

*Revista Mexicana de*  
**INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA**

*Ir a contenido*

*2023.1*

VOLUMEN XXVIII NÚM. 96

---

*enero-marzo*



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

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

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

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

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

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

*Edición y formación tipográfica:* Guadalupe Espinosa

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

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

---

## CONTENIDO

RMIE, ENERO-MARZO, 2023, VOLUMEN 28, NÚMERO 96  
ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

### EDITORIAL

- Repensar la RMIE 7-19  
*Guadalupe Ruiz Cuéllar*

### INVESTIGACIÓN

- La educación prehispánica y novohispana  
en la formación pedagógica en México: un análisis de percepciones 21-47  
*Mónica Ruiz-Bañuls, Isabel María Gómez-Trigueros y Tania Itzel Nieto Juárez*
- Escolanovismo en el primer peronismo:  
la pedagogía de Pascual Pezzano en la Universidad Obrera Nacional 49-71  
*Álvaro Sebastián Koc Muñoz*
- Interacciones de habla:  
continuidad y cambio en la clase en línea de emergencia 73-97  
*Patricia Thibaut y Margarita Calderón López*
- Estudio sobre dimensiones que inciden en la transición del alumnado  
de la etapa primaria a la secundaria 99-128  
*Antonio Herreo-Hernández, José Jesús Trujillo-Vargas,  
Clara González-García, Javier Pérez-Martínez,  
Alicia Castro-Fuentes, Vanesa Ausín-Villaverde y José Luis Díaz-Palencia*
- Programas de reenganche educativo en la Región de Murcia (España):  
percepciones del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria 129-158  
*M<sup>a</sup> Teresa González, M<sup>a</sup> Trinidad Cutanda-López  
y M<sup>a</sup> Josefa Bolarín Martínez*
- Fomento de la autorregulación del aprendizaje  
desde una comprensión cualitativa durante la pandemia de COVID-19 159-186  
*Fabiola Sáez-Delgado, Karla Lobos-Peña,  
Yaranay López-Angulo, Javier Mella-Norambuena y Palmenia Pinochet*
- Evaluar el pensamiento social:  
desarrollo de un instrumento de evaluación de desempeño en el aula 187-222  
*Nicole Abricot Marchant, María Verónica Santelices,  
Carmen Gloria Zúñiga, Lucía Valencia Castañeda y Paloma Miranda-Arredondo*

La formación inicial docente como cultura: exploración y constitución de un campo de estudio desde la literatura <i>Felipe Acuña Ruz, Javier Núñez-Moscoso y César Maldonado Díaz</i>	223-249
La dinámica de aprendizaje experiencial en la formación de las y los extensionistas rurales latinoamericanos <i>Fernando Landini</i>	251-275
Efectos olvidados de operaciones cognitivo-discursivas en la escritura epistémica del <i>problema de investigación</i> doctoral <i>Stella Serrano-Moreno y Jaime Tinto Arandes</i>	277-304
La dirección de tesis desde la percepción de las y los doctorandos: aportes al avance investigativo <i>Mercedes Zanotto González, Martha Leticia Gaeta González y María del Socorro Rodríguez Guardado</i>	305-331
<b>RESEÑA</b>	
<i>Capacidad crítica del estudiante universitario. La importancia de la formación en la académica,</i> de Raquel Glazman Nowalski <i>María de Ibarrola</i>	333-338
<i>Información para autores</i>	339

---

## TABLE OF CONTENTS

RMIE, JANUARY-MARCH, 2023, VOLUME 28, NUMBER 96

ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

### EDITORIAL

- Rethink the RMIE 7-19  
*Guadalupe Ruiz Cuéllar*

### RESEARCH

- Pre-Hispanic and Colonial Education  
in Mexico's Teacher Education: An Analysis of Perceptions 21-47  
*Mónica Ruiz-Bañuls, Isabel María Gómez-Trigueros & Tania Itzel Nieto Juárez*
- "New School" Theories in Peron's First Term:  
Pascual Pezzano's Pedagogy at Universidad Obrera Nacional 49-71  
*Álvaro Sebastián Koc Muñoz*
- Interactions of Speech:  
Continuity and Change in Emergency Online Classes 73-97  
*Patricia Thibaut & Margarita Calderón López*
- Study of Dimensions that Affect the Students' Transition  
from Elementary to Secondary School 99-128  
*Antonio Herrero-Hernández, José Jesús Trujillo-Vargas,  
Clara González-García, Javier Pérez-Martínez,  
Alicia Castro-Fuentes, Vanesa Ausín-Villaverde & José Luis Díaz-Palencia*
- Educational Engagement Programs in the Murcia Region of Spain:  
Student Perceptions in Compulsory Secondary Education 129-158  
*M<sup>a</sup> Teresa González, M<sup>a</sup> Trinidad Cutanda-López  
& M<sup>a</sup> Josefa Bolarín Martínez*
- Encouragement for Self-regulated Learning  
from a Qualitative Perspective in the COVID-19 Pandemic 159-186  
*Fabiola Sáez-Delgado, Karla Lobos-Peña,  
Yaranay López-Angulo, Javier Mella-Norambuena & Palmenia Pinochet*
- Assessing Social Thinking: The Development  
of a Performance-based Instrument for Classroom Assessment 187-222  
*Nicole Abricot Marchant, María Verónica Santelices,  
Carmen Gloria Zúñiga, Lucía Valencia Castañeda & Paloma Miranda-Arredondo*

Pre-service Teacher Education as Culture: Exploration and Constitution of a Field of Study from the Perspective of Literature	223-249
<i>Felipe Acuña Ruz, Javier Núñez-Moscoso &amp; César Maldonado Díaz</i>	
The Dynamics of Experiential Learning in Training Rural Extension Agents in Latin America	251-275
<i>Fernando Landini</i>	
Forgotten Effects of Cognitive/Discursive Operations in the Epistemic Writing of Doctoral Research Questions	277-304
<i>Stella Serrano-Moreno &amp; Jaime Tinto Arandes</i>	
Thesis Supervision according to the Perceptions of Doctoral Students: Contributions to Research	305-331
<i>Mercedes Zanotto González, Martha Leticia Gaeta González &amp; María del Socorro Rodríguez Guardado</i>	

#### **BOOK REVIEW**

<i>Capacidad crítica del estudiante universitario. La importancia de la formación en la académica,</i> by Raquel Glazman Nowalski	333-338
<i>María de Ibarrola</i>	

<i>Information for authors</i>	339
--------------------------------	-----

## **REPENSAR LA RMIE**

GUADALUPE RUIZ CUÉLLAR

**E**n este editorial presento la propuesta inicial de trabajo para una comisión que se conformó en el seno de su Comité y Consejo editoriales, con el propósito de analizar la situación actual de *la Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) y los cambios necesarios en distintos ámbitos, para ponerla a tono con los escenarios en que hoy en día se hace difusión del conocimiento científico en general, pero a la vez, con una atención especial al campo de la investigación educativa. Dado que el trabajo de esta comisión iniciará durante 2023, esta circunstancia hace oportuno compartir con las y los lectores las dimensiones de renovación que alcanzamos a identificar, si bien, con la seguridad de que el grupo de académicas y académicos reunido propondrá otras, y quizá reformulará o reelaborará las que aquí se plantean. Publicar esta propuesta supone, además, un ejercicio de transparencia en torno a la propia revista, a las cuestiones que son materia de atención de su equipo directivo y órganos colegiados, así como del propio Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Al final, los resultados de este trabajo darán las pautas necesarias para que la RMIE continúe contribuyendo con calidad a la comunicación de los resultados de la investigación educativa que se realiza en distintos lugares y sobre una amplia gama de temáticas en torno a la educación.

### **Introducción**

La RMIE se empezó a publicar en 1996, apenas tres años después de la conformación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, constituyendo uno de sus principales ejes de trabajo; esto es, el fortalecimiento

---

Guadalupe Ruiz Cuéllar: investigadora de la Universidad de Aguascalientes, Departamento de Educación. Aguascalientes, Aguascalientes, México. CE: [guadalupe.ruiz.cuellar@gmail.com](mailto:guadalupe.ruiz.cuellar@gmail.com)

de la comunicación entre las y los “académicos dedicados al estudio sistemático de los fenómenos educativos”.<sup>1</sup> Si bien la revista inició con una periodicidad semestral, transitó en pocos años hacia el formato actual que comprende cuatro números por año, tras pasar por un periodo corto en que fue cuatrimestral. Hasta fines de 2022 han aparecido en forma ininterrumpida 96 números; alrededor de la mitad de ellos, temáticos.

A lo largo de más de un cuarto de siglo, la RMIE ha consolidado su presencia en el ámbito nacional e iberoamericano como una publicación de calidad sumamente demandada por autoras y autores potenciales de diversas nacionalidades. Cabe decir, a propósito de este punto que, de 2013 a la fecha, se han publicado, en promedio, 48.4% textos provenientes de instituciones nacionales, si bien las contribuciones procedentes del extranjero han llegado a representar el 67.2, 55.4 y 57.1% en 2018, 2021 y 2022, respectivamente; lo que pone de manifiesto que la RMIE, o bien, ha dejado de atraer a autoras y autores del país o que sus textos no han reunido los estándares de calidad establecidos por la revista.

En los últimos años cada uno de los números que integran los volúmenes anuales de la revista se han publicado con regularidad, en los primeros días del trimestre correspondiente y, por la gran cantidad de textos que se reciben (pese a una tasa de rechazo que oscila entre el 75 y 85% anual), generalmente la conformación de cada número se logra adelantar varios meses. Al publicarse esta primera entrega de 2023, hay textos aprobados para el del segundo trimestre de este año. La RMIE, como es sabido, forma parte de importantes índices y bases de datos; durante 2019 y 2020 estuvo posicionada en el cuartil 2 del Scimago Journal Rank, si bien en 2021 volvió al cuartil 3, al igual que otras revistas de investigación educativa del país.

Hoy en día, el contexto de producción y distribución de conocimientos es evidentemente muy distinto al que prevalecía cuando, hace más de 25 años, nació la RMIE. Los procesos de evaluación, prácticamente inexistentes entonces, tanto de las propias publicaciones científicas como de las carreras académicas han tenido un profundo impacto en las primeras y les han planteado desafíos no menores, como la búsqueda de indexaciones o la inclusión en bases documentales que les permitan tener una mayor visibilidad.

Adicionalmente, la revolución tecnológica e informática ha traído consigo cambios también profundos en todos los ámbitos de vida, a los que no han



sido ajenas las revistas científicas. En nuestro campo específicamente, otros procesos y circunstancias deben ser considerados; es el caso del incremento de instituciones y centros en los que se realiza investigación educativa, al igual que de los programas de posgrado orientados a la formación para esta actividad; y el crecimiento, asimismo, del número de revistas especializadas tanto en el país, como en otros de habla hispana, algunas de las cuales han nacido ya como publicaciones electrónicas.

En este contexto, la RMIE enfrenta el imperativo de repensarse; modernizarse, renovarse o transformarse para estar a la altura de estas nuevas circunstancias. El presente documento pretende responder a esta necesidad. Busca establecer las áreas más importantes sobre las que se requiere una reflexión profunda, que identifique los cambios que requiere la revista y los pasos y tiempos en que se podría avanzar en la dirección deseada. En todos estos ámbitos hay material del que puede echarse mano para ir configurando la postura específica de la RMIE, desde experiencias de otras publicaciones, ensayos sobre los temas, investigaciones o buenas prácticas ya identificadas.

En lo que sigue en cada apartado presentamos, si es el caso, elementos de diagnóstico y algunas vías posibles de acción; la extensión de estos apartados es variable dependiendo de la diversidad de aspectos a tratar en cada caso y de lo que hemos logrado avanzar en el análisis de cada punto.

## **Ejes principales de reflexión y renovación<sup>2</sup>**

### **Digital**

#### *Gestión editorial*

Desde su surgimiento, el proceso de gestión editorial de las propuestas de publicación que se reciben en la RMIE se ha llevado a cabo mediante la comunicación directa de la editora con autoras(es) y dictaminadoras(es), lo que se traduce en una significativa inversión de tiempo en la recepción de los textos, la asignación de evaluadoras(es) y la recepción de dictámenes (con etapas intermedias de revisión por parte de la dirección de la revista y del Comité Editorial). En 2010 se intentó implementar un mecanismo asentado en el Open Journal System (OJS), pero por distintas razones no se pudo aplicar plenamente y se volvió a la comunicación vía correo electrónico.

Por ello, se ha venido trabajando junto con la Secretaría Técnica del COMIE en la restauración del OJS, constituyendo un proyecto prioritario

en 2022, con importantes avances a la fecha, aunque aún no implementado en el dominio con el que ya cuenta la revista ([www.rmie.mx](http://www.rmie.mx)). El principal desafío en esta materia es aprovechar plenamente los aportes del OJS para la gestión editorial. Aunque en principio este asunto parecería estar cubierto, al menos en su diseño, quedando pendiente su implementación, en el marco de este proyecto de renovación parecería deseable revisar el proceso editorial de la revista, valorar su eficiencia y eficacia; analizar los aportes potenciales del OJS y determinar, si es el caso, formas adicionales en que podría aprovecharse o ajustes necesarios si se viese conveniente hacer ajustes al proceso de gestión editorial.<sup>3</sup>

### *Página web*

En este aspecto un avance importante, como se señaló en el apartado anterior, es que la revista cuenta ya, desde hace un par de años, con un dominio propio, donde están albergados los números publicados a partir de 2020. Está pendiente incorporar los volúmenes anteriores, aún alojados en el sitio “histórico” de la RMIE; los artículos de 2019 hacia atrás son de cualquier modo accesibles a través de repositorios como SciELO, Redalyc, Dialnet, Researchgate, Academia.edu u otros.

El desafío en este caso es diseñar un sitio web atractivo que presente la información necesaria para autoras(es) y lectoras(es), pero que incorpore otros elementos que enriquezcan la difusión de los artículos que se publican en la RMIE; por ejemplo, videos breves de autoras(es), cápsulas alusivas al contenido publicado, etcétera. La preocupación, patente en el objetivo de la revista, por fomentar el intercambio y discusión en torno a temas abordados en la publicación podría atenderse, probablemente, en su propio sitio web.

### *Identificadores y archivos descargables*

Un rasgo fundamental de las revistas electrónicas es que los materiales que publican cuentan con mecanismos para la identificación puntual de cada texto. El *Digital Object Identification* (DOI) es el más usual. Hasta el momento se ha avanzado en la identificación de la empresa que podría proveer este servicio y se ha establecido la siguiente secuencia para la adquisición de los DOI:

- Uno para las publicaciones del COMIE,
- uno para la RMIE,

- Los necesarios para los artículos publicados a partir del primer número de 2022,
- Los necesarios y si presupuestalmente es posible, para los artículos publicados de 2021 hacia atrás.

Este proceso correrá paralelamente, con el “desarmado” de los números, pues actualmente, en el sitio web de la revista solo se puede acceder a cada número completo y no a los artículos en individual, lo que les resta visibilidad y dificulta en cierto grado el acceso a ellos; no totalmente ya que a través de las bases de datos e índices de los que forma parte la revista es posible identificar y descargar cada texto en lo individual, como ha sido señalado antes.

La asignación de DOI a la revista y a los artículos publicados en ella es un tema fundamentalmente económico; aunque no son costosos, no dejan de ser un rubro de gasto que se debe agregar a los que ya supone la edición de la RMIE. La conveniencia –necesidad incluso- de contar con este recurso de identificación de la publicación hace que este tema quizá no amerite mayor discusión; sin embargo, es importante hacerlo explícito.

Otra cuestión es la relativa a los formatos en que podrían estar disponibles los artículos en el sitio web de la RMIE; además del PDF sería deseable que también se incluyeran en XML (que ya se hacen precisamente para los índices y bases de datos). Otras revistas ofrecen más formatos; por ejemplo, la *Electrónica de Investigación Educativa* (REDIE), *Latinoamericana de Estudios Educativos* (RLEE), *de la Educación Superior* (RES), y *Perfiles Educativos*. Probablemente esto sea menos indispensable que los DOI y en todo caso pudiera quedar supeditado a la disponibilidad de recursos para la RMIE.

### *Formato bajo el escenario digital y momento de la transición*

En este punto toca decidir si al ser revista digital pasa a tener formato de volumen exclusivamente o si se mantiene la estructura de cuatro números por año/volumen; adicionalmente, decidir si se pretendería un flujo continuo de publicación. Abandonar la estructura por números supone cierta dificultad para mantener los temáticos que han estado presentes a lo largo de la historia de la RMIE, aunque no lo hace imposible, pero habría que establecer, en todo caso, cómo se abordarían, con qué periodicidad y si el procedimiento que se ha seguido hasta la fecha sigue siendo funcional.

## Política editorial

### *Objetivo de la RMIE*

De acuerdo con la presentación de la RMIE en la web, se trata de “... una publicación científica trimestral que publica resultados de investigación dentro del área de educación desde diferentes perspectivas teóricas, metodológicas, técnicas y empíricas con un alcance nacional e internacional. *Su objetivo principal es ser un espacio de comunicación y diálogo entre investigadores, estudiantes de grado y posgrado, así como de profesionales del área educativa*”.

Por otro lado, el Reglamento de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*,<sup>4</sup> en su artículo 2, plantea en forma más amplia y descriptiva las expectativas formuladas en torno a la revista:

- I. Difundir la investigación educativa de alta calidad, dando prioridad a la realizada en y sobre México,<sup>5</sup> así como la producida en la región iberoamericana.
- II. Promover el desarrollo de teorías relacionadas con el campo educativo.
- III. Dar cuenta de metodologías y técnicas que se utilizan en la investigación educativa.
- IV. Propiciar el conocimiento de la realidad educativa mexicana e iberoamericana, difundiendo investigaciones originales y rigurosas.
- V. Dar cuenta de investigaciones sobre experiencias de innovación educativa.
- VI. Traducir y difundir artículos de otras lenguas que constituyan aportaciones originales y de alta calidad para el desarrollo de la investigación educativa en Iberoamérica.
- VII. Fortalecer la calidad de la investigación educativa mexicana y la relación con la comunidad académica nacional e internacional.
- VIII. Fomentar la participación de los equipos y de los investigadores en proceso de consolidación.
- IX. Propiciar la discusión sobre problemas de investigación educativa.
- X. Alentar el análisis de temas y problemas particulares y relevantes por medio de números temáticos.
- XI. Incorporar meta análisis y estudios integrativos para apoyar el diseño de políticas, propuestas y proyectos educativos.

Además de repensar en qué términos se tendría que plantear el objetivo de la RMIE, y en este sentido identificar qué aspectos son esenciales y aluden

realmente a una intención de logro más que a un medio o estrategia (por ejemplo, la incorporación de meta análisis o la publicación de números temáticos), sería importante identificar qué alcances o impacto tendría una reelaboración del objetivo de la revista en otros aspectos que aborde la comisión.

### *Estructura de la revista*

En función de una posible reformulación de su objetivo, la estructura podría sufrir modificaciones. Actualmente se invita a las y los autores potenciales a proponer artículos de investigación y reseñas, aunque hay números que también incluyen aportes a la discusión, algunos por invitación expresa, otros por su naturaleza, calidad, aporte efectivo y trayectoria del o la investigadora que hace la propuesta.

Sin embargo, el Reglamento de la RMIE expresa a propósito de este punto en su artículo 18 que, además del editorial a cargo del director o directora de la revista, cada número incluirá, si es el caso, una sección temática, así como investigaciones (reportes de investigación empírica, ensayos, reportes de intervenciones y sistematización de experiencias, estudios de tipo evaluativo, estados del arte o de conocimiento sobre un tema), reseñas, discusiones, documentos producidos por el COMIE e información de interés para la comunidad de investigadoras(es) de la educación (congresos, posgrados, programas de formación en investigación).

En los últimos años y, dada la gran demanda de la revista, se ha privilegiado la publicación de artículos de investigación empírica, aunque en parte también, porque los textos que reportan intervenciones suelen tener un carácter extremadamente local y no necesariamente representan un aporte al conocimiento sobre los fenómenos educativos. Parecería necesario, para cada tipo de trabajo que admitiese la RMIE, pautar con precisión las características que deberían tener.

### *Pautas para autoras y autores*

En parte por posibles cambios en el objetivo y la estructura de la revista podrían ser necesarios también cambios en la política editorial. En todo caso, y en alcance a lo dicho en el apartado anterior, sería deseable hacer una revisión integral de los documentos que establecen las pautas tanto para autora(es) como para dictaminadoras(es), así como los criterios de evaluación vigentes, que son también un referente para quienes deseen

publicar en la RMIE. Las orientaciones puntuales redundarán, en principio, en textos más acordes a las expectativas de la revista, en términos tanto de su formato y aspectos formales como de su contenido y calidad académica.

En este rubro se incluiría lo relativo a la forma de referenciación que pedirá la RMIE, atendiendo a la disponibilidad de gestores editoriales como se indica en el siguiente apartado. Igualmente, habrá que valorar si se toman decisiones respecto de otras cuestiones como: porcentaje de textos en inglés que deben incluir las propuestas de publicación; porcentaje de textos recientes (indicando, en todo caso, el periodo que se considerará); porcentaje máximo de literatura gris admitida, etcétera.

### *Uso de gestores bibliográficos*

En las pautas para autoras(es), la RMIE brinda orientación sobre la forma en que deberán presentar las referencias bibliográficas utilizadas en su texto; esta orientación consiste en un listado de la forma en que deberán referenciar artículos, libros, capítulos de libros y sitios web.

Ahora bien, actualmente están disponibles diversos gestores de referencias bibliográficas, como Mendeley, EndNote y Zotero que facilitan el trabajo de las y los investigadores al permitirles adaptar sus citas y referencias al sistema que utilice una publicación determinada. Sin embargo, además de que los gestores ofrecen varios estilos de una misma categoría (correspondientes a estilos definidos por editoriales, instituciones o publicaciones específicas), los ejemplos que se dan en la revista no corresponden a ninguno de los que están vigentes hoy en día en los gestores, y reflejan un estilo que parece mezclar el Harvard y el Chicago (siendo el primero el que expresamente se asume por la revista). Esto implica que la construcción de las referencias se tiene que hacer prácticamente de forma manual, lo que supone una inversión de tiempo que se podría obviar aprovechando los gestores existentes. Pero el ahorro de tiempo sería también para el equipo editorial, pues no es infrecuente que las referencias se terminen corrigiendo en el proceso de preparación para la publicación.

En este caso la idea sería definir un estilo específico (el mismo Harvard, pero en la versión más reciente) o APA, que es de uso muy extendido en las publicaciones del campo de la investigación educativa y adecuar las pautas con la indicación correspondiente.

### *Proceso de evaluación*

El flujo de revisión y evaluación por el que pasan las propuestas de publicación que recibe la RMIE incluye varias etapas y considera diversos aspectos. En él participan el equipo editorial y la dirección de la revista, así como su Comité Editorial y, si es el caso, las y los dictaminadores que se propongan y acepten hacerse cargo de la evaluación. Cada uno de estos pasos, con sus propósitos e instancias implicadas debería ser planteado con transparencia para que las y los potenciales autores sepan cuál es el curso que van a seguir los textos que hagan llegar la revista, cuáles son los resultados posibles y, de manera muy especial, los tiempos que previsiblemente llevará cada etapa y el proceso en su conjunto.

Dentro de este rubro incluimos un tema complejo y de gran relevancia que es el relativo a la evaluación por pares, para aquellos textos cuya continuidad en el proceso de evaluación aprueben las y los integrantes del Comité Editorial. La revisión por pares es el mecanismo por excelencia para asegurar la calidad de una publicación científica y validar el conocimiento que se difunde a través de este tipo de medios. Además, tiene un potencial grande como estrategia formativa y de retroalimentación para las y los autores. Lo cierto también es que el creciente número de publicaciones científicas que descansan en el proceso de evaluación por pares ha aumentado, a la par, las demandas de revisión a las y los investigadores y ha complejizado la tarea de los equipos editoriales.

