador, todas ellas pertenecientes a la Red de Interculturalidad de las Instituciones Salesianas de Educación Superior.

Esta obra representa una radiografía oportuna de la forzada y anárquica migración del sistema educativo presencial a uno completamente virtual, y de las estrategias emergentes que utilizaron estudiantes indígenas (y sus familias), docentes e instituciones de educación superior para no interrumpir del todo el proceso formativo debido

a la crisis sociosanitaria. El objetivo del texto en su conjunto, declaran las y los autores, es “analizar los efectos de la crisis sociosanitaria actual en los planos personal y sociocultural del proceso educativo de los(as) estudiantes indígenas de tres universidades salesianas y la respuesta institucional frente a este grupo estudiantil específico” (Garcés, 2023, p. 13).

En el primer capítulo, titulado “La respuesta de los estudiantes indígenas frente al COVID-19: El caso de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador” y escrito por Diana Ávila Camargo, Fernando Garcés, Sebastián Granda Merchán y Pablo Vásquez, se busca, a través de un enfoque metodológico predominantemente cualitativo, la recuperación de experiencias de los actores de la UPS involucrados en la problemática descrita: estudiantes universitarios de pueblos originarios, docentes y autoridades. Los testimonios arrojan resultados contrastantes: el COVID-19 no solo puso en riesgo la formación académica de las y los estudiantes, sino también elementos básicos para la subsistencia, como la economía y la salud.

En términos generales, podemos sostener que la crisis sociosanitaria desatada por el COVID-19 tuvo un impacto fuerte en el ámbito laboral y la economía familiar de los y las estudiantes, provocando serios desajustes en su vida cotidiana y, en algunos casos, poniendo en riesgo, inclusive, el tema de la alimentación del día a día.

Lo anterior tuvo como telón de fondo la reducción de los ingresos económicos propios, en el caso de aquellos estudiantes que son jefes y jefas de hogar... (Ávila et al., 2023, p. 44)

La pandemia trajo consigo, además de cuantiosas cifras de contagio, trastornos en la salud física y emocional de las y los estudiantes y sus familias. El largo confinamiento obligatorio, las complicaciones económicas, las adaptaciones a las nuevas modalidades educativas y laborales, entre otros factores, hicieron mella en la vida de las personas. Sin embargo, la pandemia también empujó la creación de acciones y redes colaborativas para amainar los efectos de la crisis económica: surgieron microemprendimientos, se reorientaron los ya existentes hacia el nuevo contexto de crisis, se vendieron algunos artículos del hogar y se fortalecieron las redes de préstamos y ayu-

da para que los estudiantes no abandonaran sus estudios universitarios.

El segundo capítulo, titulado “El COVID-19 en los estudiantes de la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile” y escrito por Carlos Bustos, Gustavo González, Andrea López, Simona Mayo y Cecilia Millán, tiene como propósito analizar los efectos de la crisis sociosanitaria en la dimensión personal, emocional, social, cultural y académica de estudiantes indígenas de la universidad antes referida. Durante esta investigación de enfoque metodológico mixto se hallaron conclusiones similares a las que arrojó el estudio correspondiente a la UPS de Ecuador.

Las y los estudiantes de la UCSH hacen énfasis en los efectos económicos a consecuencia de la pandemia, como la pérdida de empleos y la dificultad para solventar los gastos derivados de las nuevas modalidades laborales y escolares (por ejemplo, la compra de equipos móviles y de computación). Sin embargo, se reporta asimismo la creación de redes de apoyo y la intervención del Gobierno a través de la distribución de bonos entre las familias para aminorar el golpe de la crisis económica. También se generó la sensación entre el estudiantado de que las condiciones para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje empeoraron con la llegada del COVID-19.

La pandemia y sus síntomas sanitarios, sociales, culturales, políticos y económicos derivaron en la precarización de la salud física y mental, tanto individual como comunitaria. Las personas se enfrentaron a la aparición de síntomas como estrés, ira, miedo, frustración, aburrimiento y angustia. Se palpaba la incertidumbre; las herramientas para afrontar estos cambios tan intempestivos eran precarias aún. Y, por supuesto, estos síntomas se presentaban con mucha mayor fuerza en individuos en situación de vulnerabilidad económica. El estudio de la UCSH nos lleva a una amplia reflexión en este sentido y nos coloca de cara a una realidad que aún no ha podido ser diagnosticada del todo.