Conforme a una práctica añeja que probablemente siga prevaleciendo en la mayor parte de las publicaciones científicas, la RMIE descansa en un proceso de evaluación doble ciego; sin embargo, hoy en día, en el marco del movimiento a favor de la ciencia abierta, este tipo de evaluación es cuestionado, y esto se liga también a una de las situaciones propias del nuevo contexto de difusión del conocimiento científico que es la publicación de *preprints*.

Parece necesario que la RMIE analice estas cuestiones y tome una postura al respecto, bien sea en el sentido de mantener la forma en que ha trabajado hasta el momento o replanteándola. Sería especialmente importante valorar detenidamente los pros y contras de las diferentes opciones; quizá conocer la experiencia de revistas (aun cuando no sean del campo de la investigación educativa) que han incursionado en estos terrenos, como estrategia para la toma de decisiones en nuestro caso.

### *Formación de dictaminadoras(es)*

La experiencia hace evidente que se requiere atender la fase del proceso editorial que descansa en la evaluación de los textos por parte de las y los revisores. No es del todo inusual la situación en que se reciben dos dictámenes totalmente opuestos; en estos casos, las estrategias implementadas han sido dos fundamentalmente, no excluyentes: *a)* pedir un tercer dictamen, lo que constituye la práctica más socorrida por las publicaciones académicas; *b)* valorar, por parte de la dirección de la revista, la calidad, profundidad y fundamentación de los dictámenes tanto positivos como negativos.

En las reuniones de Comité y Consejo editoriales se han hecho propuestas valiosas en este sentido, incluyendo talleres, tutoriales, exposición de “modelos” de dictámenes y pautas más precisas para la evaluación, lo que incluiría desde una mejor operacionalización de los criterios de calidad de la RMIE hasta protocolos más puntuales que los actualmente existentes (en realidad, solo existe uno digamos genérico, pero que está especialmente pensado para la valoración de artículos de investigación empírica; si se abriese la publicación a otros tipos de textos, habría que elaborar protocolos *ad hoc* para la evaluación de ensayos o reportes de intervenciones, por ejemplo).

En general, e independientemente de la política de evaluación por pares que se adopte (por lo comentado en el apartado anterior), parece necesario mejorar y apoyar más fuertemente, a través al menos de acciones de formación expresas, los procesos de evaluación de las propuestas de publicación que recibe la RMIE; en el mismo sentido apuntaría la propuesta de favorecer el conocimiento de todos los dictámenes (intermedios y finales) en torno a un texto por parte de quienes participan en este proceso. Esto abona a la formación, pero también a la conformación de criterios más informados y a la transparencia misma del proceso de evaluación.

### *Política de uso de lenguaje inclusivo de género*

La carencia de una política de uso de lenguaje inclusivo de género ha sido señalada desde tiempo atrás en el seno del Comité Editorial. Aunque hay autoras y autores que tratan de atenderlo en los textos que proponen, esto ha quedado realmente supeditado a su propia decisión. Sería necesario definir una postura expresa de la RMIE en esta materia, reconociendo que se trata de un tema complejo que admite variantes. Son valiosas en este



sentido las buenas prácticas editoriales que algunas universidades reconocen y difunden, en aras de contribuir, a través de las publicaciones científicas, a una sociedad más justa e igualitaria.<sup>6</sup>

### *Consideraciones éticas*

Este es un tema que se puede asumir de diferentes formas; hay revistas que al abordarlo básicamente remiten al código de ética para los actores involucrados en el proceso de publicación académica formulado por el *Committee on Publication Ethics* (COPE). En otros casos se enlistan las principales responsabilidades de esos actores (editoras(es), autoras(es), dictaminadoras(es). Es probable que el punto no amerite mucha discusión dado que hay acuerdos ampliamente adoptados a los que remitirse; en todo caso, planteamos el tema para valorar de qué forma se presenta en el sitio web de la RMIE.

### **Financiamiento y normatividad**

Como sabemos, la situación de la RMIE es peculiar, dado que no está soportada por una institución educativa o centro de investigación que financie la publicación. En principio, las posibilidades de atención a los requerimientos de la revista están supeditadas a la disponibilidad de fondos por el COMIE. El contexto actual es particularmente complejo porque los recursos federales destinados a las instituciones de educación superior y centros de investigación (desde donde se han recibido apoyos en el pasado) han experimentado disminuciones y, además, los procesos de auditoría al ejercicio de esos recursos complican a las instituciones destinarlos a proyectos que no formen parte expresamente de sus planes de trabajo.

La comisión tendrá que pensar si hay vías factibles para lograr el financiamiento necesario para la renovación de la RMIE, ya que, como se puede vislumbrar en los planteamientos hechos hasta aquí, varias acciones requieren recursos adicionales a los que ya recibe la revista.

Por otro lado, en este eje incluimos solamente anotándolo, el tema de la normatividad que soporta el funcionamiento de la revista, específicamente su Reglamento, que habrá de requerir ajustes en alcance a las decisiones que en su momento se tomen para renovarla.

### **Reflexiones finales**

*Repensar la RMIE* supone un trabajo de renovación de nuestra revista que permita alcanzar expectativas como las siguientes:

- Mantener (o recuperar) su posición como referente clave en los diversos campos y temas de la investigación educativa.
- Ser vehículo de difusión de hallazgos de investigación que contribuyan a enriquecer y ampliar nuestro conocimiento sobre los fenómenos educativos y a la definición de políticas e intervenciones pertinentes al campo.
- Ser un espacio para la discusión y el debate en torno a los temas abordados en la revista.
- Mantener su reconocimiento nacional e internacional por la calidad e impacto de sus contribuciones.
- Publicar contribuciones que, aun desde la esfera local, ayuden a comprender los problemas en una escala global.
- Impulsar la presencia, difusión e impacto de la RMIE en el país y en el extranjero, a través de la diversificación de sus medios y espacios de comunicación.
- Contribuir a la formación de nuevos investigadoras(es) de la educación.
- Ser una publicación ágil y dinámica.

Si bien, la necesidad de repensar la RMIE en vías a su renovación se ha reconocido desde hace tiempo, diversas circunstancias impidieron que se atendiera más prontamente durante la gestión 2021-2023. Hacerlo ahora no es mal momento porque esta próxima una nueva dirección de la revista y lo que se logre avanzar de aquí a entonces puede ser un buen punto de partida para diseñar un plan de trabajo que incorpore las recomendaciones de la comisión creada para formular propuestas en torno a la renovación de la RMIE, considerando las condiciones contextuales en que operará la revista y las posibilidades del COMIE para impulsar las distintas dimensiones del proyecto.

Es muy probable que queden fuera de lo planteado hasta aquí recomendaciones valiosas que se han hecho en reuniones del Comité y Consejo editoriales u otros temas que la comisión deba abordar; ojalá, en este trabajo conjunto, quienes hemos tenido la oportunidad de participar en esos espacios podamos recuperar esas aportaciones y preocupaciones.

Repensar la RMIE significa, en pocas palabras, transitar de una revista que aún mantiene muchas de las características con las que surgió en 1996 a una plenamente digital, acorde a las condiciones en que actualmente se

produce y distribuye el conocimiento científico. La expectativa es que el trabajo de la comisión creada para repensarla concluya con propuestas específicas en esta dirección.

## Notas

<sup>1</sup> Así lo formuló Mario Rueda en el primer editorial de la RMIE.

<sup>2</sup> Varios de los puntos que se abordan enseguida quedan ubicados en algún eje (digital, política editorial o financiamiento y normatividad) por cuestiones de organización del documento, pero lo cierto es que estos ejes se entrecruzan en algunos casos.

<sup>3</sup> Lo cual también podría derivar de decisiones que se tomen en relación con otros aspectos.

<sup>4</sup> Disponible en el sitio: <https://www.comie.org.mx/v5/doc/institucional/Regla-RMIE.pdf>

<sup>5</sup> Hoy en día, y de acuerdo con los datos planteados en la introducción, la revista no está vehiculando fundamentalmente resultados de

la investigación educativa realizada en y sobre el país. Dadas las condiciones contextuales que enmarcan la producción y distribución del conocimiento científico actualmente, que orientan a la búsqueda de publicaciones extranjeras por parte de las y los investigadores mexicanos, habría que tratar de determinar hasta qué punto es sostenible esta expectativa, y, en todo caso, si, como se ha planteado por integrantes del Comité y Consejo editoriales sería importante mantener el equilibrio entre contribuciones nacionales y extranjeras, pensar también cómo podríamos atraer más y mejores textos de académicas(os) del país.

<sup>6</sup> Véase por ejemplo: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/igualdadgenero>



# LA EDUCACIÓN PREHISPÁNICA Y NOVOHISPANA EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN MÉXICO

## *Un análisis de percepciones*

MÓNICA RUIZ-BAÑULS / ISABEL MARÍA GÓMEZ-TRIGUEROS / TANIA ITZEL NIETO JUÁREZ

### **Resumen:**

El objetivo de esta investigación es analizar la percepción de autoeficacia de pedagogas(os) en formación respecto de conceptos educativos del mundo prehispánico y novohispano. A partir de un enfoque metodológico descriptivo transversal y mixto, se emplearon análisis estadísticos de tendencia central y bivariantes (correlación de Pearson), así como análisis de varianza a través de la aplicación de un cuestionario mixto *ad hoc* a 220 estudiantes del Colegio de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. La consistencia interna de los instrumentos ( $\alpha = .892$ ) ratificó su rigor como herramienta de análisis. Los resultados muestran la escasa autopercepción del alumnado universitario para reconocer y definir dichos conceptos y confirman la necesidad de conocerlos para dar certidumbre a su labor, fortaleciendo de este modo la configuración de su identidad.

### **Abstract:**

The objective of this research is to analyze pre-service teachers' perceptions of their knowledge of educational concepts from the pre-Hispanic and colonial worlds. Based on a cross-sectional descriptive methodological approach, statistical analyses of central tendency and bi-variate analyses were utilized (Pearson's correlation and ANOVA), through the use of an *ad hoc* questionnaire completed by 220 students at the School of Education at Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). The instruments' internal consistency ( $\alpha = .892$ ) ratified their accuracy as analytical tools. The results show the university students' low self-perceptions in recognizing and defining the concepts at hand and confirm their need to learn those concepts in order to gain confidence in their work and strengthen the configuration of their identity.

**Palabras clave:** historia de la educación; identidad profesional; pedagogos; formación académica; México.

**Keywords:** history of education; professional identity; teachers; academic training; Mexico.

---

Mónica Ruiz-Bañuls: profesora de la Universidad de Alicante (España), Facultad de Educación. San Vicente del Raspeig, Alicante, España. CE: monica.ruiz@ua.es / <http://orcid.org/0000-0003-4252-9888>.

Isabel María Gómez-Trigueros: profesora de la Universidad de Alicante, Facultad de Educación. San Vicente del Raspeig, Alicante, España. CE: isabel.gomez@ua.es / <http://orcid.org/0000-0003-4666-5035>.

Tania Itzel Nieto Juárez: profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía. Ciudad de México, México. CE: tanianiemto@filos.unam.mx / <http://orcid.org/0000-0002-0639-6080>.

## Introducción

El conocimiento de los postulados pedagógicos y sistemas educativos de cualquier sociedad y en cualquier momento histórico suscitan un gran interés como esclarecedor de “creencias, preocupaciones, prejuicios e intereses” (Gonzalbo, 2008:11). En el caso de México, se considera que dicho conocimiento se torna en mayor grado interesante e indispensable, pues proporciona luz para entender los grandes pilares de su historia: la herencia indígena y la hispánica. No se trata de privilegiar una de las dos raíces ni de enfrentarlas, sino de reivindicar una mirada sincrética en la que sean consideradas juntamente en todos sus aspectos, también en el educativo.

Nuestra investigación pretende analizar la percepción de autoeficacia de pedagogas y pedagogos<sup>1</sup> en formación sobre conceptos educativos del mundo prehispánico y novohispano, al tiempo que reivindica la necesidad de profundizar en la tradición formativa de los mexicas y en las primeras actividades docentes en Nueva España. Tales saberes serán relevantes para dar, en la actualidad, certidumbre a la tarea educativa, siendo elementos configuradores esenciales en la futura labor de este alumnado, fortaleciendo su identidad y formando profesionistas más felices (Sánchez-Fontalvo; Aguirre-Domínguez y Ochoa-Triana, 2015). Si se considera la complejidad de las sociedades actuales, no hay duda de que los profesionales de la pedagogía deben actuar siendo capaces de investigar lo educativo desde la especificidad pedagógica “con un sólido conocimiento humanístico, encadenado a la filosofía, esa que les permita comprender, en un sentido amplio, los componentes de la educación (sus fines, principios, valores, contextos) y sus relaciones para intervenir argumentativa o propositivamente en el ámbito educativo” (Valladares, 2020:100). Por ello, deben plantearse preguntas filosóficas esenciales que permitan definir los ideales educativos por los que se va a trabajar: por qué, para qué y cómo educar, tal como lo hacían los ancestros mexicas. Responder estas preguntas ancladas a la perspectiva filosófica aportan también a la configuración de su propia identidad ya que “el ser humano que logre preguntarse por su quehacer en general y cómo lo sabe, sabe hacer, y la forma de hacerlo cobrará conciencia de sí y será más feliz” (Huarte, 2011:64). Como ha señalado Larroyo (1984:27), no hay duda de que el “conocimiento de la historia de la educación, de las ideas de los hombres y mujeres entendidos que nos han precedido conseguirán

aumentar en mucho nuestro tacto pedagógico, así como nuestro respeto profesional”.

### **Marco teórico: educación en el mundo prehispánico y virreinal**

La educación prehispánica estuvo a la altura de los mejores sistemas pedagógicos: era una formación integral que perseguía el desarrollo madurativo del individuo, lo incorporaba a la vida de la comunidad al tiempo que le transmitía la gran herencia de sus antepasados (León-Portilla, 1995; Ortiz, 2005; Vergara, 2015). Existía una honda preocupación en el mundo náhuatl por educar a todos los niños y jóvenes, ya que en el imperio mexica el conocer fue sustantivo de la vida: “se entendía que el vivir no era otra cosa que el ejercicio de aprender” (Díaz, 1992:56). Eran educados con esmero, ya que “la ignorancia fue considerada como algo vergonzoso y fuente de sufrimiento que debía evitarse” (Ortiz, 2005:19), pues en la tarea educadora se estaba inculcando el ideal espiritual que los jóvenes necesitarían para gobernar y sustentar en el futuro la comunidad (Meza-Mejía y Anchondo-Pavón, 2019).

De este modo, la educación en el mundo prehispánico iba dirigida a humanizar y hacer crecer en la nobleza espiritual a los jóvenes para que, en su vida adulta, se comportaran como quien tiene “rostro y corazón”; es decir, la raíz misma de su sentido y finalidad era la de dar “sabiduría a los rostros ajenos” (Anchondo-Pavón 2008, 2012; Gómez, 2002; Ledesma y Martínez, 2017; León-Portilla, 2017). Lo que ellos llamaban *tlacahua-pahualiztli*, el “arte de criar o educar a los hombres”, era el acto de hacer poseer al individuo la gran herencia de sus antepasados, de “formar su mentalidad hacia la comprensión de los valores, enseñarles a utilizarlos, llevarlo a la madurez y al perfeccionamiento” (León-Portilla, 1995:19). Por tanto, podemos afirmar que el mundo mexica poseía todo un sistema de educación pública previo a la llegada de los españoles: un ideal para realizar en cada uno de sus educandos instituciones adecuadas (*calmécac* y *telpochcalli*) como centros principales, pero sin olvidar tampoco (el *ichpochcalli* y el *cuicalli*), sabios maestros (*tlamatinime*) y materiales de enseñanza elaborados por especialistas (Gómez, 2013; Rojas, 2005; Zeitlin, 2021).

Asimismo, cabe señalar la relevancia de la educación doméstica dentro de la formación de los infantes. En el seno familiar se forjaba la primera modalidad educativa ejercida por los mexicas, comenzaba desde el día de

su nacimiento y se desarrollaba durante los primeros años de vida bajo el cuidado de los padres en la intimidad del hogar. Como ha señalado Ortiz (2005:19), “los progenitores inculcaban a sus hijos los aspectos necesarios para la vida práctica. Semejante cuidado se tomaba en la educación del aspecto moral y de la buena manera de comportarse”. Son diversos los testimonios, entre ellos de modo especial los *huehuetlatolli*,<sup>2</sup> que recogen dicha obligación paternal de instruir a los niños, especialmente en lo que se refiere a aquellos aspectos que más los humanizaban y a la transmisión de valores morales. De igual modo, se insiste en la presentación de la educación como un alto deber que los padres debían cumplir y que estos debían inculcar a sus hijos: “Mira que tome nuestras palabras y las guardes en tu pecho y las escribas en tus entrañas. Si dios te diere vida, con aquellas mismas palabras has de adoctrinar a tus hijos e hijas, si dios te los diere” (Sahagún, 2016:37).

Por tanto, no cabe duda de que la disciplina de la férrea tradición educativa mexica preparó, particularmente entre el grupo dirigente, un terreno apropiado para que la labor docente posterior, a cargo de los primeros misioneros, arraigase con mayor facilidad. En este sentido, son numerosos los cronistas que presentan el modelo educativo prehispánico como base para el desarrollo de toda la labor pedagógica emprendida por los primeros misioneros en territorio novohispano tras la llegada de los españoles (Mendieta, 2007; Motolinía, 2012; Torquemada, 1995).

Cabe destacar el testimonio de fray Bernardino de Sahagún, protagonista esencial de dicha labor, que en su *Historia General de las cosas de la Nueva España* explica cómo en los inicios de esta tarea “...hallamos que en su república antigua criaban a los muchachos en los templos, y allí los disciplinaban y enseñaban, tomamos aquel estilo de educar los muchachos en nuestras casas” (Sahagún, 2016:181). De este modo, es relevante destacar cómo la experiencia educativa llevada a cabo por los misioneros seráficos en Nueva España tuvo su base en el férreo sistema educativo mexica (Kobayashi, 1986; Ruiz-Bañuls, 2018). Tal como ha señalado Gonzalbo (2001:46), la educación se convirtió en “el vehículo que permitió a los indígenas el acceso a la comprensión del nuevo orden”, posibilitando de igual manera la organización de una de las tareas primordiales de la evangelización novohispana: la formación cultural y profesional de los naturales.

En el esbozo de esta panorámica, cabe subrayar asimismo cómo la labor pedagógica de los misioneros en territorio novohispano contó con



importantes precedentes peninsulares que influirían de forma decisiva en los diversos procesos de instrucción y en la implantación de una gran variedad de instituciones educativas. La experiencia educadora americana se vio influida de forma decisiva por el movimiento reformador iniciado en la Península en el siglo XV, corriente que, tal como ha señalado Vázquez (1996:419), culminaría con la renovación cisneriana que influyó notablemente “en los éxitos educativos de la mayoría de los religiosos llegados a la Nueva España”.

De este modo, la actividad de la monarquía española a favor de la reforma del clero tuvo una honda repercusión en la labor pedagógica americana. En primer lugar, por la indudable preparación de unos religiosos que se hallaban “bien dispuestos espiritual y doctrinalmente para misionar en las nuevas tierras descubiertas” (Luque y Saranyana, 1992:34). En segundo lugar, también de indiscutible influencia, por la creación de las nuevas figuras institucionales que serán aplicadas por la Corona en el Nuevo Mundo, desde el patronato regio y la provisión benéfica hasta las instituciones educativas en todos los niveles.

Por tanto, se hace necesario subrayar que la labor pedagógica fue concebida por los misioneros franciscanos –primera orden mendicante en llegar a la Nueva España– de un modo más profundo que la simple instrucción catequística: comprendía un conjunto integral de enseñanzas que conllevaba la modificación radical de las costumbres en un ámbito que abarcaba “las relaciones familiares, los métodos de trabajo, las actividades sociales y la vida comunitaria” (Gonzalbo, 2001:14). Es decir, dicha instrucción doctrinal no agotó la tarea educativa de los evangelizadores, que abarcó asimismo la educación primaria, la enseñanza de oficios y la amplia formación cultural de las élites indígenas y que culminaría en la creación del colegio franciscano de Santa Cruz de Tlatelolco (Cortés, 2008; Mathes, 1982; Tapia, 2021).

Entre los educadores franciscanos que posibilitaron esta pluralidad de enseñanzas sobresalen figuras como las de fray Pedro de Gante, fray Juan de Zumárraga o el ya citado fray Bernardino de Sahagún; humanistas cuyos métodos de transmisión y aprendizaje empleados en territorio novohispano aparecen adaptados a las circunstancias, a la capacidad y a la mentalidad del otro (Gonzalbo, 2001; Kobayashi, 1986). Como han señalado Meza-Mejía y Anchondo-Pavón, el punto clave de su propuesta fue la recuperación del modelo educativo prehispánico a través de los discursos tradicionales y su

repetición oportuna. Con este “discernimiento entre las antiguas formas de la poética náhuatl, que conservaron, crearon también un paralelismo entre las formas educativas de los antiguos mexicanos y las identificaron con las nuevas formas evangelizadoras” (Meza-Mejía y Anchondo-Pavón, 2019:40).

Dicha concepción se ve formulada de forma privilegiada en los *huehuetlatolli*, discursos recopilados por algunos frailes seráficos que se convirtieron en instrumentos esenciales de la evangelización y de la educación en territorio novohispano (Ortiz, 2005; Ruiz-Bañuls, 2009, 2013). A diferencia de muchas de las composiciones creadas por los mexicas en tiempos precortesianos, explícitamente rechazadas por los misioneros españoles cuando las conocieron; “los *huehuetlatolli* no sólo no fueron objeto de prohibición, sino que se convirtieron en los únicos textos de tradición prehispánica publicados durante la época virreinal y en herramientas clave en la labor pedagógica del mundo colonial” (Ruiz-Bañuls, 2009:113).

En definitiva, podemos señalar que, tanto en el México prehispánico como en los inicios del virreinato, la educación ocupó un papel preponderante en el plano político, social y cultural. En ambos periodos históricos, el ideal formativo de ser humano estaba claramente delimitado; sin embargo, la incertidumbre del panorama actual y la gran diversidad de propuestas y de ideales educativos poco claros o incluso nulos diluyen y difuminan tales aspiraciones del pasado. Por ello, consideramos necesario e imprescindible volver la mirada a procesos formativos como los que aquí se describen porque ayudarán a configurar la identidad profesional de pedagogos, entendida como un elemento identificador de su profesión, en una relación temporal, personal y social (Bolívar, Fernández y Molina, 2005) y sin olvidar que estamos asumiendo la noción de identidad como un concepto aporético en tanto que tiene la condición de necesidad y a la vez de imposibilidad (Navarrete-Cazales, 2008a, 2008b, 2015).

Asimismo, dicha perspectiva servirá para fortalecer la dimensión integral de las investigaciones, acciones y proyectos educativos que construyan, propongan y pongan en marcha acorde a los contextos, reconociendo las perspectivas culturales y sociales desde las cuales se explican sus lógicas y formas de acción. Reconociéndose en las raíces de la sociedad actual y considerando que “las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento de la alteridad” (Bolívar, Fernández y Molina, 2005:4).

Concibiendo al otro como a los contemporáneos, pero también a quienes les antecedieron en la conformación de la sociedad mexicana actual (Jiménez y Zenteno, 2020).

Como ha señalado Navarrete-Cazales (2018:25), “las aportaciones al conocimiento de la identidad profesional del pedagogo son escasas, apenas se deja entrever en la poca investigación que se ha hecho en general sobre el pedagogo y la disciplina pedagógica”. Y son unas revisiones necesarias. El conocimiento y estudio de la historia de la educación por quienes se están formando como especialistas en pedagogía son pertinentes para configurar su identidad puesto que les permite tener certeza de los alcances y relevancia de su labor profesional y les capacita para realizar un análisis del fenómeno educativo comparativo y caleidoscópico: “Todo ello le permitirá al profesional hacer investigaciones desde una perspectiva más amplia y con ello diseñar apuntaladas propuestas que mejoren la educación nacional” (García, 2011:22).

## **Marco metodológico**

### **Objetivos**

La investigación aquí presentada aporta una dimensión necesaria y hasta ahora no planteada que aborda la percepción de los futuros pedagogos en relación con los elementos vertebradores de la educación prehispánica y su influencia en la primera educación novohispana. En este sentido, a partir de una metodología mixta de tipo cuantitativa y cualitativa, se pretende analizar las percepciones de los estudiantes de Pedagogía en torno a dichos conceptos, así como poner de relevancia la necesidad de conocer los elementos configuradores de las raíces educativas mexicanas para dar certidumbre a la tarea educativa actual: fortaleciendo de este modo su formación y la configuración de su identidad personal y profesional.

### **Contexto y participantes**

El contexto de la investigación ha sido el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, durante el curso 2020-2021. Accedieron a participar en la investigación un total de 220 estudiantes de los semestres nones de la licenciatura de Pedagogía (1º, 3º, 5º y 7º). Cabe señalar que el plan de estudios de dicha licenciatura en esta universidad comprende ocho semestres y es en los primeros cuatro en los que se cursan asignaturas de Historia de la Educación en México

con carácter obligatorio. En los primeros dos semestres, los contenidos se orientan hacia el plano universal, mientras que en el tercero y el cuarto se centran en el contexto mexicano. Por tanto, en el proceso formativo y curricular de los participantes en esta investigación ya se han presentado las figuras imbricadas en los métodos formativos que se encuentran en los instrumentos elaborados; por ello, se ha abordado en el estudio el análisis de los conocimientos de los futuros pedagogos sobre tales elementos configuradores de la educación prehispánica y novohispana y qué tanto se perciben capaces de reconocerlos y definirlos. Se trata de grupos naturales (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), conformados a partir de la organización de la propia Facultad. Su distribución por sexo fue de 177 mujeres (80.4%) y de 43 hombres (19.6%). La edad se encuentra comprendida entre los 18 y 25 o más de 35 años, distribuidos de la siguiente forma (tabla 1).

TABLA 1

*Datos de la muestra por sexo y edad*

		Grupos de edad			Total
		Entre 26-30 años	35 y más años		
<b>Género</b>	Hombres	39	4	0	43
	Mujeres	169	6	2	177
<b>Total</b>		208	10	2	220

Fuente: elaboración propia.

### Instrumentos de la investigación

Las variables analizadas se han medido a través de un cuestionario mixto compuesto por 21 ítems, medidos en escala Likert de cinco puntos (1, muy en desacuerdo – 5, totalmente de acuerdo), que se estructuran en cuatro focos de análisis: 1) características sociodemográficas (ítems 1-3); 2) percepción sobre elementos educativos prehispánicos (ítems 4,6,8,10,11); 3) percepción sobre elementos educativos novohispanos (ítems 13-16); y 4) percepción sobre el conocimiento de las raíces educativas y su vinculación con la identidad y la actividad profesional (ítems 17, 18, 20, 21).

Para esta investigación nos centraremos en los ítems cuantitativos (tabla 2), sin dejar de lado la recuperación de los elementos cualitativos de las preguntas abiertas (ítems 5, 7, 9, 12) acopiando en nubes de palabras los conceptos que se presentaron con mayor frecuencia en las respuestas del alumnado a través del software MAXQDA (v. 2020). Con el fin de verificar la fiabilidad del cuestionario, se ha calculado el coeficiente alfa de Cronbach. El resultado obtenido ( $\alpha = .892$ ) constata la existencia de una alta y adecuada consistencia interna del instrumento propuesto para el estudio (Bisquerra y Alzina, 2004).

TABLA 2

*Ítems del instrumento analizado*

- 
- Ítem 4. Soy capaz de definir lo que es un *calmécac*
  - Ítem 6. Soy capaz de definir qué es un *telpochcalli*
  - Ítem 8. Sé lo que designa el término *tlacahuapahualiztli*
  - Ítem 10. He leído alguna vez un *huehuetlatolli*
  - Ítem 11. Soy capaz de definir quiénes eran los *tlamatinime*
  - Ítem 13. Sé poner algún ejemplo de códice de origen prehispánico (o de reelaboración en época colonial) que recoja concepto relativos a la educación mexicana
  - Ítem 14. Conozco algunas de las dinámicas del proyecto pedagógico iniciado por fray Bernardino de Sahagún en territorio novohispano y recogidas en su *Historia General de las cosas de Nueva España*
  - Ítem 15. Conozco la labor educativa de fray Pedro de Gante al frente del Colegio de San José de los Naturales
  - Ítem 16. Conozco la labor formativa y pedagógica desarrollada en el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco
  - Ítem 17. Conocer las raíces de los procesos formativos y educativos mexicanos pueden contribuir a dar certidumbre a la tarea educativa en la actualidad
  - Ítem 18. Considero que es pertinente que las y los docentes universitarios conozcan los elementos que configuraron la educación prehispánica y novohispana para su futura labor pedagógica
  - Ítem 20. Considero que conocer los principios de la educación prehispánica y novohispana fortalece la identidad de las y los docentes universitarios
  - Ítem 21. Considero que las y los docentes universitarios que son conscientes de su identidad como tales logran formar sujetos más felices además de profesionistas
- 

Fuente: elaboración propia.

## Procedimiento

Como se ha señalado, la investigación es descriptiva y para su desarrollo se ha seguido un modelo mixto que incluye elementos de tipo cuantitativo y cualitativo (Cook y Reichardt, 1986; Teddlie y Tashakkori, 2010) con la intencionalidad de disponer de una visión completa del fenómeno abordado. Se ha optado por un diseño metodológico basado en los estudios tipo encuesta, elaborando un cuestionario *ad hoc* cuyo contenido ha sido validado por expertos de universidades públicas españolas (Alicante, Murcia, Almería y Burgos) y mexicanas (Universidad Nacional Autónoma de México; Universidad de Guadalajara y Universidad Iberoamericana) para la presente investigación, siguiendo el método panel de expertos(as). La buena composición del panel, su nivel de conocimientos y su procedencia diversa son elementos que garantizan el éxito de la actividad prospectiva de esta investigación (López, 2018; Pinto, 2015).

El criterio para la selección de los expertos está determinado por su formación y por el trabajo que desarrollan en el campo de la pedagogía. Para la aplicación de este procedimiento, se conformaron dos grupos: uno coordinador, constituido por las investigadoras del presente trabajo y responsables del diseño del instrumento y un grupo experto evaluador cuyos centros de origen se han señalado anteriormente.

Se llevaron a cabo tres rondas: la primera, realizada a través de una reunión virtual por Google Meet donde se expusieron los objetivos de la investigación y las características del alumnado sobre el que intervenir, diseñando un cronograma de trabajo consensuado; la segunda consistió en el envío, por correo electrónico, de los ítems iniciales conformados, evaluando de 1 a 5 la pertinencia de los mismos para la consecución de los objetivos del estudio así como la recogida de las observaciones a cada cuestión planteada por parte de los colaboradores externos; una vez analizados todos los comentarios de la segunda ronda y adecuado el cuestionario, se procedió a la tercera ronda, también por correo electrónico, en la que se envió el instrumento a todos los expertos con el fin de que el panel de expertos volvieran a valorar, en una escala de 1 a 5, la pertinencia de los ítems. La estabilidad de los resultados fue alcanzada, tras su consenso, después esta última administración del instrumento de evaluación. Obtenidas sus respuestas, se volvió a generar un nuevo cuestionario que se distribuyó a una muestra de 15 estudiantes para confirmar su validez interna, su consistencia y confirmar su valor para medir los objetivos de la

investigación propuesta. Los valores obtenidos de la escala se encuentran comprendidos, satisfactoriamente, entre  $\alpha = .673$  y  $\alpha = .951$ .

El procedimiento seguido se ha desarrollado a lo largo de tres fases. En una primera, se ha elaborado el cuestionario, instrumento del estudio y se ha procedido a su validación. En la segunda fase, se ha distribuido el cuestionario en línea a través de la aplicación Google Forms para todos los participantes. La tercera fase ha consistido en el vaciado de los resultados del instrumento y su posterior análisis.

## Resultados

Para dar respuesta a los objetivos de la investigación, se han realizado tanto análisis descriptivos como inferenciales, utilizando como herramienta el programa estadístico SPSS v.23. Se comprobó la normalidad de los valores después de aplicar la prueba Kolmogorov-Smirnov, donde se constata que el nivel de significación es mayor a 0.05 ( $p > 0.05$ ), confirmando la distribución típica de los datos. Tras el análisis descriptivo de los ítems (media y desviación estándar), se ha llevado a cabo un análisis del coeficiente de correlación de Pearson con la intención de estudiar la relación (o correlación) entre las variables de escala Likert y de este modo valorar la intensidad y la dirección de la relación entre ellas. De igual forma, se ha realizado un análisis de varianza (ANOVA) para comparar las varianzas entre las medias de los ítems de los grupos analizados y determinar si existe alguna diferencia significativa entre ellas y, por tanto, entre las respuestas emitidas por los participantes.

### Análisis descriptivos

En la tabla 3 aparecen representados los valores obtenidos en los estadísticos descriptivos de la muestra participante en torno al primer subgrupo de contenidos del cuestionario.

En este sentido, se observa una escasa percepción en torno a discursos esenciales en la formación del indígena como los *huehuetlatolli* ( $M = 2.73$ ) o en códigos de origen prehispánico o colonial que recojan conceptos nahuas vinculados a la educación ( $M = 2.96$ ) con valores medios no superiores a 3. De igual modo, los estudiantes participantes perciben que no disponen de formación para definir qué designa el término *tlacahuapahualiztli* ( $M = 2.30$ ) o para identificar quiénes eran los *tlamatinime* ( $M = 2.76$ ). Sin embargo, no sucede lo mismo cuando se les pregunta por el *calmécac*

( $M = 4.03$ ;  $DS = 0.871$ ) o por el *telpochcalli* ( $M = 3.98$ ;  $DS = 1.15$ ), siendo su percepción más favorable en ambas cuestiones y con una coincidencia significativa de los participantes. Tales respuestas confirman el papel medular de estas dos instituciones dentro del sistema educativo prehispánico y su tratamiento en cualquier esbozo de la historia de la educación en México (Gonzalbo, 2001; Kobayashi, 1986; Moreno-Valle, 2001; Ramírez, 2006; Vergara, 2015). Dos centros educativos que respondían a la preocupación pública por la formación de las élites dirigentes (*calmécac*) y de los macehuales (*telpochcalli*) teniendo como base un ideal educativo bélico-religioso donde la enseñanza fundamental era una excelente formación religiosa, política y guerrera (Ruiz-Bañuls, 2009; Zeitlin, 2021).

TABLA 3

*Estadísticos descriptivos de los ítems analizados*

Ítem	Media ( $\bar{x}$ )	Desviación estándar (DS)
4	4.03	0.871
6	3.98	1.172
8	2.30	1.191
10	2.73	1.140
11	2.76	1.168
13	2.96	1.007
14	4.09	0.970
15	2.86	0.998
16	3.00	1.039
17	4.42	0.710
18	4.52	0.685
20	4.44	0.665
21	4.74	0.657

Fuente: elaboración propia.



Asimismo, cabe señalar que la apreciación en torno a elementos configuradores de la educación colonial y sus protagonistas también es dispar. La percepción de la muestra es muy escasa cuando se les pregunta por dos instituciones educativas esenciales de dicho periodo como el Colegio de San José de los Naturales ( $M = 2.86$ ) o el Colegio Imperial de Santa Cruz de Tlatelolco ( $M = 3.00$ ). Resultados que sorprenden dada la importancia de tales centros en toda la historia de la educación en México: el primero como escuela de enseñanza profesional que durante más de treinta años formó a los hijos de los macehuales en los más diversos oficios; el segundo como culmen del ideal educativo seráfico que a través del establecimiento de un diálogo entre la sabiduría mesoamericana y el humanismo renacentista (Rivas, 2005) pretendió “la formación de una clase mejor ilustrada entre los indios seglares” (Mathes, 1982:77). Esta última institución, durante décadas, se preocupó de la formación intelectual del indígena; contando entre sus maestros a aquellos que fueron protagonistas del proyecto educativo implantado en Nueva España “como Fray Arnaldo de Basacio, fray Andrés de Olmos, fray Bernardino de Sahagún, fray Juan de Gaona, fray Juan Focher o Fray Francisco de Bustamante” (Mendieta, 2007: 415).

Sin embargo, destacan los resultados del ítem 14, con unos valores descriptivos ( $M = 4.09$ ;  $DS = 0.97$ ) y con una coincidencia significativa en la respuesta. En este sentido, no hay duda de que tal valor coincide con la labor antropológica y pedagógica impulsada por fray Bernardino de Sahagún en la Nueva España; una tarea que se vio culminada en su conocida *Historia General de las cosas de la Nueva España* que, como ha señalado Ricard (1986:110), es sin duda “el más metódico y minucioso estudio de la historia, la tradición, el uso, las costumbres y lengua de los indígenas” y una de las crónicas misioneras más estudiada y analizada en el ámbito académico universitario.

De igual modo, frente a estos valores, cabe señalar los resultados altamente positivos relacionados con los ítems 17 ( $M = 4.42$ ;  $DS = 0.71$ ); 18 ( $M = 4.52$ ;  $DS = 0.68$ ); 20 ( $M = 4.44$ ;  $DS = 0.66$ ) y 21 ( $M = 4.74$ ;  $DS = 0.65$ ), con unos resultados superiores siempre al valor 4 ( $\geq 4.42$ ) y con una desviación menor al valor 0.8 ( $\leq 0.71$ ). Estos datos revelan la alta coincidencia entre los participantes del estudio al reafirmar la relevancia de conocer las raíces educativas mexicanas para dar certidumbre a su futura labor pedagógica y para reforzar su identidad docente.

En definitiva, todos estos valores insisten en la importancia y necesidad de acercar el mundo educativo prehispánico y colonial a las futuras genera-

ciones de pedagogos porque, sin duda, les permitirá comprender el origen de la formación mexicana, mejorando su formación integral y contribuyendo a la configuración de su propia identidad (Larroyo, 1984; Navarrete-Cazales, 2018; Sánchez-Fontalvo, Aguirre-Domínguez y Ochoa-Triana, 2015). La educación, en México, es una aventura que nos sumerge “en una compleja realidad que se impone sobre cualquier esquema y lo quiebra en las mil facetas de una sociedad compleja con un gran pasado” (Gonzalbo, 2008: 11).

Desde nuestro planteamiento, la recuperación y el conocimiento de las raíces educativas prehispánicas que aspiraban a la formación de sujetos con rostro y corazón, contribuirán a que los pedagogos en formación tengan presente la importancia de la definición de un ideal educativo para todo proyecto y sean capaces de incorporar elementos culturales, sociales y humanistas a la formación que practiquen. Forjando la configuración de sujetos virtuosos, morales, con memoria y felices que favorezcan la formación de una sociedad con mayor bienestar para su presente y futuro, integrando a su actividad profesional dos planos esenciales: la dimensión ética y moral (Marchesi, 2010), tal como lo hacían los antiguos *tlamatinime*, considerando el cuidado de sí, de la vida, de la comunidad y de la conservación de la memoria y el entorno. Solo de este modo los profesionales de la educación podrán propiciar una formación integral humana que encamine la acción educadora de manera virtuosa, forjando sujetos integrales.

### Correlaciones bivariadas de Pearson y ANOVA

Para comprobar la relación entre las variables, se ha llevado a cabo la correlación bivariada de Pearson (tablas 4 y 5) examinando si las variables analizadas tienen relación entre sí; el tipo de relación entre ellas y, en caso de existir, qué dirección tiene. Se constata el nivel de significación entre los ítems 4 (*calmécac*) y 6 (*telpochcalli*) ( $r = 0.900$ ) y se verifica una correlación significativa entre ellos. Del mismo modo, el coeficiente de correlación ( $r$ ) arroja un indicador positivo entre la variable 14 (Conozco algunas de las dinámicas del proyecto pedagógico iniciado por fray Bernardino de Sahagún en territorio novohispano y recogidas en su *Historia General de las cosas de Nueva España*) y las variables 4 y 6 y viceversa. Mientras que las variables 8 (*tlacahuapahualiztli*), 10 (*huehuetlatolli*), 11 (*tlamatinime*), 13 (Sé poner algún ejemplo de código de origen prehispánico o de reelaboración en época colonial que recoja concepto relativos a la educación mexicana), 15 (Conozco la labor educativa de fray Pedro de Gante al frente del Colegio de San José de

los Naturales) y 16 (Conozco la labor formativa y pedagógica desarrollada en el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco) presentan una débil correlación con las variables 4, 6 y 14 (que a su vez mantienen entre ellas una fuerte relación).

Tales datos demuestran el dominio por parte de la muestra de las dos instituciones clave dentro del panorama educativo prehispánico (*calmécac* y *telpochcalli*) y de una figura esencial en los procesos educativos coloniales como la de fray Bernardino de Sahagún (quien a su vez recuperó las dinámicas de ambos espacios educativos), justificando la ineludible presencia de estos contenidos en la formación de las futuras generaciones de pedagogos.

Por el contrario, la correlación débil mostrada por los ítems 8, 10, 11, 13, 15 y 16 con las variables 4, 6 y 14, se identifica con el gran desconocimiento de otros conceptos esenciales en la educación prehispánica como los de *tlacahuapahualiztli*, *tlamatinime* o *huehuetlatolli* o de otros protagonistas e instituciones esenciales en la historia educativa mexicana como fray Pedro de Gante o el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco (tabla 4).

TABLA 4  
*Correlaciones entre grupos de variables*

		Correlaciones								
		P4	P6	P8	P10	P11	P13	P14	P15	P16
P4	Correlación de Pearson	1	0.900**	0.327**	0.285**	0.417**	0.244**	0.954**	0.277**	0.361**
P6	Correlación de Pearson	0.900**	1	0.332**	0.271**	0.469**	0.254**	0.984**	0.350**	0.431**
P8	Correlación de Pearson	0.227**	0.232**	1	0.401**	0.546**	0.352**	0.259**	0.431**	0.374**
P10	Correlación de Pearson	0.285**	0.271**	0.401**	1	0.456**	0.299**	0.227**	0.316**	0.330**
P11	Correlación de Pearson	0.217**	0.269**	0.546**	0.456**	1	0.324**	0.297**	0.391**	0.501**
P13	Correlación de Pearson	0.244**	0.254**	0.352**	0.299**	0.324**	1	0.238**	0.398**	0.424**
P14	Correlación de Pearson	0.954**	0.984**	0.259**	0.227**	0.297**	0.238**	1	0.275**	0.489**
P15	Correlación de Pearson	0.277**	0.250**	0.431**	0.316**	0.391**	0.398**	0.275**	1	0.452**
P16	Correlación de Pearson	0.361**	0.431**	0.374**	0.330**	0.501**	0.424**	0.489**	0.452**	1

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

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las correlaciones bivariadas vinculadas a la percepción por parte del alumnado participante en relación con la pertinencia del conocimiento de la herencia prehispánica y virreinal –en su formación como pedagogos para dar certidumbre a su actuar educativo y fortalecer su identidad como tales– cabe señalar que, al igual que en el anterior, se detecta correlación positiva y significativa entre los ítems.

La correlación más elevada y significativa de las cuestiones analizadas la encontramos entre los ítems 18 (Considero que es pertinente que las y los docentes universitarios conozcan los elementos que configuraron la educación prehispánica y novohispana para su futura labor pedagógica) y 20 (Considero que conocer los principios de la educación prehispánica y novohispana fortalece la identidad de las y los docentes universitarios) ( $r = 0.850$ ). De igual forma, también son significativas las correlaciones entre los ítems 20 y 21 (Considero que las y los docentes universitarios que son conscientes de su identidad como tales logran formar sujetos más felices además de profesionistas) ( $r = 0.825$ ) y entre los ítems 17 (Conocer las raíces de los procesos formativos y educativos mexicanos pueden contribuir a dar certidumbre a la tarea educativa en la actualidad) y 18 ( $r = 0.832$ ). Como ya se ha señalado, tales valores son indicativos de correlaciones entre las respuestas emitidas por los participantes (tabla 5).

TABLA 5  
*Correlación de Pearson entre las variables*

		<b>P17</b>	<b>P18</b>	<b>P20</b>	<b>P21</b>
P17	Correlación de Pearson	1	0.832**	0.357**	0.206**
	Sig. (bilateral)		0.000	0.000	0.002
	N	220	220	220	220
P18	Correlación de Pearson	0.832**	1	0.850**	0.183**
	Sig. (bilateral)	0.000		0.000	0.007
	N	220	220	220	220
P20	Correlación de Pearson	0.357**	0.850**	1	0.825**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000		0.000
	N	220	220	220	220
P21	Correlación de Pearson	0.206**	0.183**	0.825**	1
	Sig. (bilateral)	0.002	0.007	0.000	
	N	220	220	220	220

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

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, para completar nuestra investigación, hemos asumido varianzas iguales y hemos procedido a hacer un ANOVA de un factor por género de la muestra. Después del análisis realizado, se debe señalar que no existen diferencias significativas entre mujeres y hombres en relación con las respuestas emitidas en todos los ítems (tabla 6). Por tanto, se rechaza la posibilidad de diferencias significativas en nuestro estudio en cuanto al género.

TABLA 6

*Análisis de varianzas*

Ítems analizados	F	Sig.
P4	1.062	0.304
P6	1.005	0.317
P8	2.009	0.158
P10	0.098	0.755
P11	3.130	0.078
P13	0.360	0.549
P14	1.130	0.289
P15	0.706	0.402
P16	0.579	0.447
P17	0.042	0.837
P18	0.298	0.586
P20	0.000	0.993
P21	2.039	0.155

Fuente: elaboración propia.

**Análisis cualitativos a partir de MAXQDA**

Una vez identificados los patrones de contenido y categorizada la información disponible, se contabilizaron las palabras clave y la frecuencia de las respuestas temáticas más recurrentes en cuatro de los ítems (4, 6, 8, 11) más significativos de la investigación vinculados a percepciones en

torno a conceptos vertebradores en el ámbito de la educación prehispánica (*calmécac*, *telpochcalli*, *tlacahuapahualiztli* y *tlamatinime*) y se registraron los porcentajes de los fragmentos textuales de los ítems concomitantes.

Cabe destacar que para extraer información concreta del material cualitativo de una manera guiada y, por tanto, confiable, los patrones de contenido se categorizaron con un enfoque estricto en las preguntas predefinidas directamente del material y no de aspectos teóricos. De este modo, el material se describió sin sesgos de preconcepciones de las investigadoras analizadoras (Mayring, 2014). Se trató pues de categorías inductivas, que siguieron una codificación estricta, a partir de las siguientes concreciones o normas de análisis-categorización: en primer lugar, se confeccionaron las preguntas de la investigación; se crearon las unidades de codificación a partir de tales cuestiones y se definieron las categorías; después se definió qué tipo de norma se siguió para su análisis y por último, a partir de la respuesta de la pregunta de la investigación, se definieron los componentes más pequeños del material que se podían codificar y se establecieron los criterios que debían cumplirse para determinar el material relevante del texto.

Para el análisis de los datos cualitativos, se utilizó el software MAXQDA (v. 2020), por su capacidad para la codificación, categorización y saturación informativa. Este estudio cualitativo arroja resultados que convergen con los obtenidos en el análisis cuantitativo del cuestionario empleado y ya señalados, datos que necesariamente deben relacionarse con el planteamiento identitario que se aborda en esta investigación y con la percepción de autoeficacia que se analiza en la formación pedagógica de los participantes.

Resulta significativo que, con una amplia frecuencia, la muestra participante haya empleado los términos como *escuela*, *hijo*, *noble*, *mexica* y *sacerdote* para referirse a las características principales vinculadas a la institución educativa del *calmécac* (ítem 5 en correspondencia con el ítem 4 cuantitativo) (figura 1) y *escuela*, *guerrero*, *militar*, *joven* para aludir al *telpochcalli* (ítem 7 en correspondencia con el ítem 6 cuantitativo) (figura 2).