Las consecuencias emocionales y psicológicas constituyen el impacto que la población estudiantil más resiente y describe en los grupos focales. Entre las circunstancias y efectos que se relacionan con este impacto de la pandemia, se pueden mencionar las condiciones de aislamiento y, en algunos casos, de hacinamiento; la tensión por tener que responder a los requerimientos académicos sin disponer de la capacidad tecnológica; la muerte de un familiar cercano y la falta de ceremonias y prácticas de despedida de los muertos; la rutina de encierro en el hogar y el tener que disponer del mismo espacio para lo doméstico y lo académico. (Bustos et al., 2023, p. 109)

En el tercer capítulo, titulado “A pandemia do Corona Virus e a situação dos estudantes indígenas da Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande/Brasil: Um olhar sobre as ações do NEPI e da UCDB” y escrito por Eva Maria Luiz Ferreira, José Francisco Sarmiento Nogueira, Josemar de Campos Maciel, Leandro Skowronski y Lenir Gomes Ximenes, se hace mención a los procesos de resistencia que han vivido los pueblos originarios en Brasil desde hace siglos a través de movimientos indígenas que buscan principalmente el reconocimiento de sus mecanismos de organización, sus lenguas, sus creencias, tradiciones y sus territorios, así como la reivindicación de una educación propia.

O Brasil é um país marcado por grande diversidade étnica e cultural. Por outro lado, jaz atravessado pela desigualdade e pela discrimi-

nação racial, que tiveram forte impacto sobre a estrutura da sociedade brasileira, desde os seus dias formativos, até os tempos atuais.

A pandemia do Corona vírus expôs esta desigualdade em que vivem estes povos, pois a falta de recursos, além do descaso das autoridades do estado nacional, fez com que estes povos tenham sido atingidos de forma diferenciada. (Luiz et al., 2023, p. 130)

El estudio tiene como premisa, al igual que el de la UPS y el de la UCSH, que el coronavirus evidenció las desigualdades que viven los pueblos indígenas debido a la falta de recursos y atención por parte de las autoridades en todos los órdenes de gobierno: se encuentran desprovistos de lo elemental para una vida digna. El trabajo tiene como propósito visibilizar la presencia indígena en la UCDB y los impactos y las mayores dificultades que enfrentaron estos estudiantes durante el COVID-19, así como determinar las acciones individuales, colectivas e institucionales que se tomaron durante este contexto de crisis.

Se detectaron, con el estudio, problemas relacionados con la economía de los estudiantes y sus familias, y con el acceso al internet en sus comunidades e instituciones de educación superior, que no ofrecen condiciones adecuadas en términos de infraestructura (espacios, computadoras, red eléctrica, conexión, etc.) y conectividad para que los pueblos originarios puedan estar incluidos digitalmente. Sin embargo, también se reporta un proceso sistemático de profesionalización de las y los docentes que tuvieron que incorporarse a actividades de formación emergentes para hacer frente a estos nuevos escenarios, sin dejar de lado el sentido de una educación incluyente que conceptualice la diferencia como un valor y no como un obstáculo.

Por tanto, considero que el texto en su conjunto es un aporte novedoso que servirá como marco de referencia para muchas otras investigaciones respecto a la temática, partiendo de la idea de que los estragos generados por la crisis sociosanitaria recién se encuentran en un proceso de evaluación por parte de la comunidad científica internacional. En particular, los científicos sociales latinoamericanos tienen la ominosa tarea de reflexionar sobre el mundo y sus desigualdades antes y después del COVID-19 para visibilizar también algunas estrategias perversas que el capitalismo ha utilizado en el marco de la crisis para generar réditos económicos a costa del dolor de las personas.

Referencias

- Ávila, D., Garcés, F., Granda, S., & Vázquez, P. (2023). La respuesta de estudiantes indígenas frente al COVID-19: El caso de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. En F. Garcés (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en el contexto del COVID-19* (pp. 15-94). Universidad Politécnica Salesiana. <https://bit.ly/3GkC2KZ>
- Bustos, C., González, G., López, A., Mayo, S., & Millán, C. (2023). El COVID-19 en los estudiantes de la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile. En F. Garcés (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en el contexto del COVID-19* (pp. 95-128). Universidad Politécnica Salesiana. <https://bit.ly/3GkC2KZ>
- Garcés, F. (coord.) (2023). *Educación superior y pueblos indígenas en el contexto del COVID-19*. Universidad Politécnica Salesiana. <https://bit.ly/3GkC2KZ>

Luiz, E., Sarmiento, J., De Campos, J., Skowronski, L., & Gomes, L. (2023). A pandemia do Corona Virus e a situação dos estudantes indígenas da Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande/Brasil: Um

olhar sobre as ações do NEPPI e da UCDB. En F. Garcés (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en el contexto del COVID-19* (pp. 129-168). Universidad Politécnica Salesiana. <https://bit.ly/3GkC2KZ>



**UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR**
Ecuador