La asociación de términos en estos dos ítems recoge respuestas con un alto nivel de corrección que revelan el dominio por parte de la muestra participante de los conceptos relativos a tales instituciones educativas. Sin embargo, cuando analizamos los datos cualitativos relacionados con los conceptos de *tlacahuapahualiztli* (ítem 9) y *tlamatinime* (ítem 12), encontramos mayor dispersión en las respuestas. Si bien para el ítem 9 (que se corresponde con el ítem 8) destacan los términos *educar*, *arte* y *hombre*

(figura 3); también emergen otros como *español, relacionar, dirigir o científico* que evidencian el desconocimiento del concepto. De igual modo, en el análisis de las respuestas abiertas del ítem 12 (que se corresponde con el ítem 11), encontramos acertadamente la vinculación del término a *hombre, filósofo y sabio* (figura 4); pero también a *poeta y huehuetlatolli*; evidenciando una gran dispersión en las respuestas que están en sintonía con los análisis cuantitativos descriptivos.

FIGURA 1

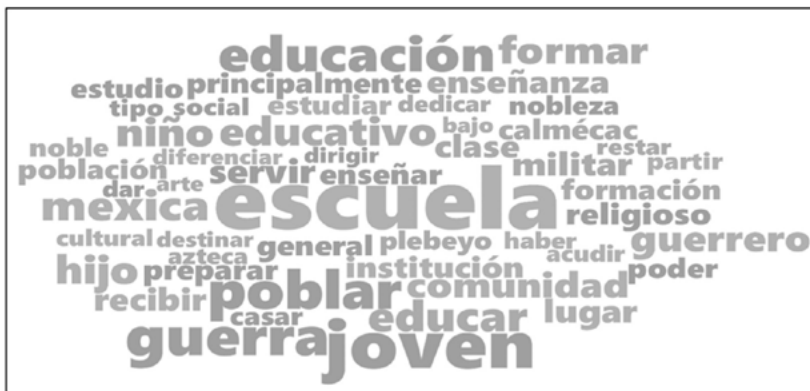
*Análisis MAXQDA. Ítem 5*



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 2

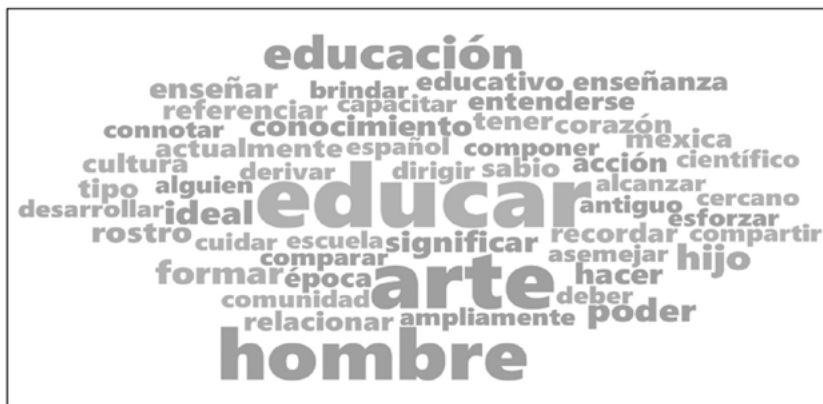
*Análisis MAXQDA. Ítem 7*



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 3

*Análisis MAXQDA. Ítem 9*



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 4

*Análisis MAXQDA. Ítem 12*



Fuente: elaboración propia.

### Discusión y conclusiones

Las actuales demandas educativas persiguen una formación integral del alumnado que, como ya se ha destacado, fue el pilar del sistema pedagógico mexica y que se designaba con el término *tlacahuapahualiztli* el “arte de criar y educar a los hombres” (Ledesma y Martínez, 2017; León-Portilla,



1995; Zeitlin, 2021). En todas las culturas, la educación es el proceso humano, histórico y social mediante el cual se comunica a los nuevos seres humanos la experiencia o la herencia intelectual de las generaciones anteriores (Ruiz-Bañuls, 2009); pero en el caso de la civilización precortesiana se atendió, además, de forma privilegiada, a la incorporación de los jóvenes a la vida y los objetivos de la comunidad de forma global (Gómez, 2013; Meza-Mejía y Anchondo-Pavón, 2019). La grandeza del modelo educativo prehispánico, como hemos constatado, fue asimismo, base para el desarrollo de toda la labor pedagógica emprendida por los primeros misioneros en territorio novohispano tras la llegada de los españoles: un proyecto que fue concebido de un modo más profundo que la simple instrucción catequística y que abarcó un conjunto integral de enseñanzas que culminó en una completa formación cultural y en la creación de un centro pedagógico de primer orden como el colegio de Santa Cruz de Tlatelolco que, como ha señalado Tapia (2021:23), “es un proyecto que con todo y su aparente modestia no es sino un momento fundacional del decurso de la educación superior en México”.

Desde este contexto es desde dónde cabría discutir y valorar los resultados que dan respuesta a las cuestiones planteadas en nuestra investigación. El objetivo central abordado, como se ha señalado, ha sido analizar las percepciones de autoeficacia de los futuros pedagogos respecto de conceptos educativos vertebradores del mundo prehispánico y novohispano al tiempo que se ha querido subrayar la necesidad de profundizar en dichos conocimientos para que su recuperación sea clave en la formación universitaria de los profesionales de la educación.

En este sentido, los resultados descriptivos (media y desviación estándar) muestran la escasa autopercepción del alumnado universitario para reconocer y definir elementos de la tradición formativa mexicana y de las primeras actividades docentes en el contexto novohispano. Los valores obtenidos en las correlaciones bivariadas de Pearson y los análisis cualitativos de algunos ítems con MAXQDA convergen con los obtenidos en el análisis cuantitativo del cuestionario empleado: las variables con mayores percepciones fueron las relativas a la capacidad de reconocer y definir por parte de la muestra conceptos como *calmécac*, *telpochcalli* así como aquellas vinculadas a su capacidad de delimitar y definir la labor pedagógica de fray Bernardino de Sahagún; mientras que las que presentaron un menor percepción fueron las relativas a otras figuras e instituciones esenciales en la historia educativa

mexicana como fray Pedro de Gante o el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco o aquellas vinculadas a otros conceptos vertebradores del sistema educativo prehispánico como *tlacahuapahualiztli* o *tlamatinime*. Tales resultados confirman la necesidad de conocer los elementos configuradores de la educación prehispánica y colonial para fortalecer la tarea educativa actual y la formación pedagógica del profesorado universitario que podrá conformar propuestas y proyectos con un sentido más identitario, integral y humano (Huarte, 2011).

De igual modo, otra de las cuestiones recogidas en nuestra investigación ha sido la de analizar la percepción de la muestra en torno a la necesidad del conocimiento de las raíces educativas para dar certidumbre a su ejercicio de la profesión y el contexto educativo mexicano actual: a pesar del desconocimiento de los sistemas pedagógicos prehispánicos y novohispanos, la totalidad de participantes reconocen que tales nociones fortalecerán su identidad y actuar profesional (Valladares, 2020). Dichos valores indican la necesidad de profundizar en las dos columnas vertebradoras de la historia de la educación en México, la indígena y la hispánica; al tiempo que subraya la necesidad de conocer las raíces históricas de los procesos de enseñanza y aprendizaje para desarrollar plenamente su identidad cultural y mejorar su desempeño pedagógico. Estas conclusiones convergen con las obtenidas por Chenet, Arévalo y Palma (2017); Burbano (2017); Zuta, Quijano y Alvino (2017); Zúñiga y Ansión (1997) o Moreno del Moral (2018) que reivindican cómo tales conocimientos (vinculados a las raíces identitarias y culturales de cada país) tienden a crear vínculos más fuertes que conducen al compromiso, el disfrute y a una mayor motivación del desempeño de la futura labor pedagógica (Valladares, 2020).

En cuanto a las limitaciones de la investigación que presentamos en este estudio, cabe señalar que esta primera aproximación cuantitativa y cualitativa a la formación pedagógica en México es un trabajo incipiente. Sin embargo, los objetivos trazados son mucho más amplios y nos planteamos nuevas líneas de trabajo que respondan a interrogantes en los que se debe seguir investigando: ¿Cómo inciden estos resultados en la formación pedagógica y la identidad cultural de los estudiantes? ¿Qué funciones tiene la institución como formadora pedagógica e identitaria? ¿Qué recomendaciones curriculares se deberían incorporar en los estudios que cursan en la licenciatura de Pedagogía? ¿Qué relación tiene el planteamiento de la

## Nueva Escuela Mexicana como política pública nacional en la formación pedagógica?

En definitiva, como ha señalado Navarrete-Cazales (2018:17), “[...] las investigaciones sobre las identidades profesionales son de suyo valiosas cualquiera que sea su estrategia metodológica, pero la del pedagogo es particularmente interesante y necesaria”. Los resultados obtenidos en este estudio, novedosos y reveladores, aportan una dimensión más al estudio de una noción aporética y necesaria, al tiempo que confirman cómo dichos conocimientos proporcionan luz para entender los grandes pilares de la historia de la educación mexicana, reivindicando una visión pedagógica sincrética en la que el mundo indígena y el hispánico sean considerados juntamente en todos sus aspectos (también en el educativo) dentro de una sociedad compleja con un gran pasado.

### Notas

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

<sup>2</sup> Además de estos discursos, otro documento esencial que recoge la educación de los padres a los hijos es el *Códice Mendoza*, donde podemos encontrar una síntesis perfecta de la

manera de criar a los niños, año por año, en forma pictográfica y con glosas en español. López Austin (1985) reproduce y comenta con detalle quince de las láminas de dicho códice que versan sobre la educación en su imprescindible obra *La educación de los antiguos nahuas*.

### Referencias

- Anchondo-Pavón, Sandra (2008). “La retórica de los antiguos mexicanos como instrumento para su conversión al cristianismo”, *Tópicos*, núm. 34, pp. 233-269. Disponible en: <https://revistas.up.edu.mx/topicos/issue/view/26>
- Anchondo-Pavón, Sandra (2012). “La educación de la afectividad y la formación de virtudes morales en los antiguos mexicanos”, en J. M. Roqueñi (coord.), *La educación de la afectividad en México. Orígenes y perspectivas*, Ciudad de México: Porrúa, pp. 95-118.
- Bisquerra, Rafael y Alzina, Rafael (2004). *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla.
- Bolívar, Antonio; Fernández, Manuel y Molina, Enriqueta (2005). “Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial”, *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 6, núm. 1. <http://doi.org/10.17169/fqs-6.1.516> (consultado: 2 de junio 2021).
- Burbano, Liliana María (2017). *Incidencia de la autoestima en la conservación de las raíces culturales, costumbres y ancestrales de niños y niñas de educación básica media de la unidad educativa Carlomagno Andrade Paredes*, tesis de licenciatura, Guayaquil: Universidad de Guayaquil-Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/24920> (consultado: 16 de julio 2021).

- Chenet, Manuel Enrique; Arévalo, Juan Carlos y Palma, Fuster (2017). “Identidad cultural y desempeño docente en instituciones educativas”, *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, núm. 84, pp. 292-322.
- Cook, Thomas y Reichardt, Charles (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid: Morata.
- Cortés, Rocío (2008). “The Colegio Imperial de Santa Cruz de Tlatelolco and its aftermath: Nahuatl intellectuals and the spiritual conquest of Mexico”, en S. Castro-Klaren (ed.), *A Companion to Latin American Literature and Culture*, Oxford: Blackwell, pp. 86-105.
- Díaz, Fernando (1992). *La educación de los aztecas*, Ciudad de México: Panorama.
- García, Guadalupe (2011). “¿Para qué la historia de la educación y de la pedagogía?”, en C. Carpy (coord.), *Miradas históricas de la educación y de la pedagogía*, Ciudad de México: UNAM, pp. 21-51.
- Gómez, Ramiro Alfonso (2002). “La educación entre los nahuas: un acercamiento a su pasado y a su presente”, *Avatares*, núm. 19, pp. 9-21. Disponible en: [https://www.academia.edu/2053632/la\\_educaci%C3%A9n\\_entre\\_los\\_nahuas\\_un\\_acercamiento\\_a\\_su\\_pasado\\_y\\_su\\_presente](https://www.academia.edu/2053632/la_educaci%C3%A9n_entre_los_nahuas_un_acercamiento_a_su_pasado_y_su_presente)
- Gómez, Ramiro Alfonso (2013). “La palabra indígena: el arte de formar rostros y corazones”, *KinKaban*, núm. 3, pp. 9-16. Disponible en: <https://ceicum.org/revista-kinkaban/kinkaban3/>
- Gonzalbo, Pilar (2001). *Educación y colonización en la Nueva España (1521-1821)*, Ciudad de México: Universidad Pedagógica.
- Gonzalbo, Pilar (2008). *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*, Ciudad de México: Colegio de México.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, María del Pilar (2010). *Metodología de la investigación*, Ciudad de México: McGraw-Hill Educación.
- Huarte, Renato (2011). “La pedagogía, sus profesionales y la identidad”, *Theoría. Revista del Colegio de Filosofía*, núm. 23, pp. 59-71. <https://doi.org/10.22201/ffyl.16656415p.2011.23.372>
- Jiménez, Iris y Zenteno, Sonia (2020). “La dimensión sociohistórica-cultural de los seres humanos y la educación”, en L. Valladares (coord.), *El estudio social y cultural de la educación. Claves conceptuales para el pedagogo en formación*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Filosofía y Letras, pp. 27-84.
- Kobayashi, José María (1986). *La educación como conquista. Empresa franciscana en México*, Ciudad de México: Colegio de México.
- Larroyo, Francisco (1984). *Historia general de la Pedagogía*, 20ª ed., Ciudad de México: Porrúa.
- Ledesma, Carlos Alfonso y Martínez, Raymundo César (2017). *Águilas y jaguares. Testimonios de la formación educativa de los antiguos nahuas*, Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- León-Portilla, Miguel (1995). *Toltecatótl: aspectos de la cultura náhuatl*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- León-Portilla, Miguel (2017). *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*, 11ª ed., Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Históricas.
- López Austin, Alfredo (1985). *La educación de los antiguos nahuas*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- López, Ernesto (2018). “El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica”, *Educación XXI*, núm. 21, pp. 17-40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20169>.
- Luque, Elisa y Saranyana, Josep Ignasi (1992). *La iglesia católica y América*, Madrid: Mapfre.
- Marchesi, Álvaro (2010). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*, Madrid: Alianza.
- Mathes, Miguel (1982). *Santa Cruz de Tlatelolco: la primera biblioteca académica de las Américas*, Ciudad de México: Secretaría de Relaciones Exteriores.
- Mayring, Philipp (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*, Klagenfurt: Beltz.
- Mendieta, Gerónimo (2007). *Historia eclesiástica indiana*, Barcelona: Linkgua.
- Meza-Mejía, Mónica del Carmen y Anchondo-Pavón, Sandra (2019). “La formación del carácter en los indígenas mexicanos. Continuidades, rupturas y reivindicaciones”, *Estudios sobre Educación*, núm. 37, pp.33-49. <https://doi.org/10.15581/004.37.33-49>.
- Moreno del Moral, Marta (2018). “Las raíces del aprendizaje”, *Revista Digital Docente*, núm. 7. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/las-raices-del-aprendizaje/> (consultado: 1 de octubre 2021).
- Moreno-Valle, Lucina (2001). “Esbozo de la historia de la educación en México”, *Revista Panamericana de Pedagogía*, núm. 2, pp. 215-231. Disponible en: <https://revistas.up.edu.mx/RPP/issue/view/148>
- Motolonia, Benavente (2012). *Historia de los Indios de Nueva España*, Barcelona: Linkgua.
- Navarrete-Cazales, Zaira (2008a). “Construcción de una identidad profesional: los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 36, pp. 143-171. Disponible en: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662008000100007](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000100007)
- Navarrete-Cazales, Zaira (2008b). “The process of identity construction by university pedagogues in Mexico”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 38, núm. 134, pp. 503-534. Disponible en: [https://www.academia.edu/en/38668920/El\\_pedagogo\\_Universitario\\_en\\_M%C3%A9xico\\_Una\\_identidad\\_imposible](https://www.academia.edu/en/38668920/El_pedagogo_Universitario_en_M%C3%A9xico_Una_identidad_imposible)
- Navarrete-Cazales, Zaira (2015). “¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm.65, julio-septiembre, pp. 461-479. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14035408007.pdf>
- Navarrete-Cazales, Zaira (2018). *El pedagogo universitario en México. Una identidad imposible*, Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Ortiz, Carlos Eufemio (2005). *Educación ética de los jóvenes en la familia náhuatl. Análisis de los huehuetlatolli*, Roma: Pontificia Universitas Lateranensis.

- Pinto, Jean Paul (2015). “Propuesta metodológica para la planificación estratégica prospectiva de un instituto de educación superior de defensa en el Ecuador”, en G. Baena (ed.), *Planeación. Prospectiva estratégica. Teorías, metodologías y buenas prácticas en América Latina*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 411-435.
- Ramírez, Elisa (2006). *La educación indígena en México*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ricard, Robert (1986). *La conquista espiritual de México*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Rivas, Rosa (2005). “Formación monástica en Tlatelolco. De Santa Cruz a San Buenaventura transformaciones institucionales”, en *Memoria XVIII 2005. Encuentro Nacional de Investigadores del Pensamiento Novohispano*, San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Disponible en: [https://www.iifilologicas.unam.mx/pnovohispano/uploads/memoxviii/05\\_art\\_58.pdf](https://www.iifilologicas.unam.mx/pnovohispano/uploads/memoxviii/05_art_58.pdf) (consultado: 15 de octubre de 2021).
- Rojas, Ovidia (2005). “La educación entre los aztecas”, *Ethos Educativo*, núms. 33-34, pp. 154-160.
- Ruiz-Bañuls, Mónica (2009). *El huehuetlatolli como discurso sincrético en el proceso evangelizador novohispano del siglo XVI*, Roma: Bulzoni.
- Ruiz-Bañuls, Mónica (2013). “Los huehuetlatolli: modelos discursivos destinados a la enseñanza retórica en la tradición indígena”, *Castilla. Estudios de Literatura*, núm. 4, pp. 270-281. Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/12284>
- Ruiz-Bañuls, Mónica (2018). “Testimonios de la literatura náhuatl: los antiguos discursos prehispánicos en la evangelización franciscana del Nuevo Mundo”, en M. Peláez (ed.), *El franciscanismo hacia América y Oriente*, Córdoba: Universidad Internacional de Andalucía, pp. 393-409.
- Sahagún, Bernardino (2016). *Historia general de las cosas de Nueva España*, 11ª ed., Ciudad de México: Porrúa.
- Sánchez-Fontalvo, Iván Manuel; Aguirre-Domínguez, Wilmer Rafael y Ochoa-Triana, Juan Carlos (2015). “La identidad cultural como elemento clave para profundizar en los procesos educativos que apunten a la convivencia en sociedades multiculturales”, *Praxis*, vol. 11, núm. 1, pp. 61-75. <https://doi.org/10.21676/23897856.1554>
- Tapia, Carlos (2021). “El Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco. Representación histórica de un proyecto fallido”, *Contribuciones desde Coatepec*, núm. 34, pp. 14-25. Disponible en: <https://revistacoatepec.uaemex.mx/article/view/16093>
- Teddlie, Charles y Tashakkori, Abbas (2010). *Sage handbook of mixed methods in social and behavioral research*, Thousand Oaks: SAGE publications.
- Torquemada, Juan (1995). *Monarquía indiana*, Ciudad de México: UNAM.
- Valladares, Liliana (2020). “Transdisciplinariedad y pedagogía: apuntes para el debate sobre la (in)disciplina del pedagogo”, *Ensayos Pedagógicos*, vol. 15, núm. 1, pp. 81-102. <https://doi.org/10.15359/rep.15-1.4> (consultado: 19 de marzo de 2022).
- Vázquez, Josefina Zoraida (1996). “La experimentación educativa española en América. Un fracaso de grandes consecuencias”, en F. de Sola y F. del Pino (eds.), *Espiritualidad y franciscanismo*, Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.

- Vergara, Martha (2015). “Educación indígena, el caso mexicano: perspectivas y realidades”, *Sincronía*, núm. 68, pp. 305-316. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513851506021>
- Zeitlin, Judith Francis (2021). “Learning and Literacy in Mesoamerica. Prehispanic traditions and the challenges of Alphabetic Hegemony”, en C. Casalini, E. Choi y A. Woldegiyorgis (coords.), *Education beyond Europe. Models and Traditions before Modernities*, Boston-Leiden: Brill, pp. 181-201.
- Zúñiga Madeleine y Ansión, Juan (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*, Lima: Foro Educativo,
- Zuta, Manuel; Quijano, José y Alvino, Fuster (2017). “Identidad cultural y desempeño docente en instituciones educativas”, *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, núm. 84, pp. 292-322. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31054991011.pdf>

**Artículo recibido:** 22 de noviembre 2021

**Dictaminado:** 23 de marzo de 2022

**Segunda versión:** 21 de abril de 2022

**Aceptado:** 28 de abril de 2022





## **ESCOLANOVISMO EN EL PRIMER PERONISMO**

### *La pedagogía de Pascual Pezzano en la Universidad Obrera Nacional*

ÁLVARO SEBASTIÁN KOC MUÑOZ

#### **Resumen:**

El objetivo de este trabajo es analizar la conformación teórica y el desarrollo práctico de la pedagogía diseñada por Pascual Pezzano en la Universidad Obrera Nacional durante el primer peronismo (1946-1955), a la luz de las incipientes construcciones teóricas escolanovistas en Argentina. La metodología utilizada para este estudio es cualitativa y consiste en el análisis documental de los manuscritos de Pascual Pezzano (quien también fuera vicerrector de esta universidad), una fuente documental inédita que no ha sido trabajada hasta el momento en los estudios sobre esta particular institución. Se encontró que la construcción teórica de este funcionario combinaba premisas escolanovistas con nociones de corte disciplinantes provenientes del anti-reformismo universitario del peronismo. Asimismo, su aplicación práctica dentro de la Universidad Obrera Nacional encontró serias dificultades.

#### **Abstract:**

The objective of this study was to analyze the theoretical conformation and practical development of the pedagogy designed by Pascual Pezzano at Universidad Obrera Nacional during Juan Perón's first presidential term (1946-1955), considering the incipient "New School" theoretical constructions in Argentina. The methodology used for this study was qualitative and consisted of the documentary analysis of Pascual Pezzano's manuscripts (the university's vice rector), an unpublished documentary source that had not been previously examined. Pezzano's theoretical construction was found to combine "New School" premises with notions of a disciplinary nature that arose from the university anti-reformism of Peronism. The theories' practical application at Universidad Obrera Nacional encountered serious difficulties.

**Palabras clave:** historia de la educación; pedagogía; universidad; educación para el trabajo; Argentina.

**Keywords:** history of education; pedagogy; university; education for work, Argentina.

---

Álvaro Sebastián Koc Muñoz: investigador en la Universidad Nacional de La Plata, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. CE: [sebastiankoc84@gmail.com](mailto:sebastiankoc84@gmail.com) / <https://orcid.org/0000-0003-1021-9885>

## Introducción

La Universidad Obrera Nacional (UON) fue la única institución universitaria creada por el peronismo durante su primer periodo de gobierno (1946-1955). Fue fundada en 1948 a través de la ley N° 13.229, emitida en el mismo año, que establecía que esta casa de estudios superiores conformaría el tercer ciclo (superior) del circuito educativo dependiente de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP).<sup>1</sup> Asimismo, esta normativa establecía que podían ingresar a la nueva universidad aquellos egresados<sup>2</sup> de las escuelas pertenecientes al segundo ciclo (técnico) de la CNAOP y los egresados de las escuelas industriales de la Nación, teniendo prioridad los primeros por sobre los segundos según la mencionada legislación. Por último, cabe destacar que Pascual Pezzano<sup>3</sup> se desempeñó como vicerrector de la institución entre 1953 (año en el cual comenzó a funcionar) y 1955 (año del derrocamiento de Perón) y fue quien tuvo a su cargo la organización académica de la naciente universidad.

La creación de la UON se inscribe dentro un contexto internacional de fomento a la institucionalización de la educación técnica y profesional, impulsada principalmente por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) a fines de la década de 1930, y tiene como antecedentes más inmediatos la fundación de la Universidad Obrera de México (UOM), creada en 1936 por una iniciativa conjunta de la Confederación de Trabajadores Mexicanos (CTM) y un grupo de intelectuales y profesores agrupados en la universidad “Gabino Barreda” con la tarea de formar dirigentes “en función de los intereses de la clase obrera”,<sup>4</sup> la creación de la Universidad Obrera Argentina (UOA), por parte de la Confederación General del Trabajo (CGT) en 1939, y la fundación de la Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU) con base en la propuesta de José Arias en 1942 (Pronko, 2003).

Si bien existe un importante acervo bibliográfico en torno a la UON (Dussel, 1990; Mollis, 1991; Pineau, 1997; Bernetti y Puiggrós, 1993; Dussel y Pineau, 1995; Álvarez de Tomassone, 2000; Nápoli, 2003; Pronko, 2003; Malatesta, 2005; Facio, 2014; Koc, 2014), solo el trabajo de Dussel y Pineau (1995) abordó –de manera tangencial– el desarrollo pedagógico a su interior. Según los autores, la propuesta de la UON se centraba en “los trabajadores y el trabajo”, característica que constituía un elemento nuevo en el campo cultural y pedagógico argentino. En este sentido, también afirman que existía un especial énfasis en la práctica como estrategia didáctica, bien distanciado del empirismo y del utilitarismo vocacionalista como forma de vinculación entre

escuela y trabajo, “propugnando en cambio articulaciones más democráticas y abarcadoras” (Dussel y Pineau, 1995:159).

En relación con la orientación didáctica de la UON, sostienen que la misma “parece haber tenido una clara impronta escolanovista” y que la inclusión de “lo político, lo técnico y lo pedagógico” constituía una nueva síntesis que era el legado de ciertas tradiciones escolanovistas argentinas, recogiendo también “experiencias realizadas fuera del campo pedagógico específico y del sistema educativo formal”. La Universidad Obrera debía ser considerada como un “intento fugaz de rearticulación de lo pedagógico con la economía y la política, cuyas características más heréticas no sobrevivieron a la caída del peronismo” (Dussel y Pineau, 1995:160).

Por último, definen al perfil de egresado al que apuntaba la UON como una síntesis entre el conocimiento técnico y el conocimiento sociopolítico. Si bien estos autores sugieren que la didáctica de esta universidad pudo haber tenido una impronta escolanovista, no indagan en esta relación ni sobre cuál habría sido la influencia de dicho movimiento en la didáctica desarrollada en la institución. En este sentido, sostenemos –a modo de hipótesis– que los principios pedagógicos postulados por Pezzano para la UON tienen una fuerte raigambre escolanovista, especialmente de los postulados de la Escuela Nueva o Escuela Activa en Argentina, surgidos en el periodo comprendido entre la denominada “Reforma Rezzano” (impulsada por los pedagogos José Rezzano y Clotilde Guillén de Rezzano) en 1920 y la llegada y consolidación del peronismo.

Esta reforma fue paradigmática por haber sido la primera realizada sobre la base de las premisas de la Escuela Activa y se caracterizó por ser un sistema integral de trabajo que, según Juan Vignatti –encargado de la modificación de los programas–, comprendía varios aspectos: la focalización de la escuela en las necesidades de los infantes; la búsqueda de uniformidad evitando la nivelación; la conceptualización de la clase como pequeño grupo social y de labor de carácter colectivo; la transmisión de un cuerpo pequeño de conocimientos, sobre todo de aquellos que favorecieran el desarrollo del lenguaje; el uso del cuaderno único; la supresión de los deberes y el estímulo de la actividad al aire libre; la modificación de los programas y la actividad en talleres. Vignatti calificaba la reforma como contraria al “régimen de simulación y autoritarismo” vigente y consideraba que había tenido como objeto “favorecer la eclosión de la personalidad infantil”. Con ese fin, era necesario modificar la transmisión de conocimientos: se esperaba que el niño los descubriese y, desde allí, accediera a la cultura y a las convenciones, lo cual suponía un cambio de eje respecto

de la enseñanza tradicional. Tal cambio se acompañó con una nueva política curricular que provocó el abandono definitivo de los programas oficiales del Consejo Nacional de Educación (CNE) implantados durante la presidencia de J. M. Ramos Mejía (Carli, 2002). Este proceso, que comenzó en 1920 con la mencionada reforma y culminó en 1936 con la implantación de los Programas de Asuntos por parte del CNE, fue la expresión alternativa sistemática más extendida en la época (Puiggrós, 1993).

Asimismo, destacamos que el uso del término “Escuela Activa” nos remite a un movimiento desarrollado a partir de los últimos años del siglo XIX, en relación con determinadas ideas sobre la educación y sus prácticas que, en Europa y en distintos países del mundo, emergieron a contracorriente de la educación tradicional, fruto ciertamente de una renovación general que valoraba la autoformación y la actividad espontánea del niño. En oposición a una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, la nueva educación reivindicaba la significación, el valor y la dignidad de la infancia, se centraba en los intereses espontáneos del niño y aspiraba a fortalecer su actividad, libertad y autonomía.

Si bien dicho término fue utilizado con distintas acepciones –para caracterizar el trabajo en ciertos establecimientos educativos, así como la labor de asociaciones fundadas para el intercambio y la difusión de ideales comunes de cambio, las reuniones nacionales e internacionales con agendas centradas en la reforma educativa y la denominación de publicaciones diversas sobre este asunto–, llegó a tener un sentido más amplio, al ser visto como una nueva perspectiva en el abordaje de los problemas de la educación en general. La Escuela Nueva no se refiere a un solo tipo de escuela o sistema didáctico determinado, sino a todo un conjunto de principios tendientes a rever las formas tradicionales de la enseñanza. Esos principios derivaron generalmente de una nueva comprensión de las necesidades de la infancia, inspirada en las conclusiones de los estudios que la biología y la psicología iniciaban entonces. Pero luego se ampliaron, relacionándose con otros, muy numerosos, relativos a las funciones de la escuela frente a las nuevas exigencias de la vida social (Narváez, 2006). Según Carli (2002), distintos términos se han utilizado para nombrar las producciones del movimiento escolanovista: Escuela Nueva, Escuela Activa, Escuela Renovada o Escuela Serena son algunos de ellos y se diferencian de acuerdo con sus alcances educativos y sociales, particularidades nacionales y filiaciones filosóficas.

El rasgo común de todas las propuestas fue, en buena medida, el deseo de convertir a la escuela en un lugar grato para el educando. Por su parte, Caruso (2001) señala que la Escuela Nueva se destaca por la preeminencia de las técnicas y de los métodos, respondiendo al mandato rousseauniano del puerocentrismo, y por la reflexión sobre la “autenticidad” del acto pedagógico en vinculación con el alma infantil, el niño como sujeto de derechos o el niño como sujeto oprimido, respondiendo al mandato moral. Por último, Narváez (2006) sostiene que en determinados países –de Iberoamérica, por ejemplo– al movimiento de la Escuela Nueva se le llama “Escuela Activa”, dado que se asume que el principio más importante y significativo es aquel según el cual la escuela debe propiciar la actividad del niño; de allí que se sostenga que esta institución está llamada a aplicar el principio de actividad y hacer posible toda la actividad psicomotora propia del niño, a fin de centrarse en sus intereses y hacer más eficaces la enseñanza y el aprendizaje (Narváez, 2006).

A través del presente estudio buscaremos establecer cuál fue la relación entre los principales tópicos de la pedagogía postulada por Pezzano y el escolanovismo en Argentina, la relación entre estos postulados y los aspectos referidos al orden y la disciplina provenientes del anti-reformismo peronista y las dificultades prácticas con las que se encontró el desarrollo de esta propuesta pedagógica al interior de la UON durante el periodo (1953-1955).

### **Método**

Para cumplir con el objetivo propuesto, se elaboró una estrategia metodológica cualitativa basada en la técnica del “análisis documental” o “documentación”. Tal como sostiene Valles (1999), en la investigación social los documentos son utilizados para apuntalar la reconstrucción histórica de determinados sucesos, que muchas veces es escasa, pero también para justificar y acreditar las interpretaciones o afirmaciones realizadas en el análisis. En el presente estudio serán analizados los manuscritos del vicerrector de la UON, el ingeniero Pascual Pezzano. Este conjunto de documentos constituye una fuente escrita inédita que no ha sido explorada hasta el momento por los autores especializados en esta temática. Asimismo, este reciente hallazgo constituye un importante avance en el campo de estudios sobre el peronismo en general, y sobre la Universidad Obrera en particular.

Tal como destaca Cucuzza (1996), el gobierno militar que destituyó al peronismo decretó la prohibición de “elementos de afirmación ideológica

o de propaganda peronista” quedando, a su vez, prohibida la utilización del nombre propio del presidente depuesto y las expresiones “peronismo”, “peronista”, “justicialismo”, “justicialista” y “tercera posición”, entre otras. Este hecho derivó en la destrucción de innumerables materiales y fuentes documentales del primer gobierno peronista (1946-1955), lo que constituye una enorme dificultad a la hora de estudiar pormenorizadamente aspectos e instituciones del señalado periodo. No obstante, existe un acervo documental que ha sido resguardado de estos sucesos en diferentes archivos privados. Tal es el caso de los documentos que se presentan a continuación, los cuales han sido conservados en el archivo personal de la sobrina de Pascual Pezzano y fueron recientemente donados a la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional, en cuyo decanato permanecen aún sin clasificar.

### **La pedagogía de Pezzano en la UON: experimentación, trabajo y asistencia obligatoria a clases**

Uno de los aspectos más innovadores de la UON fue la orientación pedagógica desarrollada. La institución exigía, además de ser egresado de una escuela dependiente de la CNAOP o de una escuela industrial de la nación, ser obrero en la rama correspondiente como una condición para el ingreso ya que, de esta manera, se evitaba la formación de lo que Pezzano denominaba “técnicos librescos” (Pezzano, 1953). En este sentido, sostenía que:

Es un sistema que permite utilizar un factor humano familiarizado con el trabajo, que realiza contemporáneamente tareas técnicas en la industria y que conoce sus problemas, puesto que se ha formado en el ambiente adecuado para ello, como lo es la industria misma. Este sistema elimina la formación de “profesionales técnicos librescos” como los que desgraciadamente se formaban y se forman aun en la actual universidad, cuando, cerrando sus puertas a los egresados de las escuelas industriales, recibía, en cambio, a los bachilleres para formar con ellos los ingenieros especializados en mecánica, electricidad, construcciones navales o aeronáuticas, con una asistencia a clase “no obligatoria”, con una experimentación en muchos casos inexistente por falta de los elementos o por exceso de alumnos, realizando trabajos prácticos de pizarrón, reproducidos luego al mimeógrafo, así como desvinculación y desconocimiento casi absoluto de la industria del ramo (Pezzano, 1951:28).

La práctica laboral por parte de los estudiantes aparece como una condición indispensable para formar ingenieros de carácter no “librescos”: el trabajo manual cumplía un papel fundamental en el proceso educativo. En este sentido, el pensamiento de Pezzano estaba en línea con la concepción escolanovista decroliana de Guillén de Rezzano, quien sostenía que dicha actividad es un “procedimiento educativo que favorece la adquisición del conocimiento” (Guillén de Rezzano, 1934: 66) y es, a su vez, el factor:

[...] más importante para hacer posible la educación de la sensibilidad y de la voluntad [...] Es tal su importancia desde este punto de vista, que no hay sistema nuevo que no lo incluya en su programa o haga de él su plataforma. El método activo encuentra en el trabajo manual uno de sus procedimientos más eficaces (Guillén de Rezzano, 1934:114).

Pezzano compartía el diagnóstico realizado por los pedagogos José Rezzano y Clotilde Guillén de Rezzano en torno a la educación argentina hacia fines de la década de los veinte, quienes la caracterizaban como “verbalista”, “enciclopédica”, “erudítica”, “memorística” y “libresca” (Gvirtz, 1999), así como la crítica realizada por Oscar Ivanissevich –ex interventor de la Universidad de Buenos Aires y Secretario de Educación de la Nación del gobierno de Perón– quien destacaba que los estudiantes universitarios de la época traían “groseras fallas de una educación primaria” y provenían de una secundaria “anti-pedagógica, anti-biológica y anti-social”, esencialmente “deshumanizada, verbalista y enciclopédica” (Bernetti y Puiggrós, 1993). Asimismo, el vicerrector de la UON manifestaba que:

La universidad obrera no debe ser una universidad más, sino una universidad mejor, corrigiendo los errores que sufre la clásica universidad actual, por exceso de alumnado, por base inadecuada de las ingenierías especializadas y por la falta de contacto directo con la industria misma, así como también por falta de laboratorios y gabinetes de experimentación. Estos últimos son tan necesarios en la ingeniería como los hospitales para la medicina o los consultorios o instalaciones adecuadas para los de odontología. No bastan los conocimientos técnicos teóricos, ni el cálculo matemático, para formar los ingenieros especializados que la industria requiere en cada rama, ni es apto para desempeñarse en la industria textil un ingeniero electricista o viceversa, ni es posible seguir formando ingenieros enciclopédicos que abarcan

todos los conocimientos y que prácticamente no conocen ninguno de ellos en particular (Pezzano, 1951:28).

La experimentación cumplía un papel central en la pedagogía de Pezzano, al igual que en el pensamiento de los pedagogos señalados. Es por esta razón que:

Los bachilleres no están preparados para las profesiones técnicas especializadas que requiere el adelanto de la industria moderna, y con mayor razón si la universidad no puede darle una enseñanza objetiva y experimental que los ponga en contacto con los infinitos y complicados mecanismos que forman la técnica actual en su fantástico desarrollo. Solamente el trabajo en los talleres industriales, como base, o el contacto manual de los elementos disponibles, en las escuelas técnicas de cualquier tipo, complementado por una enseñanza técnica superior, eminentemente experimental y objetiva, son capaces de formar los verdaderos ingenieros industriales o de fábrica. No puede existir enseñanza técnica superior sin la experimentación [...] La enseñanza libresco no deja una impresión tan clara e indeleble como aquella que surge de la comprobación o de la experimentación (Pezzano, 1951:28-29).

La experiencia sensorial directa con la actividad laboral industrial se impone como una condición necesaria para la formación de ingenieros especializados, sin la cual la enseñanza adquiriría un carácter “libresco”. En este sentido, también afirmaba que la mayor parte de los ingenieros que “egresan de las viejas universidades, rehúyen tener contacto con los hombres que trabajan y hasta con el trabajo mismo, porque no lo entienden o no lo comprenden y mal pueden dirigir lo que no se entiende o no se comprende” (UON, 1953:52). En efecto, para poder dirigir las industrias de manera más eficiente, era necesario que los futuros ingenieros de fábrica establecieran un contacto permanente, tanto con el ambiente laboral y los trabajadores como con el trabajo mismo.

En cuanto al desarrollo de la enseñanza en las universidades tradicionales, el vicerrector señalaba que:

El estudiantado apenas ingresaba en las aulas de la universidad, inmediatamente se consideraba no solamente libre, sino libertario, porque la libertad encuadrándose dentro de la licencia deja de ser un factor ponderable y de orden. El



ser estudiante universitario significa no atarse a ninguna de las obligaciones ni disciplinas [...] significa ir o no irregularmente a las aulas, conocer o no conocer a los profesores, adquirir en el centro de estudiantes unos programas, preguntar qué libros corresponden a esos programas, e irse a sus respectivas casas para iniciar por sí mismo una nueva etapa de estudios basada exclusivamente en la propia comprensión, es decir que el estudiante universitario se convertía casi en un autodidacta [...]. En los tiempos actuales, las cosas han cambiado muchísimo, y en vez de ser un autodidacta consciente se ha convertido en un alumno desvinculado de toda obligación o disciplina. Y es así como nuestras facultades, dependientes de las viejas universidades, han abandonado el orden que es sinónimo de toda cosa útil y de todo trabajo constructivo. La asistencia libre del alumnado ha sido y es el principal motivo del desorden (UON, 1953:50).

La propuesta de Pezzano combinaba diversas concepciones pedagógicas. Por un lado, contenía principios cuyo énfasis estaba puesto en la práctica laboral de los educandos con la finalidad de hacer posible “la educación de la voluntad” y en favorecer la adquisición del conocimiento y, por otro lado, nociones de carácter disciplinante tales como “orden” y “disciplina”, las que eran los únicos elementos capaces de garantizar toda “cosa útil” y “trabajo constructivo”. Estas ideas estaban en línea con un escolanovismo disciplinador y promotor del orden –muy presente dentro del campo de las ideas pedagógicas de la década de 1930, en sintonía con el auge del fascismo y los nacionalismos europeos– y cuyo antecedente internacional podemos encontrarlo en figuras como Giovanni Gentile (primer ministro de educación de Mussolini) y, a nivel nacional, en autores como el ferviente germanófilo Juan B. Terán (Carli, 1992), el espiritualista nacionalista Juan E. Cassani y el espiritualista católico Hugo Calzetti, entre otros (Bernetti y Puiggrós, 1993). Estas concepciones disciplinantes también estaban presentes en la obra de Guillén de Rezzano, quien compartía las argumentaciones filosóficas que postulaban la inclusión de la religión en la educación de la infancia (Carli, 2002) e, incluso, en los trabajos del pedagogo anarquista Julio Barcos –devenido en militante de la Unión Cívica Radical– quien sostuvo hacia finales de esta década un discurso cargado de categorías propias del vocabulario heroico, nacionalista e integrista (Barrancos, 1990; Suriano, 2001; Puiggrós, 2003).

En efecto, dentro del constructo pedagógico de Pezzano el régimen de asistencia obligatoria a clases tenía por finalidad, entre otras cuestiones, dis-

ciplinar al estudiantado, diferenciándose así del régimen de asistencia de las demás universidades del país.

Estas manifestaciones estaban en línea con las del funcionario peronista Oscar Ivanissevich,<sup>5</sup> quien sostenía que en la universidad existía un “grave factor de anarquía”, cuyas causas estaban dadas por la libertad de los alumnos para concurrir o no a clase, en contraste con el régimen de asistencia regular de los establecimientos de enseñanza secundaria; la falta de obligaciones imperativas; las clases sin alumnos reducidas a los exámenes de fin de año y, sobre todo, las consecuencias del “veneno sutil de la reforma” (Bernetti y Puiggrós, 1993).

Por otra parte, Pezzano consideraba que la condición de estar trabajando en una industria del ramo en el momento de solicitar ingreso a la universidad no era un problema, puesto que:

Para los egresados del ciclo técnico este problema no existe, por cuanto los adultos que ingresaron al ciclo básico debían ser obreros y habían desempeñado tareas laborales no solamente durante ese ciclo, sino también cuando cursaron y egresaron del ciclo técnico. Los aprendices de las Escuelas de Aprendizaje, de Medio Turno, de Fábrica o Privadas de Aprendizaje y Fábrica, al egresar del ciclo básico también se incorporaron al trabajo en talleres y fábricas y por lo tanto al egresar del ciclo técnico también están desempeñándose en la industria del ramo (Pezzano, 1953).

El sistema estaba orientado de tal forma a los egresados del ciclo técnico de la CNAOP, que consideraba que no era necesario abrir especialidades determinadas en zonas geográficas donde no hubiera egresados de las escuelas de la Comisión en esa misma especialidad (Pezzano, 1953). Pero según los datos oficiales suministrados por ese organismo, sobre un total de 1,956 estudiantes en el año 1955, solamente 20% de los alumnos que integraban las aulas de la UON eran egresados de alguna de las escuelas que ofrecía la CNAOP, mientras que el 80% restante eran egresados de las escuelas industriales de la nación (CNAOP II, 1956). A su vez, incluso aquellos egresados de las escuelas del ciclo técnico estaban desempleados. Esta situación generó un problema dentro de la universidad, puesto que la mayoría de los aspirantes cumplía solo parcialmente con las condiciones de ingreso: si bien eran egresados de alguna escuela técnica, muchos de ellos no siempre se encontraban trabajando en una industria de la rama. Frente a este problema, la institución examinó distintas alternativas para solucionar el asunto del trabajo en los estudiantes

de la universidad. La primera, presentada por el rector de la UON, consistió en la creación de una “oficina gestora de trabajo” dentro de la universidad con representantes en todas las facultades. De esta manera, cuando algún educando ingresara a la Facultad sin trabajo, la institución, a través de esta oficina, colaboraría en la inserción laboral del estudiante (UON, 1953). Otra de las propuestas presentadas por el rector de la UON consistía en la creación en cada una de las facultades regionales<sup>6</sup> de una “bolsa de trabajo”, para “ir buscando a los hombres más necesitados por razones económicas, el medio necesario para la subsistencia” (UON, 1953:109). Por último, también propuso que las distintas reparticiones públicas contrataran a los estudiantes de la universidad. Según el rector:

[...] les hemos escrito a Obras Públicas, a la Municipalidad de Buenos Aires, a Gas del Estado; les hemos dicho que tenemos gente en cada una de las provincias donde funcionan nuestras facultades, a los cuales necesitamos ubicar en ocupaciones adecuadas a las ramas de injerencia que estudian. Yo creo que cada facultad que tiene ese problema puede enviar notas a las reparticiones provinciales y municipales de sus respectivas provincias, diciéndoles que nuestros alumnos no sólo tienen títulos de técnicos, sino que están algunos en primer y segundo año de ingeniería. Aquí hemos ubicado a algunos y puede ser que ustedes, con menor número de estudiantes, puedan resolver el problema hasta tanto nosotros podamos tener un organismo centralizado (UON, 1953:109).

Por su parte, el secretario técnico de la Facultad Regional Rosario sostenía que desde el rectorado se podía estimular la formación de pequeñas cooperativas, pues de esa forma sería posible lograr créditos y darles la oportunidad a los alumnos de tener ocupación fija y, en el caso particular de Santa Fe, crear industrias que no existían, “pero que están establecidas en el Segundo Plan Quinquenal” (UON, 1953:111). Finalmente, la última solución propuesta para tratar de remediar el problema del trabajo de los alumnos, fue realizada por Pezzano y consistió en invitar a los industriales de cada zona a visitar cada facultad, con la finalidad de que convivieran con el ambiente de la universidad y “que conozcan al alumnado que concurre a nuestras casas de altos estudios, porque no hay que olvidar que todos esos hombres que surgirán de nuestras facultades serán los que en el futuro les dirigirán sus industrias” (UON, 1953:115). Esta propuesta, que contó con el apoyo del rector, reveló un problema aún mayor en torno a los indus-

triales. En una reunión, un empresario le comentó que la industria estaba requiriendo mucha “gente técnica”, como también “asesoramiento técnico”;

Este señor me planteaba un problema. Él estuvo en Estados Unidos buscando un técnico. Eso me demostró su desconocimiento absoluto de que existen técnicos argentinos, y posiblemente tan capaces como aquellos [...] ahora bien, ¿Por qué la industria va a buscar a los técnicos al extranjero? Posiblemente existe un desconocimiento absoluto de nuestro material humano en ese sentido. Es indudable, entonces, que hay que buscar la aproximación, el contacto frecuente con los señores de la industria para que conozcan y comprendan bien que tienen aquí el material humano que necesitan (UON, 1953:118).

El problema no solamente se limitaba al desconocimiento por parte de los industriales de los recursos humanos formados en el país, sino también al hecho de que –según el secretario técnico de la Facultad Regional Santa Fe– “muchas industrias no quieren reconocer aun los títulos de nuestros técnicos, no obstante existir decretos del poder ejecutivo sobre el particular”. Asimismo, destacaba que existían instituciones nacionales que tampoco los reconocían e, incluso, existían casos en los que “hasta los sindicatos se oponen a que un técnico ocupe el lugar que le corresponde en determinado gremio” (UON, 1953:115). Esta situación traía “consecuencias desastrosas para las facultades, porque un hombre que ha estudiado y escucha esas noticias se desalienta y no quiere seguir estudiando” (UON, 1953:116).

En suma, los industriales no solamente no contrataban técnicos argentinos, sino que tampoco reconocían los títulos emitidos por la CNAOP. Al respecto, el rector de la UON sostenía que este problema no era nuevo y que “tuvieron que soportarlo desde un principio” (UON, 1953:116), resaltando que en ocasión de una entrevista mantenida con el Ministro de Transporte se sancionó una resolución específica para que se reconocieran los títulos de los técnicos, pero no se cumplía. Incluso, esta situación también había sido planteada ante el Ministerio de Trabajo y Previsión en ocasión de discutirse los convenios de trabajo, solicitándose que en todos los convenios a firmarse en la industria privada se incluyera la obligación de reconocer los títulos emitidos por la Comisión Nacional a fin de que se pagase la bonificación correspondiente a los hombres que habían cursado el ciclo técnico. Este problema se hacía extensivo a la Facultad Regional Córdoba. Su decano, resaltaba que la Unión Ferroviaria no aceptaba los

títulos de las escuelas técnicas como condición suficiente para ocupar los cargos que por escalafón correspondía a los técnicos, destacando que “es la propia organización obrera la que no permite que se dé validez de los títulos que han conquistado los obreros que han estudiado” (UON, 1953:117). Al respecto, el secretario técnico de la Facultad Regional Tucumán destacaba que “habrá razones para que algunas reparticiones nacionales no reconozcan esos títulos, pero también es necesario destacar que la industria privada tampoco los ha apoyado, ni prestado su colaboración a los egresados de las escuelas técnicas” (UON, 1953:117).

En síntesis, el reconocimiento de los títulos emitidos por la Comisión Nacional era un serio problema que operaba tanto en la dimensión gremial e industrial, como en algunas reparticiones nacionales que impedía que los alumnos egresados del circuito educativo de la CNAOP pudieran estar ocupados tanto por la industria privada como por el Estado.

El hecho de estar trabajando en un ramo de la industria afín al que el estudiante cursaba dentro de la UON, tal como puede observarse, presentó serias dificultades a lo largo del funcionamiento de esta institución durante el periodo analizado. Asimismo, era un elemento central dentro de la triada que conformaba la pedagogía de Pezzano: experimentación, trabajo en la industria del ramo y asistencia obligatoria a clases.

### **Las “clases activas” y su desarrollo en la UON**

Sobre este último punto, el desarrollo de las clases obligatorias, la orientación didáctica que Pezzano buscó imprimir a las mismas estaba basada en las denominadas “clases activas”. Esta metodología encuentra uno de sus antecedentes más próximos en la concepción didáctica esbozada por Clotilde Guillén de Rezzano, quien consideraba a “la actividad” como “la médula del método que, por esa razón, ha dado en ser llamado activo” (Guillén de Rezzano, 1934:94).

Pezzano sostenía que era indispensable insistir en las “clases activas” y que había que “obligar al profesor a que trabaje con los alumnos, evitando las clases demasiado expositivas”, destacando que “al alumno debemos formarlo en el ambiente de la clase activa” y que “no debe olvidarse que los alumnos deben estudiar dentro de la clase: conviene exponer en forma concisa la materia, con excepción de sindicalismo” (UON, 1953:39). En este sentido, la asignatura *Sindicalismo justicialista y legislación obrera* adquiriría características didácticas particulares: al ser la única asignatura

de carácter no técnico, en su dictado no podía aplicarse la denominada “clase activa”. Frente a esta situación, a modo de alternativa, el rector de la universidad proponía que esta materia fuera dictada con bibliografía cedida por el Ministerio de Trabajo y Previsión, consistente en folletos editados por esta repartición pública e invitar a los alumnos a las asambleas de la CGT o a presenciar las discusiones de los anteproyectos o de las comisiones paritarias (UON, 1953). En efecto, a pesar de que dentro del pensamiento pedagógico de Pezzano las “clases activas” se limitaban solamente a las asignaturas “técnicas”, la institución buscó alternativas para que el dictado de *Sindicalismo justicialista y legislación obrera* no quedara circunscrito dentro de la lógica de una clase conferencial.

Para el vicerrector era importante insistir a los profesores sobre la clase activa, ya que la misma estaba diseñada para que los alumnos pudieran estudiar dentro del horario de clase, manifestando que:

Siempre he sido partidario de la clase activa, porque ella no solamente enseña al alumno sino que también lo hace trabajar sincronizadamente con lo que el profesor está explicando. En cambio, la clase no activa, es tan sólo un profesor que explica frente a un auditorio, que puede estar a lo mejor con el entendimiento en otra parte. La clase activa –que significa intercalar el transcurso de la exposición y de las demostraciones todas las ejercitaciones indispensables–, hace que todos los alumnos intervengan en la clase que se está dictando. Por consiguiente, hay que tender a quitar de las clases todo lo que sea “verborrea”, que da la sensación de que el profesor o quien estuviera dando clase quisiera demostrar todo lo que se sabe en este aspecto. Es necesario que el profesor olvide de que él sabe y que lo deseamos nosotros y el alumnado es que lo demuestre activamente (UON, 1953:148).

Las clases activas delineadas por Pezzano ponían en el centro de la escena al estudiante, ya que se buscaba que tomara un rol activo en el dictado a través de la intervención y la participación. Por otra parte, cabe señalar que uno de los aspectos que define a la clase activa es su contraposición a lo que Pezzano denomina “clase no activa”, caracterizada por la “verborrea”. Asimismo,

La clase activa para muchos que no la entienden, puede significar una clase de menor altura intelectual [...] es una clase en que el contenido dentro del programa está dentro de las posibilidades de nuestros horarios. Es casi seguro

que si nos atenemos a los puntos fundamentales el profesor logrará la atención total del alumno. Si eso es posible la enseñanza, entonces, indudablemente tiene que ser muy superior a las otras clases conferenciales. Por eso, creo que nuestro sistema de clases activas si bien podrá tener algunos defectos, tiene una gran virtud: hacer que estos hombres que no tienen tiempo para estudiar en sus casas pueden aprovechar lo que se dicte en el transcurso de las clases. Además, hacer que el alumno le pierda el miedo al profesor, considerándolo como un compañero que sabe más, aunque a veces sea más joven la más de las veces, pero a quien se le puede preguntar sin resistencias, lo que es altamente beneficioso [...] El profesor está expuesto en cualquier momento a una pregunta de carácter fundamental y tiene que sacarle al alumno la duda, porque de lo contrario la clase está perdida (UON, 1953:149).

Al ser dictada de manera más clara, sencilla y ajustada a las posibilidades horarias en las que transcurren las mismas, el profesor debía atenerse a los puntos fundamentales del programa para lograr la atención total de los estudiantes. Esta virtud permitiría que los alumnos pudieran aprovechar mejor el tiempo de la cursada y aquello que se dictara durante las mismas permitiendo, asimismo, a quienes concurrían a las distintas facultades regionales luego de extensas jornadas laborales, poder estudiar durante el transcurso del tiempo áulico: la clase activa debía ajustarse a las posibilidades y necesidades de los estudiantes-trabajadores.

En relación con el dictado efectivo de las clases, el decano de la Facultad Regional Buenos Aires precisaba que:

Efectivamente, tiene que llevarse a una última trabazón entre el pensamiento y la enseñanza, entre alumnos y profesores. Con nosotros ocurrió todo lo contrario en lo referente a los demás sistemas de enseñanza; el profesor se constituye en un verdadero instructor, quien va introduciendo paulatinamente al alumnado en los secretos de la materia asignada. Ha ocurrido, a veces, en que durante las clases activas se produjeron choques entre el profesor –que no sabe estar a la altura de las circunstancias– y sus alumnos. Eso lo hemos apreciado debidamente en Buenos Aires. Fue así que hemos tenido que decirles: “ustedes no pueden desarrollar la materia que tienen sino en la forma como la Facultad Regional lo exige”, “usted, no se adapta a nuestro sistema de enseñanza, por consiguiente, o modifica su manera de enseñar transformándola en realmente activa o, de lo contrario, lamentaremos mucho, pero...” Ese es un pensamiento,

es decir que nosotros deseamos que el profesor se convierta en un verdadero conductor del alumnado (UON, 1953:149).

Este funcionario de la universidad insinuaba que quienes no se adaptasen a este sistema de enseñanza, o no estuviesen dispuestos a desarrollar la materia en la forma en la que la Facultad lo exigía, debían abandonar su cargo. Asimismo, sostenía que no creía posible que al profesor le pudiera faltar tiempo para calificar conceptualmente a sus alumnos y que el docente que estaba trabajando en una clase activa debería, al poco tiempo, “forzosamente conocer bien a cada uno de sus estudiantes, ya que la nota conceptual, se forma a través del contacto permanente con el estudiantado: no se necesita ni prueba escrita ni hacerlo pasar al frente” (UON, 1953:150). Para el decano era imprescindible que el docente mantuviera un contacto cercano, casi personal, con el estudiante.

Por su parte, Pezzano llevaba adelante un férreo control en torno a la labor docente. Así llevó adelante una serie de visitas a las distintas facultades regionales con la finalidad de evaluar la forma en la que los profesores desarrollaban esta específica orientación didáctica. En ocasión de una visita realizada a la Facultad Regional Mendoza, en octubre de 1953, luego de observar una clase del profesor Agrimensor Luis Américo Premat, señalaba que:

La clase de este último profesor en su primera parte, reveló improvisación y falta de seguridad. Al pedirme qué opinión me había formado, le dije que tenía buena impresión, pero que le aconsejaba, mayor serenidad y sobre todo no usar el método expositivo. Al reanudar la clase, tuvo una dificultad que no pudo salvar, lo que reveló falta de dominio sobre el tema. Varios alumnos quisieron hacer indicaciones muy respetuosamente con lo que aumentó su confusión, a tal punto que no pudo seguir el desarrollo. En esta circunstancia, me retiré de la clase, evitando así otras consecuencias. Varios días después llegó a esta rectoría el anuncio telefónico que había renunciado a la cátedra (Pezzano, 1953).

El estricto control llevado adelante por el vicerrector de la UON era tal, que incluso, algunos docentes se vieron en la obligación de tener que renunciar por no estar a la altura de esta circunstancia, es decir, del correcto desarrollo de las clases activas. Este tipo de didáctica adquirió una importancia tal en la pedagogía de Pezzano que lo llevó a insistir constantemente a los profesores



en su cumplimiento. Además de estas visitas, también organizó una serie de reuniones con el profesorado, especialmente en la Facultad Regional Buenos Aires. En la segunda de estas reuniones, uno de los puntos en los que hizo hincapié fue en el de insistir al cuerpo de docentes sobre el régimen de dictar clases activas tipo seminario (Pezzano, 1953). En este sentido, en el informe elevado al presidente de la Comisión Nacional se destaca que:

Se puso de manifiesto, el éxito general de la enseñanza impartida y el buen resultado de la didáctica impuesta. También se puso de manifiesto la desigualdad de preparación que presenta el alumnado, debido a las tres variantes siguientes: a) Egresados de las Escuelas Industriales con varios años de anticipación en el egreso. Deben indudablemente realizar un gran esfuerzo para reanudar conocimientos semi olvidados; b) Egresados de Escuelas Industriales en fecha reciente; c) Egresados del Ciclo Técnico de las Escuelas de la Comisión Nacional de Aprendizaje. Esta heterogeneidad desaparecerá paulatinamente (Pezzano, 1953:s/p).

Asimismo, Pezzano consideraba que, debido a que la UON se encontraba en una fase organizativa, “trabajando con alumnos cuya cultura y mentalidad nos era totalmente desconocida, con hombres maduros de hasta cincuenta años y mezclados con jóvenes recientemente egresados de las escuelas industriales y del ciclo técnico; los resultados eran problemáticos” (UON, 1953:53-54). Tal como se desprende de esta cita, las ideas educativas del vicerrector estaban fuertemente atravesadas por una impronta político-discursiva asociada a la escuela graduada. Esta construcción ideológica podría cuestionarse desde otras experiencias de formación y autoformación obrera que sacaban partido de la interacción entre distintas generaciones como, por ejemplo, las experiencias educativas en la primera mitad del siglo XIX en Francia, constituidas por “obreros autodidactas” y “casas de educación” (Rancière, 2017) o aquellas experiencias relacionadas a la educación de adultos desarrolladas en Gran Bretaña a lo largo del siglo XX (Freeman, 2020).

Por otra parte, cabe resaltar que entre el estudiantado de la UON existía un significativo porcentaje de educandos que retomaron sus estudios gracias a la apertura de esta institución. Frente a esta situación, el rector propuso, como una manera de apoyar la permanencia de estos alumnos dentro de la universidad, que los abanderados en todas las facultades fueran “los hombres de mayor edad” y, de esta manera, “demostrar que se les da [...] un

lugar de preferencia, puesto que están demostrando tener un entusiasmo para seguir estudiando que merece ser estimulado” (UON, 1953:35-36).

El problema que –según Pezzano– se desprendía de la heterogeneidad del alumnado estaba ligado a la diferente capacidad de asimilación de los conocimientos y, a su vez, al desarrollo de las clases activas. Es por esta razón que los planes de estudio desarrollados a lo largo de los primeros tres años de la universidad eran de carácter provisorio. Según el vicerrector de la institución:

Queríamos hacer nosotros clases activas y seguimos con ese método porque debemos obligar a los alumnos a estudiar en clase. Es lógico entender que, si el alumno trabaja durante el día, no tiene tiempo para estudiar y para ello hay que hacerlo estudiar en clase. Nosotros deseamos que aprendan. No hay que olvidar que estos hombres llegan a las aulas a ciertas horas en que su físico está casi agotado, luego salen de clase a las 22:30 –en algunas facultades 23:30– entonces, ¿cómo podían estudiar más tarde si lo que desean estos hombres es acostarse para recuperar sus fuerzas? Todos estos factores había que tomarlos en consideración. ¿Cómo, entonces podíamos pretender que alguien elaborara los programas totales de todas las carreras, si teníamos que enfrentarnos primero con incógnitas como esta? (UON, 1953:142).

En síntesis, los planes de estudio de la UON fueron pensados de manera provisoria para, de esta manera, poder ser ajustados paulatinamente sobre la base de las necesidades de los estudiantes-trabajadores característicos de esta institución.

### **A modo de cierre**

Uno de los aspectos más innovadores de la UON fue la pedagogía desarrollada en esta institución, la cual giraba en torno a la idea de “enseñar produciendo”. Se exigía ser obrero en la rama correspondiente como una condición para el ingreso ya que, de esta manera, se evitaba la formación de lo que Pezzano denominaba “técnicos librescos”. La experimentación cumplía un papel central en la pedagogía diagramada por este funcionario, quien consideraba que los conocimientos técnicos teóricos no eran suficientes para formar ingenieros especializados y que debían tener características distintas al ingeniero generalista y enciclopédico. Otro elemento central era el trabajo en la industria, el cual permitía un contacto permanente

con sus trabajadores y con el trabajo mismo para comprenderlo mejor. El último elemento que caracteriza a esta pedagogía es la asistencia obligatoria a clases, diferencia muy marcada respecto de la formación de profesionales en las universidades clásicas donde el estudiante, al tener libertad de asistencia, terminaba constituyéndose en un educando “libertario”, sin ninguna obligación ni disciplina. En suma, la triada que conformaba la pedagogía de Pezzano estaba constituida por la experimentación, el trabajo en la industria del ramo y la asistencia obligatoria a clases.

Precisamente sobre las clases, el vicerrector había prescrito que fueran dictadas mediante una nueva orientación didáctica denominada “clases activas”, que se caracterizaban por ser no conferenciales ni expositivas, debiendo ser impartidas en forma clara y sencilla. A cada explicación debía seguirle la ejercitación correspondiente (si la hubiera), haciendo que todos los alumnos intervinieran en la clase que se estaba dictando. En ellas no solamente se enseñaría al educando, sino que también se lo haría trabajar sincronizadamente con lo que el profesor está explicando. A su vez, estaban diseñadas para que los alumnos pudieran estudiar dentro de la clase, debido a que durante el día no podían hacerlo porque se encontraban desarrollando sus actividades laborales. Este hecho puede señalarse como uno de los aspectos democratizadores más importantes de la institución: incluir en la universidad —a través de este sistema de clases— a quienes, luego de extensas jornadas laborales no podrían haber desarrollado sus estudios superiores en las universidades tradicionales. Por último, cabe señalar que esta orientación didáctica buscaba brindarle al estudiante una participación activa en el dictado de clases.

La concepción de la experimentación y del trabajo como recursos educativos, que favorecen la adquisición del conocimiento y la búsqueda de una participación activa de los estudiantes en clase, son elementos que contienen una raigambre escolanovista que puede ser rastreada en las obras de los primeros promotores de estas ideas pedagógicas en la Argentina, como Rezzano y Guillén de Rezzano. Estas premisas se combinaban con otras nociones de carácter disciplinante, tales como “orden” y “disciplina”, también presentes dentro de este movimiento pedagógico.

En línea con el anti-reformismo de Ivanissevich, quien consideraba que el “veneno sutil de la reforma” se expresaba en las prácticas pedagógicas de la universidad tradicional, consideramos que la pedagogía de Pezzano constituyó la crítica escolanovista a la universidad reformista durante el

primer peronismo. En este sentido, el vicerrector de la UON implementó una práctica educativa que se ubicaba en las antípodas, poniendo especial énfasis en la actividad laboral del estudiante, la experimentación en clase y la asistencia obligatoria. Asimismo, estableció que debían desarrollarse bajo la modalidad “activa”, colocando en el centro de la escena al educando: sus saberes del ámbito laboral y sus necesidades, teniendo en cuenta su condición de estudiante-trabajador y el tiempo acotado del que disponía para estudiar. De esta manera, se buscaba la formación del “verdadero” ingeniero de fábrica, en contraposición a aquel que era calificado como “libresco”.

En suma, la propuesta pedagógica de Pezzano combinó diversas nociones, entre las que también se incluían concepciones de carácter reaccionarias y disciplinantes, inscritas en el anti-reformismo peronista, como aquellas expresadas por Ivanissevich. Este constructo teórico buscaba la conformación de un nuevo tipo de universidad en Argentina, cuyas características contrastaban con las prácticas educativas de la universidad tradicional: ambos funcionarios del peronismo compartían el diagnóstico sobre estas al calificarlas de “verbalistas”, “librescas”, “anárquicas”, “desordenadas” y “libertarias”, entre otros adjetivos. En este sentido, el régimen de asistencia obligatoria a clases en la UON buscaba disciplinar y constituir un estudiantado diferente al de las demás universidades del país.

Por último, junto a Dussel y Pineau (1995), sostenemos que el trabajo constituyó un factor eminentemente central en lo que atañe al entramado pedagógico de la UON, y añadimos que este hecho tenía como principal objetivo la formación de un ingeniero especializado caracterizado principalmente por haber tenido una formación experimental –en el marco de la asistencia obligatoria a clases– y por estar familiarizado con el ámbito de la producción, en contraposición al ingeniero enciclopedista que egresaba de las universidades tradicionales.

## Notas

<sup>1</sup> La CNAOP organizó un circuito diferenciado de enseñanza técnica industrial, que funcionaba de forma paralela al tradicional y que estaba organizado en tres ciclos: básico, técnico y superior (Weinberg, 1967).

<sup>2</sup> En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

<sup>3</sup> En el primer año (1952) y primer número de la revista *Aprendizaje*, se publica este perfil. Pascual Pezzano nació en Monteverde, Italia, en 1897. Realizó sus estudios universitarios en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba y se graduó de Agrimensor en 1924 e Ingeniero Civil en 1928. Fue director encargado de la

organización de la Escuela Técnica de Oficios número 1; profesor de Elementos de Máquinas y Tecnología de máquinas, titular de Ensayos de Materiales y Ensayos de Máquinas y Motores en la Escuela Industrial de la Nación “Otto Krause” y jefe de talleres de esa misma institución; profesor interino de Tecnología Mecánica en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires; profesor adjunto y profesor titular por concurso de Tecnología Mecánica en la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas de La Plata. Por último, cabe destacar que organizó los cursos de perfeccionamiento para obreros en 1944, fue jefe del Departamento de Aprendizaje en la Secretaría de Trabajo y Previsión y director general de Aprendizaje y Orientación Profesional en 1947.

<sup>4</sup> La fundación de la Universidad Obrera fue un primer paso para consolidar la unidad y defensa del proletariado mexicano. Fue concebida por Vicente Lombardo Toledano como un referente intelectual para la clase obrera de México. Desde sus aulas se proyectó la formación de una vanguardia de los trabajadores, portadores de las “ideas que han de presidir el mundo futuro”. Este centro de estudios fue considerado un “hogar proletario”, un espacio de convivencia de obreros manuales e intelectuales, que reflexionarían sobre la realidad nacional e internacional. Incluso el líder sindical creyó que la Universidad Obrera de México realizaría una gran labor, muy potente, favoreciendo la conciencia nacionalista, pero no “patriotera, no snobista, no formal: de fondo, revolucionaria de verdad”. Asimismo, la universidad fue un centro de reuniones de

los principales dirigentes sindicales de México. Desde sus instalaciones salieron muchas de las cartas, telegramas y comunicados de prensa que tuvieron como objetivo estrechar los nexos entre los líderes obreros del continente, para concretar la unidad obrera de América Latina y el Caribe. También, fue en ese espacio que se denunció a través de la prensa, mexicana o continental, a los gobiernos de la región que reprimían a las organizaciones de trabajadores o restringían los derechos políticos de los pueblos. Lombardo Toledano consiguió que la Universidad Obrera de México fuese un referente en materia laboral y sindical (Herrera González, 2016).

<sup>5</sup> Oscar Ivanissevich fue uno de los mayores enemigos públicos del reformismo universitario declarado como un militante antiliberal, antirracionalista y “admirador del Ejército” (Bernetti y Puiggrós, 1993). Asimismo, según Bianchi (2001) fue un prestigioso profesor de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires de antigua militancia en el conservadurismo.

<sup>6</sup> La UON, a diferencia del resto de sus contemporáneas, era una institución que contaba con una estructura federal organizada en distintas facultades regionales. De esta manera, se buscaba garantizar que las carreras dictadas en cada una de ellas se ajustaran a las necesidades industriales de las diferentes zonas geográficas de la Argentina. A lo largo del periodo analizado fueron inauguradas un total de nueve facultades regionales: Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Santa Fe, Rosario, Eva Perón, Tucumán, Bahía Blanca y Avellaneda (Koc, 2021).

## Referencias

- Álvarez de Tomassone, Delia (2000). *Universidad Obrera Nacional-Universidad Tecnológica Nacional. La génesis de una universidad (1948-1962)*, Buenos Aires: Editorial Universitaria de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Barrancos, Dora (1990). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Buenos Aires: Contrapunto.
- Bernetti, Jorge y Puiggrós, Adriana (1993). *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955). Historia de la educación en la Argentina V*, Buenos Aires: Galerna.
- Bianchi, Susana (2001). *Catolicismo y peronismo. Religión y política en la Argentina (1943-1955)*, Tandil: Instituto de Estudios Históricos-Sociales.

- Carli, Sandra (1992) “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva”, en A. Puiggrós (dir.), *Historia de la educación en la Argentina III. Escuela orden y democracia (1916-1943)*, Buenos Aires: Galerna, pp. 99-160.
- Carli, Sandra (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880-1955*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Caruso, Marcelo (2001). “¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva”, en P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso (comps.), *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires: Paidós, pp. 93-134.
- CNAOP II (1956). *Una institución al servicio del progreso industrial de la Nación*, Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Educación.
- Cuczza, Héctor (1996). “Peronismo y educación: el problema historiográfico de las fuentes”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, núm. 8, pp. 41-49.
- Dussel, Inés (1990). *El movimiento estudiantil en el surgimiento de la Universidad Tecnológica Nacional: Los casos de la UBA y la UTN (1945-1966)*, Buenos Aires: Flacso.
- Dussel, Inés y Pineau, Pablo (1995). “De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo”, en A. Puiggrós (dir.), *Historia de la educación en Argentina. Discursos pedagógicos e imaginario social durante el primer peronismo (1945-1955)*, tomo VI, Buenos Aires: Galerna, pp. 107-173.
- Facio, Mariana (2014). *La Cenicienta de las universidades. De la Universidad Obrera Nacional a la Universidad Tecnológica Nacional. El caso de la Facultad Regional Avellaneda (1943-1963)*, tesis de maestría, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires-Facultad de Ciencias Sociales.
- Freeman, Mark (2020). “Adult education history in Britain: past, present and future” (part I)”, *Paedagogica Historica*, vol. 56, núm. 3, pp. 384-395. <https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1603245>
- Guillén de Rezzano, Clotilde (1934). *Hacia la escuela activa*, Buenos Aires: Librería de Jesús Menéndez.
- Gvirtz, Silvia (1999). “El concepto de ‘actividad’ en la propuesta didáctica del movimiento de la escuela nueva en Argentina”, *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 1, núm. 1, pp. 87-107.
- Herrera González, Patricio (2016). “Vicente Lombardo Toledano y su cruzada obrera continental: entre colaboraciones y conflictos, 1927-1938”, *Izquierdas*, núm. 26, pp. 39-63. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492016000100003>
- Koc Muñoz, Álvaro (2014). “*Más que hombres sabios necesitamos hombres buenos*”. *La expansión de la educación técnica durante el Primer Peronismo (1944-1955): la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional y la Universidad Obrera Nacional*, tesis de licenciatura, La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Koc Muñoz, Álvaro (2021). *De la Universidad Obrera Nacional a la Universidad Tecnológica Nacional (1948-1959): Organización, funcionamiento y “reformización” del modelo institucional*, tesis doctoral, La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Malatesta, Angélica (2005). “El surgimiento de la Universidad Obrera Nacional en la Argentina de fines de la década de 1940”, *Diálogos Pedagógicos*, año 3, núm. 6,

- pp. 22-33. Disponible en: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/46>
- Mollis, Marcela (1991). “La historia de la Universidad Tecnológica Nacional: una universidad para hombres y mujeres que trabajan”, *Realidad Económica*, núm. 99, pp. 91-108.
- Nápoli, Pablo (2003). *Política educativa y organización académica en el periodo fundacional de la Universidad Tecnológica Nacional (1948-1962)*, Buenos Aires: Editorial Universitaria de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Narváez, Eleazar (2006). “Una mirada a la escuela nueva”, *Educere*, año 11, núm. 35, pp. 629-636. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf>
- Pezzano, Pascual (1951). “Universidad Obrera. Formación de los ingenieros de fábrica e industriales”, *Revista de la Agronomía del Docente Argentino*, vol. 1, núm. 6, pp. 27-29.
- Pezzano, Pascual (1953). [Manuscritos inéditos], Buenos Aires. Disponible en: Decanato de la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Pineau, Pablo (1997). “De zoológicos y carnavales: las interpretaciones sobre la Universidad Obrera Nacional”, en H. Cucuzza (dir.), *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955)*, Buenos Aires: Los libros del Riel, pp. 205-228.
- Pronko, Marcela (2003). *Las universidades del trabajo en Argentina y Brasil. Una historia de las propuestas de su creación. Entre el mito y el olvido*, Montevideo: Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional-Organización Internacional del Trabajo.
- Puiggrós, Adriana (1993). “La educación en Argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión”, en A. Puiggrós (dir.), *Historia de la educación en la Argentina III. Escuela orden y democracia (1916-1943)*, Buenos Aires: Galerna, pp. 15-97.
- Puiggrós, Adriana (2003). *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*, Buenos Aires: Galerna.
- Rancière, Jacques (2017). *La noche de los proletarios*, Buenos Aires: Tinta Limón.
- Suriano, Juan (2001). *Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires 1890-1910*, Buenos Aires: Manantial.
- UON (1953). *Libro de actas de las reuniones de decanos y secretarios técnicos*, Buenos Aires: Universidad Obrera Nacional. Disponible en Consejo Superior del Rectorado de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Valles, Miguel (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid: Síntesis.
- Weinberg, Daniel (1967). *La enseñanza técnica industrial en la Argentina 1936-1965*, Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella. Centro de Investigaciones Económicas.

**Artículo recibido:** 19 de octubre de 2021

**Dictaminado:** 6 de abril de 2022

**Segunda versión:** 3 de mayo de 2022

**Aceptado:** 9 de mayo de 2022





## INTERACCIONES DE HABLA

### *Continuidad y cambio en la clase en línea de emergencia*

PATRICIA THIBAUT / MARGARITA CALDERÓN LÓPEZ

#### **Resumen:**

La presente investigación busca aportar en el área de interacciones de habla en la sala de clases en línea durante la pandemia de COVID-19 en Chile. En específico, la muestra considera dos profesoras y 85 estudiantes distribuidas(os) en dos cursos de sexto básico. El análisis se realizó en dos niveles. El primero incluye la codificación de turnos de habla, siguiendo el esquema adaptado de Howe y colaboradores, mientras que el segundo utiliza una pauta de observación de las clases además de la triangulación con entrevistas a ambas profesoras. El análisis revela que la modalidad en línea implica cambios importantes en la forma de la clase, no obstante, los tipos de interacciones orales son similares a los reportados en clases presenciales. Sus implicancias son discutidas en los resultados.

#### **Abstract:**

This research attempts to contribute to the area of oral interactions in online classes during the COVID-19 pandemic in Chile. Specifically, the sample considers two teachers and 85 students in two sixth-grade classes. The analysis was carried out on two levels. The first includes the codification of turns of speaking, according to the system adapted by Howe et al. The second level uses classroom observation in addition to triangulation with interviews held with the two teachers. The analysis reveals that online teaching implies important changes in the form of the class, yet the types of oral interactions are similar to those reported in face-to-face classes. The implications are discussed in the results.

**Palabras clave:** interactividad; comunicación verbal; profesores; estudiantes; educación virtual; COVID-19.

**Keywords:** interactivity; oral communication; teachers; students; virtual education; COVID-19.

---

Patricia Thibaut: profesora en la Universidad Austral de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Valdivia, Chile. CE: patricia.thibaut@uach.cl / <http://orcid.org/0000-0003-2990-0339>

Margarita Calderón López: profesora en la Universidad de Chile, Departamento de Estudios Pedagógicos, Ñuñoa, Santiago, Chile. CE: margarita.calderon@uchile.cl / <http://orcid.org/0000-0003-3805-5624>

## Introducción

La relación entre lenguaje y aprendizaje ha sido objeto de estudio en disciplinas diversas como la lingüística, la educación, la psicología y la sociología (Gee y Green, 1998; Mehan, 1979; Mercer, 1997; Piaget, 1977; Vygotsky, 1978). En el aula, se ha evidenciado que las interacciones entre docente y estudiante<sup>1</sup> no solo reflejan eventos particulares de interacción, sino que tienen un potencial de aprendizaje importante (Vrikki, Wheatley, Howe, Hennessy *et al.*, 2019). Hasta ahora, las investigaciones se habían enfocado en clases de tipo presencial, dado que ese era el formato más común (Howe, Hennessy, Mercer, Vrikki *et al.*, 2019; Mercer y Dawes, 2014; Alexander, 2018). No obstante, la pandemia de COVID-19 forzó el tránsito al aula en línea. Con ello, las interacciones se complejizaron en tanto co-existen herramientas digitales, más allá de la voz o la escritura, que pueden estar presentes en el espacio del aula y, en consecuencia, agregan mayor variedad y complejidad a las formas de interacción. Además, pueden alternarse modalidades, entre ellas sincrónicas, asincrónicas, mixtas, *blended* o híbridas (Hodges, Moore, Lockee, Trust *et al.*, 2020), lo cual modifica el contexto y, en consecuencia, el análisis de las interacciones. Así, pese a que desde hace décadas se investigan las interacciones en el aula (Mercer y Dawes, 2014) y hace al menos dos décadas se analiza el aprendizaje virtual y *blended*, estos trabajos se han dado a pequeña escala (Carvalho y Yeoman, 2019; Goodyear y Carvalho, 2014; Sharpe, Benfield, Roberts y Francis, 2006).

En este nuevo escenario, la presente investigación explora las interacciones orales que se desarrollan en el aula en línea en el contexto de la emergencia sanitaria. La adaptación del aula al contexto de la pandemia conllevó a que las salas de clases observadas debieran modificar su formato en un breve periodo para hacer posible la enseñanza-aprendizaje, la cual fue limitada presencialmente dada la necesidad de cuidado de salud establecido a nivel nacional y global. En Chile, el 15 de marzo de 2020, el Ministerio de Educación estableció una educación remota de emergencia debido a la pandemia de la COVID-19. A mediados del segundo semestre de 2020 e inicios del 2021 comenzó la reapertura gradual de los establecimientos. La muestra de este estudio fue recogida entre noviembre y diciembre de 2020. En este contexto, observamos una modalidad en línea de emergencia, que tuvo dos momentos relevantes: el primero, donde se trabajaba primordialmente de manera asincrónica a través de cápsulas, y

un segundo con encuentros sincrónicos. Este segundo momento es el que abordamos en esta investigación, lo que implica que tanto docentes como estudiantes se adaptaron a este nuevo formato sincrónico y, con ello, a las interacciones que pueden darse en este medio.

Considerando la relevancia de indagar en las interacciones de aula en un contexto emergente, el presente estudio tiene un objetivo doble: por un lado, busca describir las interacciones que surgen en un contexto de enseñanza en línea de emergencia y, por otro, explora las formas de interacción que pueden potenciar el aprendizaje de contenido en el aula. En específico, las siguientes preguntas guían la presente investigación: ¿Cuáles son las características de las interacciones orales y oportunidades de habla que se observan en la sala de clases en línea de emergencia? ¿Qué patrones de habla se observan en la clase y cómo estos promueven (o no) el aprendizaje?

### Revisión de la literatura sobre interacciones en el aula y diálogo

Durante los años setenta se comienza a analizar la sala de clases desde una mirada del “día a día” y de la “acción situada” (Macbeth, 2003). Este tipo de estudio observó que a lo largo del tiempo se producía una estructura de interacción entre profesor y estudiantes y una consecuente organización social subyacente en la sala de clases “típica”, la cual fue denominada como IRF/E-I (interrogación), R (respuesta) y E/F (evaluación o *feedback*) (Mehan, 1979; Sinclair y Coulthard, 1975). Investigaciones posteriores ampliaron esta mirada dando cuenta de que era una de las variantes que se podían dar en la interacción en la sala de clases, existiendo también otras más flexibles y en la que los roles de iniciación, argumentación y evaluación podían cambiar. Esta última idea, que postula una mirada más amplia al patrón fijo de IRF, proviene de la corriente sociocultural desde la que se postula que el diálogo y el pensamiento hablado son claves para el pensamiento colectivo.

De lo anterior, se desprende el nexo entre las funciones del lenguaje, el pensamiento y la interacción social. De acuerdo con Howe *et al.* (2019), la revisión de la literatura de varias décadas de estudio en el aula dan cuenta de que existen cinco elementos de interacciones en el habla que impactan principalmente los procesos de desarrollo de pensamiento general, así como en resultados académicos: *a*) presencia de mayor número de preguntas abiertas que cerradas; *b*) participantes que hacen contri-

bucciones extensas, elaborando o construyendo sobre sus propias ideas o utilizando ideas de otros; *c*) presencia de discusión, expresión y razonamiento de puntos de vista diversos; *d*) conexiones con ideas anteriores y *e*) uso de metacognición y compromiso de estudiantes y profesores en la interacción verbal. Esta perspectiva toma la mirada sociocultural, pero busca dar un paso desde la teoría a la práctica, tomando los elementos de interacciones para observar lo que denominan el diálogo productivo. Por otro lado, desde la teoría cognitiva se sugiere que el hacer preguntas, considerar otras posibilidades, la aplicación del conocimiento y la resolución de problemas es crucial para que los estudiantes comprendan el contenido y construyan conocimiento, lo cual requiere un rol activo de su parte (Bransford, Brown, Cocking, Donovan *et al.*, 2000). Así, la teoría cognitiva coincide en este punto con lo postulado por la teoría sociocultural. De manera interesante, estudios desde la psicología y la neurociencia también afirman la “íntima relación entre pensamiento y lenguaje” (Alexander, 2018:562) y la potencia del lenguaje hablado en el desarrollo del pensamiento y la cognición, especialmente en niños y niñas (Goswami y Bryant, 2012). En el presente estudio tomamos la raíz sociocultural del diálogo (Vygotsky, 1978) y el esquema de Howe y colaboradores con el fin de analizar las formas y funciones del diálogo en el aula que se dan entre docente y estudiantes.

En la literatura el concepto de diálogo se ha utilizado como un símil de conversación en la que se entienden los “intercambios verbales donde un individuo considera a otro individuo o individuos y al menos uno responde individualmente” (Howe y Abedin, 2013:325). En este estudio utilizamos esta definición para referirnos a diálogo y a interacción. Por otro lado, el diálogo en el aula se puede dar de diversas formas, como entre estudiantes y profesor, en grupos de estudiantes, entre pares guiados por un profesor y una tarea colaborativa, entre otras (Larrain, Freire, López y Grau, 2019; Van de Pol, Mercer y Volman, 2019).

El diálogo también se ha clasificado según el tipo de interacción que promueve, por ejemplo, Alexander (2018:567) identifica “habla del día a día”; “habla de aprendizaje”; “habla de enseñanza”; “habla para cuestionar una idea o propuesta”; “habla que extiende una idea o propuesta”. En este artículo nos enfocaremos en el diálogo que se da entre profesor y estudiantes y nos centraremos especialmente en el habla orientada al aprendizaje. Es importante aclarar que, si bien nuestro interés último es

comprender el aprendizaje de los estudiantes, el diálogo en el aula es principalmente mediado por el docente y en consecuencia a nivel analítico nos centraremos en las funciones y roles del docente para promover (o no) el diálogo, sin dejar de considerar que el diálogo es un acto relacional y, en consecuencia, la agencia y disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje es clave para su desarrollo. Además, el presente estudio no incluye el análisis de grupos de conversación o diálogos de pares en actividades grupales o colaborativas. Otra dimensión que subyace al concepto de diálogo es la de temporalidad. Como plantea Mercer (2008:33-34), el habla en la sala de clases es usado “para representar experiencias compartidas pasadas, llevar ideas hacia el futuro, aproximarse a actividades futuras y lograr resultados de aprendizaje”, dando cuenta de “una cualidad acumulativa en el proceso de aprendizaje”. Al respecto, Gee y Green (1998) plantean la conexión entre discurso y prácticas de eventos anteriores para guiar la acción en la situación actual. Este es un elemento que permite una mirada amplia respecto de los repertorios de habla presentes en el aula. En este sentido, permite comprender cómo se despliegan las interacciones y qué relación tienen con el contenido que se está enseñando, por lo cual es considerado en los análisis siguientes.

Por último, el diálogo también se ha clasificado primero, según una mirada *amplia*: en la que el diálogo es considerado una forma de interacción toda vez que se da un intercambio verbal, en este caso, entre dos estudiantes o entre profesor y estudiante. La segunda es una mirada *reducida* en tanto requiere que se cumplan ciertos requisitos de habla y *ethos*, como la ausencia de censura; la diferencia de roles debe ser baja u horizontal; tiene que haber tanto respeto mutuo como espacio a la exploración (Freire y Donald, 1995; Howe *et al.*, 2019). En el presente artículo tomaremos la primera acepción, en tanto permite observar de forma menos restrictiva los procesos de habla que se dan en la sala de clases, los cuales en ocasiones pueden no considerar las características señaladas en el segundo caso.

### Tecnología en la sala de clases y contextos virtuales de aprendizaje en pandemia

La investigación sobre tecnología en la sala de clases es vasta en países europeos, asiáticos, de Oceanía y del norte de América (European Commission, 2013; McKnight, O'Malley, Ruzic, Horsley *et al.*, 2016; U.S.

Department of Education, 2017), mientras que en Chile su aplicación y estudio está en etapas iniciales, instalándose hace al menos una década en el aula con programas como “Agenda Digital” o la implementación de estándares nacionales de habilidades digitales (Mineduc, 2017). Los estudios en Chile dan cuenta que se ha transitado desde un enfoque en el acceso y la infraestructura, hacia otro en la adquisición de habilidades y de resultados de aprendizaje con tecnología (Claro, Salinas, Cabello-Hutt, San Martín *et al.*, 2018). No obstante, pese a estos avances, hasta antes de la pandemia se evidenciaba bajo desarrollo de competencias digitales para el aprendizaje (Hepp, Pérez, Aravena y Zoro, 2017; Jara, Claro, Hinostroza, San Martín *et al.*, 2015; Thibaut y Carvalho, 2020).

Con la pandemia se inicia de manera forzada una forma de enseñanza-aprendizaje remota no practicada anteriormente y en contextos de emergencia (Carrillo y Flores, 2020). La educación remota rompe la barrera de la presencialidad física de la clase “cara a cara” y, en consecuencia, se pierde la relación directa entre estudiantes y docente. Además, la enseñanza y el aprendizaje pasan a estar sostenidos por medios tecnológicos, como las plataformas de enseñanza Zoom, Moodle, Blackboard, Canva, Open edX, entre otras. Por otro lado, este tipo de enseñanza remota de emergencia implicó ajustes a nivel curricular, de contenido y en cuanto al diseño y la modalidad (Propuestas Educación Mesa Social COVID-19, 2020). Otro factor clave es la poca experiencia con metodologías en línea tanto de profesores como estudiantes, la que, a diferencia de la educación a distancia en la cual la enseñanza-aprendizaje se construye desde el inicio para esta modalidad, con una inversión planificada y estrategias adaptadas para el logro de aprendizajes específicos, en este caso fue una adaptación debido al contexto de emergencia sanitaria y sin las posibilidades de acompañamiento diseñadas en el primer caso (Hodges *et al.*, 2020).

La pandemia expuso la vulnerabilidad del sistema educacional (Bozkurt y Sharma, 2020; Huang, Tili, Chang, Zhang *et al.*, 2020; Reich, Buttner, Fang, Hillaire *et al.*, 2020). Variables como el bajo número de computadores por estudiantes y la poca calidad de internet, se suman al precario contexto de las familias para realizar una modalidad en línea. Por ejemplo, las familias con estudiantes en edad escolar se han visto enfrentadas a una serie de factores estresores como la prevención de la transmisión del virus;

el riesgo de pérdida de trabajo; la inseguridad del abastecimiento de la comida; la dificultad de desempeñarse bien en el trabajo considerando la falta de cuidadores de niños en el hogar; además del cuidado de la salud mental de sus hijos dados los factores psicosociales adversos como el aislamiento social, estrés y trauma (Liu y Doan, 2020; Sáez-Delgado, Olea-González, Mella-Norambuena, López-Angulo *et al.*, 2020). Además, han aumentado las brechas educativas debido a las diferencias en las familias; variables como la presencia de redes de apoyo, capital cultural y nivel socioeconómico impactan en este aumento (Unesco, 2020). Junto con ello, se ha generado una tensión entre las expectativas de las escuelas y las demandas a las familias en el apoyo del aprendizaje (Cervantes Holguín y Gutiérrez Sandoval, 2020).

Existe escasa evidencia publicada sobre experiencias de enseñanza-aprendizaje en pandemia a nivel escuela en Chile. Algunos estudios muestran por ejemplo dificultades en la falta de interacción y de cercanía con los estudiantes en las sesiones en línea, además de una infraestructura poco adecuada para aprender, como por ejemplo no tener disponibilidad frecuente de un computador, internet de baja calidad o falta de espacios de aprendizaje adecuados para conectarse y estudiar (Ponce, Bellei y Vielma, 2020); también se observan aspectos positivos como la adaptación a nuevas tecnologías y capacidad de resiliencia autopercibida (Sepulveda-Escobar y Morrison, 2020). Por otro lado, reportes en el aula rural indican que con la pandemia las estrategias de aprendizaje implementadas por los profesores se orientan al envío y entrega de material y baja presencia de clases en línea, lo cual se relaciona con la falta de conectividad y recursos tecnológicos (Fundación 99, 2020).

### **Metodología**

El enfoque de la investigación tiene un diseño de tipo naturalista ya que observa el diálogo que sucede en la sala de clases real, sin ningún tipo de intervención (Guba, 1981). Este es un elemento de la investigación en línea que se distingue de las observaciones en el aula presencial, en tanto efectivamente no hubo ningún tipo de perturbación durante la clase. El tipo de diseño es cualitativo en tanto busca explorar las relaciones entre lenguaje y discurso en el aula desde la perspectiva de sus participantes y de manera inductiva (Merriam y Tisdell, 2015).

El estudio se realizó en un establecimiento educacional con dependencia particular subvencionada de la comuna de Maipú en la Región Metropolitana con 40 años de experiencia. Imparte educación científico-humanista en los niveles de párvulo, enseñanza básica y media con una matrícula, en 2019, de 3,056 estudiantes y un índice de vulnerabilidad de 88 por ciento.

Se revisaron las clases en la asignatura de Lenguaje y Comunicación realizadas en los niveles de 5° y 6° básico, con dos cursos en 5° y tres en 6°. Para este artículo se consideraron solo las transcripciones de dos cursos de 6° básico: 6°A y 6°C. Los criterios para su selección responden a que en este nivel dos docentes realizaban las clases, lo cual permitía variabilidad y comparación en el análisis. Además, al estar en el mismo nivel, los estudiantes contaban con idéntico programa curricular con lo cual se pudo contrastar ambos cursos. La tabla 1 describe algunas características relevantes para el análisis de los participantes. Se han utilizado seudónimos para asegurar su confidencialidad.

TABLA 1

*Caracterización docente*

Nombre	Edad	Años de experiencia	Asignaturas que imparte	Autopercepción de competencia en tecnología (1-7)	Estudiantes promedio
Carolina	27	1	Lenguaje y Comunicación	6	36
Karla	35	8	Lenguaje y Comunicación y Orientación	4.5	25

Fuente: elaboración propia.

**Análisis e instrumentos de recolección de datos**

El análisis se realizó en dos niveles. El primero incluye la codificación de turnos de habla en Atlas ti, siguiendo el esquema adaptado de Howe *et al.* (2019), el cual se puede ver en la tabla 2.



TABLA2

*Esquema adaptado de Howe et al. (2019)*

Código	Abreviatura	Definición
Invitación a la elaboración	ELI	Invita a construir, elaborar, evaluar o aclarar la contribución propia o de otra persona (por ejemplo, "¿Has notado algo más que el poeta usa?").
Elaboración	EL	Se basa en, elabora, evalúa o aclara la contribución propia o de otra persona (por ejemplo, [Después de "Es como describir cómo lo haces"] "Sí, tiene un buen énfasis y un buen uso del vocabulario").
Invitación al razonamiento	REI	Invita explícitamente a la explicación/justificación de una contribución o especulación (nuevos escenarios)/predicción/hipótesis (por ejemplo, "¿Por qué crees que la botella flota?").
Razonamiento	RE	Proporciona una explicación/justificación de la contribución propia o de otra persona o especula, predice o formula hipótesis con fundamentos dados (por ejemplo, [Después de "Él regresó"] "porque hizo una promesa").
Invitación a la coordinación	CI	Invita a la síntesis, resumen, comparación, evaluación o resolución sobre la base de dos o más contribuciones (por ejemplo, "¿Alguien quiere resumir las ideas que hemos estado escuchando?").
Coordinación simple	SC	Sintetiza o resume ideas colectivas (incluidas ideas propias y/o ajenas); compara, resuelve o evalúa diferentes opiniones, perspectivas y creencias (por ejemplo, "Algunos de ustedes están hablando de peso y otros de tamaño; ambos importan: las cosas flotan cuando son livianas para su tamaño").
Coordinación razonada	RC	Compara, evalúa o resuelve dos o más contribuciones de forma razonada; incluye todos los descriptores de SC más un contraargumento, refutación razonada, dos verdades parciales (por ejemplo, "Hemos estado discutiendo sobre cuánta personalidad se hereda; los estudios de gemelos muestran de manera concluyente que es el 50%").
Acuerdo	A	Aceptación explícita o acuerdo con una o varias declaraciones (por ejemplo, "Brillante", "Bueno", "Sí", "Bien", "Estoy de acuerdo con X ...").
Cuestionamiento	Q	Dudar, desacuerdo total/parcial, desafiar o rechazar una declaración; incluye una simple respuesta de "no" cuando muestra rechazo a una idea, no cuando es en respuesta a una pregunta (por ejemplo, "¿De verdad crees que estos ángulos son iguales?").
Referencia previa	RB	Introduce una referencia a conocimientos, creencias, experiencias o contribuciones previas (incluye referencias de procedimiento) que son comunes a los participantes de la conversación actual; incluye invitaciones a realizar referencias previas (por ejemplo, "¿Puedes compartir con nosotros rápidamente lo que estábamos conversando, por favor?").

(CONTINÚA)

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

Código	Abreviatura	Definición
Referencia a un contexto más amplio	RW	Establece vínculos entre lo que se está aprendiendo y un contexto más amplio al introducir conocimientos, creencias, experiencias o contribuciones externas a la materia que se está enseñando, el aula o la escuela; incluye invitaciones a realizar referencias de un contexto más amplio (por ejemplo, "Es como en Macbeth, donde la tormenta se acumula en él").
Otras invitaciones	OI	Invitaciones de todo tipo de contribuciones verbales (por ejemplo, opiniones, ideas, creencias) excepto aquellas codificadas como ELI, REI o CI; incluye las invitaciones sobre un nuevo tema, si éste no se incluye en otro código de invitación, así como las preguntas de procedimiento.
Sin código	U	Todos los turnos que no entran en al menos una de las categorías anteriores; por lo general, incluye respuestas a preguntas de OI, comentarios de procedimiento o nuevas ideas ofrecidas espontáneamente que no parecen relacionarse con declaraciones o actividades anteriores; incluye marcas procedimentales, instrucciones (por ejemplo "Ya, vamos a seguir") y preguntas retóricas de retroalimentación. Incluye todo el fragmento, independiente del turno.
Contenido expositivo	E	Entrega contenido expositivo.
Pregunta simple de retroalimentación	PI	Pregunta de retroalimentación del proceso de aprendizaje, pregunta de orientación (no sobre el contenido o la asignatura); iniciación que no promueve el diálogo, iniciación de recitación sobre algo visto, comprensión de un tema etc. (por ejemplo, "¿Ok?", "¿Verdad?", "¿Les parece?").
Respuesta	P	Respuesta del estudiante (por ejemplo, "Sí, me acuerdo").
Invitación razonamiento simple	RSI	Iniciación, pregunta sobre el contenido; se espera una respuesta cerrada.
Contribución sin justificación	RS	Respuesta del estudiante; cuando un estudiante da una respuesta que no incluye justificación/razonamiento (por ejemplo, "Las ballenas son azules"); respuesta simple, de razonamiento simple.
Tecnología	T	Preguntas y/o declaraciones (por ejemplo, "No comparta pantalla", "Se me cayó internet", "Ahora vamos a compartir pantalla"); indicaciones sobre el uso de tecnología.

**Nota:** aquellos códigos que aparecen en gris han sido agregados por las investigadoras al esquema original.

**Fuente:** elaboración con base en Howe *et al.* (2019).

El esquema fue adaptado incorporando nuevos códigos propios de un entorno virtual. Esto es relevante, ya que las investigaciones más amplias y reconocidas realizadas a la fecha del estudio no consideran entornos de aprendizaje en línea. Por ejemplo, en el código tecnología se incluyeron todas las acciones referentes a uso, problemas y acciones relacionadas. Además, se incorporaron los códigos de “contenido expositivo” (E), “preguntas simples de retroalimentación” (PI); “respuestas de PI” (P); “invitación de razonamiento simple” (RSI); “respuestas a RSI” (RS). Para la adaptación del esquema y la codificación se realizaron reuniones de calibración entre las investigadoras durante aproximadamente dos meses. La confiabilidad entre codificadores se realizó calculando el coeficiente de kappa de Cohen a través del software Atlas-ti, el cual arrojó un coeficiente de 0.62 lo que, según Landis y Koch (1977), correspondería a un grado de acuerdo moderado.

La segmentación de las transcripciones se realizó siguiendo la perspectiva dialógica y el acto comunicativo (CA). Es decir, cada acto comunicativo corresponde a una expresión de un individuo o turno de habla. No se consideraron superposiciones en la codificación, sino que se tomaron de manera separada. Es decir, un turno de habla seguido por el siguiente turno de habla. Para el análisis se incluyeron la frecuencia de códigos y la codificación de cada una de las sesiones seleccionadas, las cuales corresponden a siete clases en total: tres consecutivas de 6°A y cuatro consecutivas de 6°C. Se realizó un solo nivel de análisis a partir de los turnos de habla.

Para el segundo nivel de análisis se utilizó una pauta de observación de las clases además de la triangulación con entrevistas realizadas vía Zoom a ambas profesoras. Este nivel de codificación holística en el aula incluye aspectos que el turno de habla no cubre, como por ejemplo características del grupo y de los estudiantes, clima de aula o hechos contextuales relevantes a ser considerados que pueden configurar la dinámica de interacciones en el aula.

## Resultados y discusión

### Características de las interacciones orales y oportunidades en la sala de clase en línea según códigos

Los resultados presentados a continuación se centran en las interacciones orales entre estudiantes y profesoras y describen e ilustran los códigos de acuerdo con esquema adaptado de Howe *et al.* (2019). Nos hemos enfocado

en algunos de ellos con el fin de iluminar los aspectos de diálogo observados en el aula. En la tabla 3 se muestra el resumen de las interacciones orales en los que se basan los análisis. En adelante, se describen los resultados según código:

TABLA 3

*Resumen total de códigos por clase*

Código	Carolina 6 <sup>o</sup> A				Karla 6 <sup>o</sup> C			Total
	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 6	Clase 2	Clase 3	Clase 5	
RSI	13	11	37	21	37	42	11	172
RS	6	11	75	14	53	105	11	275
REI	0	0	0	0	1	20	15	36
RE	0	0	8	9	1	21	19	58
ELI	0	0	11	0	0	8	0	19
EL	5	6	20	11	22	31	7	102
A	25	12	38	12	37	55	19	198
Q	5	1	0	0	7	15	4	32
PI	7	9	6	0	9	18	1	50
P	17	10	11	0	11	1	2	52
RB	6	8	0	6	14	10	2	46
RW	4	2	0	2	5	5	4	22
Total	88	70	206	75	197	331	95	1062

Fuente: elaboración propia.

El código *invitación al razonamiento simple (RSI)* es una iniciación de interacción, la que se establece como pregunta de contenido. Esta invitación es seguida por una respuesta simple (RS) del estudiante, cuya contribución se diferencia de los procesos de elaboración y del razonamiento en que la respuesta es cerrada y no incluye justificación. Como fue señalado anteriormente, no estaba incluida en el esquema original de Howe y colaboradores, no obstante, se incorporó ya que es una secuencia muy habitual en la sala de clases y puede ser precursora de otro tipo de interacciones. Se observa una alta frecuencia de este tipo de interacción en la muestra: 172 (RSI) y 275 (RS) del total de códigos. Como se ilustra en el extracto 1, la cantidad

de respuestas (RS) es muy superior al número de invitaciones lo cual se puede deber a que en varias intervenciones más de un estudiante responde a la invitación dada por la docente. Por otra parte, se observan casos en los que, pese a que las profesoras invitan a razonar (REI) o a elaborar (ELI) la respuesta, no corresponde al tipo de invitación, dándose una respuesta de tipo cerrada, lo cual se ilustra en el ejemplo del extracto 2.

### Extracto 1

Clase 2 6°C, Profesora Karla (L:125-129)

P: entonces juguemos, vamos a personificar “cuando tú no estás en casa las paredes...” (**deja de compartir pantalla**) [¿qué pasa con las paredes?

E1: me hablan]§

E6: §;hablan!

P: [“las paredes hablan”

?(NA): “las paredes te extrañan”]

### Extracto 2

Clase 3 6°C, Profesora Karla (L:104-105) b

P: a ver, espérame, Daniel me hablaste, ¿por qué dices que está mal la personificación?

E13: no profe, está bien§

También es frecuente que la interacción RSI-RS vaya acompañada de la aceptación de la respuesta (A) y la elaboración (EL). Esta estructura es muy similar a la interacción IRE-IRF en tanto el *feedback* o la evaluación se traducen en la elaboración que hace la profesora con base en la respuesta del estudiante y el código de aceptación “A”. Este último código expresa la conformidad de la respuesta esperada explicitado en una afirmación positiva como “muy bien”. También se puede observar que una vez que es elaborada la respuesta por la profesora se inicia una nueva secuencia de RSI como se indica en la penúltima línea del extracto 3:

### Extracto 3

Clase 4 6°A, Profesora Carolina (L:105-108)

P: ¿Qué figura literaria es la que vemos en esta imagen? (0.7)

RSI

Antonella: el perro y una persona.

RS

P: muy bien Antonella, Max, Vale, ¿cierto?

A

Se están comparando un perro a una persona y dos manzanas, se está comparando en

EL específico el pelo del— de esta niña con el, con el pelo de— del perrito y ¿dos manzanas iguales? O sea, son dos manzanas, pero de distinto color, entonces estamos ocupando una figura literaria que es la comparación, muy bien, aquí, ¿qué figura literaria ustedes ven, pueden apreciar?

RSI

Jean Piero: exageración.

RS

Este tipo de interacción ha sido cuestionada en tanto representa una forma de recitación que no abre el espacio para que los estudiantes se involucren en el habla y en el pensamiento reflexivo, sino más bien se basa en un conocimiento previo de tipo binario de respuesta correcta/incorrecta (Alexander, 2018). No obstante, es importante reconocer la diversidad de las funciones del lenguaje en las aulas que pueden coexistir dependiendo del objetivo del habla al que se quiere apuntar. En este sentido, el uso del patrón IRF en sí mismo no es malo, sino su uso exclusivo como repertorio comunicativo en la sala de clases. Como señala Mehan (1979:197), “se puede cambiar la sala de clases para acomodar al niño, incluyendo una pluralidad de estilos de habla y formas de actuar”.

La *invitación a elaborar (ELI)* ocurre cuando se invita a construir sobre una idea previa, evaluar o aclarar la contribución propia o ajena. En la muestra, la invitación a elaboración (ELI) aparece 19 veces, mientras que la frecuencia de la elaboración es de 102. Esta disparidad en la frecuencia indica que las elaboraciones ocurren también en otras invitaciones, especialmente luego del código RSI como ya fue explicado. Por ejemplo, la elaboración ocurre 49 veces luego de un enunciado de acuerdo (A) de un estudiante. En este sentido, la elaboración se utiliza como una estrategia pedagógica para complementar la respuesta del estudiante. Por otro lado, las elaboraciones también contribuyen a clarificar o complementar contenido que entrega la profesora. En cuanto a la distribución por curso, ambas docentes muestran un número similar de invitaciones (6A: 11; 6C: 8). Por otro lado, las características de las invitaciones varían según la profesora. En el caso de Carolina hay 7 invitaciones a elaborar a partir de una respuesta correcta que se ha expresado de manera cerrada por parte de los estudiantes; en esta docente las invitaciones aparecen seguidas de la expresión de acuerdo. Por otro lado, extracto 4, Carolina inicia diálogos a partir de invitaciones a elaborar en el desarrollo del ejercicio:

#### Extracto 4

Clase 4 6°A, Profesora Carolina: (L:101-105)

P: ya, pero es cuando es parecida pero, ¿cuándo?, ¿se acuerdan cuál figura literaria es la que da atribuciones humanas a un animal o alguna cosa?, ¿qué pasaba ahí?

P: ¿por qué es una comparación?, ¿qué se está comparando?

P: la Vale dice que \*“dos manzanas”\* se están comparando dos manzanas ¿qué atributos tienen estas dos manzanas?

Cabe mencionar que solo en 11 ocasiones las elaboraciones son realizadas por estudiantes, de ellas, 8 ocurren en la clase 4 del 6°A. Esto se condice con que en esta clase se presenta una mayor cantidad de invitaciones a la elaboración (59% del total). Esta clase es la que presenta mayores oportunidades y, como consecuencia, mayores interacciones en este sentido. Esta estrategia es desplegada con mucha mayor frecuencia por la profesora Karla. Cabe mencionar, además, que las elaboraciones aparecen antes en el desarrollo de la clase.

La *invitación al razonamiento (REI)* ocurre en 36 ocasiones, lo que da cuenta de una frecuencia moderada en cuanto a la aparición de otras formas de diálogo. Las invitaciones son elaboradas a partir del contenido expositivo. El razonamiento (RE) se presenta en 58 ocasiones y es mayoritariamente realizado por los estudiantes como una forma de complementar una respuesta simple por lo que, en general, comienza con la conjunción causal, ver extractos 5 y 6, porque:

#### Extracto 5

Clase 6 6°A, Profesora Carolina:

Martina: porque cuenta sobre él mismo y está contando sobre el puente (L:138).

#### Extracto 6

Clase 3 6°C, Profesora Karla:

E6: porque comparó los dientes con diamantes (L:81).

Si bien en la mayoría de las ocasiones el razonamiento se da a partir de la invitación de la profesora a reflexionar sobre la respuesta, también hay casos en que los estudiantes lo hacen a partir de contribuciones propias o de otros compañeros.

Como ya se ha esbozado, el código de *aceptación (A)* se utiliza únicamente por las docentes y se da para confirmar una respuesta correcta al estudiante, por lo general luego del patrón RSI-RS. Por otro lado, el *cuestionamiento (Q)* busca redirigir una respuesta parcial o totalmente incorrecta. Regularmente, aparece luego de respuestas cerradas (RS). Estos enunciados son contruidos en su mayoría como preguntas.

Por último, se observa que el código de *referencia a contenido anterior (RB)* ocurre 46 veces en la muestra y es utilizado por lo general al comenzar y finalizar las clases (tabla 3), mientras que el de *referencia a un contexto más amplio (RW)* es más utilizado como una estrategia pedagógica para situar el contenido por la profesora Karla (14) que por la profesora Carolina (8).

### Patrones de habla en la clase desde una dimensión temporal

En el apartado anterior se observa que las díadas promotoras del diálogo para el aprendizaje como la elaboración ELI-EL y el razonamiento REI-RE, aparecen de manera moderada en el análisis. Ahora, es interesante observar estas recurrencias a lo largo de las clases, en tanto esto da cuenta de la dimensión temporal del aprendizaje. Como plantea Mercer (2008:35): “dado que el aprendizaje es un proceso que ocurre a lo largo del tiempo, y el aprendizaje está mediado por el lenguaje, tenemos que estudiar el diálogo a lo largo el tiempo para entender cómo el aprendizaje sucede y por qué ocurren ciertos resultados de aprendizaje”. En este sentido, para dar cuenta de las características del diálogo en el aula a lo largo de la clase, se elaboró una propuesta visual de representación temporal de las interacciones orales, el diagrama indica la secuencia de interacciones a partir de su aparición en la realización de la clase y en la progresión de las clases que observamos.

Este diagrama de interacciones (figura 1) muestra que el diálogo enfocado en el razonamiento y elaboración surgen en mayor medida en la tercera clase, en el caso de Carolina (profesora 1) y en la segunda y tercera clases, en el caso de Karla (profesora 2).

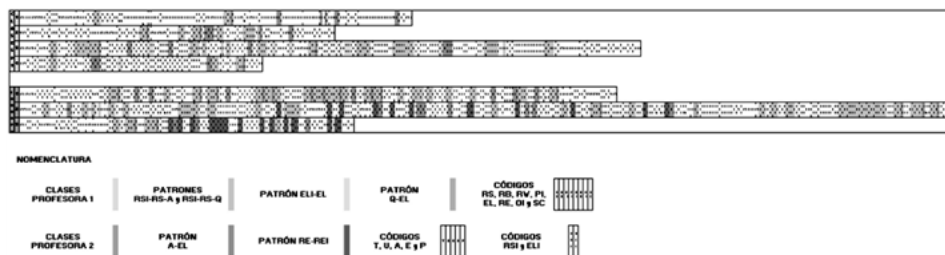
Concuerda con lo planteado por Mercer (2008, 1997), en tanto se observa que las primeras instancias de clase requieren mayor exposición de contenido y que las profesoras utilizan más frecuentemente la estrategia pedagógica de recitación. Esto, que parece evidente, puede ser muchas veces desapercibido al momento de diseñar una unidad y plantea la necesidad de atender a la variación en el repertorio de diálogo escogido por el docente. El análisis sugiere que este dependerá del grado de conocimiento acerca del contenido



por parte de los estudiantes, el cual tenderá a transitar desde formas más cercanas a la recitación (RSI-RS-A-EL) hacia modos más autónomos y elaborados de diálogo. También se observan variaciones en el tipo de diálogo promovido dependiendo de la profesora. En el caso de Carolina, la presencia de la interacción de elaboración (ELI-EL) en las clases 3 y 4, mientras que en el caso de Karla se registran recurrencias en las díadas de razonamiento (REI-RE); además, el patrón de respuesta simple es mucho más recurrente en esta profesora y este patrón se da en mayor medida en la primera y segunda clases. Por otro lado, la interacción de cuestionamiento y elaboración se distribuye en todas las clases de ambas profesoras, pero en el caso de Karla se sitúa por lo general luego del patrón RE-REI, lo cual da cuenta de su uso en una forma de evaluación o retroalimentación coincidente con el IRF.

FIGURA 1

*Diagrama patrones de interacciones en el aula virtual*



Fuente: elaboración propia.

El diagrama también muestra que varios patrones no se dan de la forma esperada. Por ejemplo, invitaciones a elaborar son seguidas de una repuesta de razonamiento (RE), de una respuesta simple (RS) o de una simplificación de la pregunta a REI (por parte de la profesora). También se observa que invitaciones a razonar son seguidas de un razonamiento simple (RS), es decir, de una respuesta memorística o una modificación de la pregunta a RSI. Esto muestra que junto con la intención de promover un determinado tipo de habla por parte del profesor se requiere, a su vez, que el estudiante responda a esa invitación de forma esperada; lo cual da cuenta, por un lado, de la posibilidad de los estudiantes de modificar la secuencia esperada y, por otro, de los elementos emergentes existentes en cualquier diseño de clases (Carvalho y Yeoman, 2019).

A nivel conceptual esto sugiere que la mirada dicotómica en la que se suele describir la sala de clases como centrada en el profesor/centrada en el estudiante o de transmisión/descubrimiento no da cuenta de la complejidad de las dinámicas que ocurren en ella (Alexander, 2018). Además, se identifica que los códigos de tecnología (T) y no codificado (U), son más comunes al inicio y al finalizar la clase. Es decir, aquellas intervenciones relacionadas con la declaración de instrucciones, marcas procedimentales y en general con ideas no relacionadas con contenido, así como con temas de tecnología son más frecuentes al inicio y término de la clase.

Se observa que la tecnología es un elemento que, cuando aparece, refiere a un requerimiento de explicación sobre su uso por parte de los estudiantes. Esto se ve especialmente en las primeras clases donde las profesoras deben destinar considerable tiempo para explicar cómo usar la tecnología para conectarse, participar y subir sus actividades. Como se observa en el extracto 7:

#### **Extracto 7**

Clase 2 6°C, Profesora Karla (L:167-168)

E12: ¿le tenemos que mandar la tarea escribiéndole en el chat o le tenemos que mandar una foto de la tarea en el cuaderno?

P: no mi amor, en el classroom, acuérdense que yo les envié hace un- unas semanas ya atrás la invitación a classroom, miren quedan dos minutos, tres minutos, voy a compartir la pantalla (**comparte pantalla**).

Las entrevistas a las profesoras, todas en 2020, complementan la información observada en las grabaciones de clases en tanto se observa un bajo manejo de tecnologías para el aprendizaje:

[...] hubo que hacerles la introducción gigante porque a ver pasó que llevábamos más de un mes y medio y habían estudiantes que no sabían lo que era el *classroom* y que no se manejaban a pesar de haber aceptado la invitación o sea no lo, no lo usaban para nada, simplemente yo creo que hacían mucho esfuerzo en seguir las instrucciones que di de un comienzo para buscar el link y conectarse, pero en sí no leían, no comentaban y me lo explicaron, me lo explicaban a veces de forma interna que no sabían lo que era *classroom* (Karla).

Las profesoras plantean además que la relación de los padres con la tecnología también ha afectado la disposición y participación de los estudiantes con las clases en línea. En ese sentido, se observan bajas habilidades tecnológicas de padres y apoderados:

[...] igual fue como caótico al principio, en el sentido que hubo mucho, a ver, mucho a- e papá porque quinto y sexto básico la mayoría están los padres ahí presentes analfabetos en el sentido tecnológico, nos costó mucho, mucho hasta, o sea desde que el papá se hiciese un correo electrónico, no tenían idea de cómo hacerlo (Karla).

Es interesante observar que, pese al breve tiempo transcurrido y la baja habilidad basal observada con el uso de la tecnología, así como la baja presencia anterior de tecnologías tanto a nivel de infraestructura como de acceso en la escuela, se dieron cambios rápidos en las prácticas observadas.

[...] en el contexto del CEM sí, fue un cambio rotundo, nosotros no tenemos data en la sala, no tenemos parlante, de hecho, no tenemos un enchufe, lo tenemos en el pasillo y es como que lo compartimos con dos salas, como si la profe de al lado lo está ocupando tú no puedes hacer tu clase con PowerPoint, entonces creo que claramente ha cambiado para nosotros, el uso de la tecnología en pandemia, sí (Carolina).

### **Discusión y conclusiones**

Es importante considerar que las clases observadas no representan la totalidad de las realizadas en el semestre, por lo tanto, los patrones encontrados no pueden ser generalizados. No obstante, los resultados ayudan a dar luces sobre la forma en la que se dan las interacciones, sus consecuencias en el diálogo y eventualmente en el aprendizaje.

Si bien la modalidad en línea implica cambios importantes en la forma de la clase, los resultados sugieren que las interacciones orales son capaces de replicar el tipo de interacciones que ocurren en la clase presencial, en el sentido de que se asemejan a las reportadas en investigaciones cara a cara (Alexander, 2018; Mercer y Dawes, 2014). Este resultado es por sí mismo interesante en tanto que se releva el potencial de la interacción en línea como un medio capaz de generar interacciones.

No obstante, existen factores observados tales como: la menor presencia de retroalimentación visual, la cual no permite la adaptación de las interacciones según la respuesta de los estudiantes; la dificultad de motivar el diálogo de la forma en que es sostenido en las interacciones cara a cara (Goffman, 1959); y lo relacionado con el factor anterior de que no todos los estudiantes prenden sus cámaras. Como señala Karla: “no es lo mismo que la sala de clases porque de hecho ya el tener la cámara apagada, ellos si quieren no contestan, no dicen nada y nadie los ve y nadie se preocupa más allá”. Todo ello da cuenta de que resulta aún más relevante realzar la importancia de la planificación de las interacciones. De ello también se deriva que el compromiso de los profesores –pero también de los estudiantes para participar en clases– es clave para promover el aprendizaje desde el diálogo.

A nivel de repertorio de interacciones, los resultados sugieren que el aprendizaje en el aula ocurre mediado por una amplia variedad de estas de modo oral, según el tipo de diálogo que se quiere lograr y de aprendizaje relacionado con el contenido (memorístico, comprensivo o aplicado, en términos de Bloom (citado en Adams, 2015)). Las formas que involucran razonamiento superior aparecen mayoritariamente precedidas por la invitación de las profesoras. En este sentido, para que estas enunciaciones ocurran, los estudiantes deben tener oportunidades claras para elaborar respuestas que den cuenta de procesos de razonamiento superior. La interacción pedagógica propicia las emisiones de oportunidades de habla, las cuales son generadas por el docente. Esto adquiere relevancia, ya que se trata de un propósito de aprendizaje que se canaliza a través del diálogo en el aula. Algo similar ocurre cuando hay invitaciones, frente a este tipo de intercambios los estudiantes responden también generando invitaciones. En este sentido, el tipo de invitación se relaciona al tipo de respuesta del estudiante, por lo que tienen que ser planificadas y dar cuenta de objetivos de aprendizaje específicos que a su vez se relacionan a los diversos procesos de razonamiento que deben desplegarse en aula.

La investigación sugiere una alta frecuencia de repertorios de habla del tipo IRE/IRF (códigos RSI-RS-A-EL según el esquema utilizado) que coexisten con otras interacciones como el razonamiento y la elaboración. Si bien se reconoce la situación de emergencia en la que se desarrolla la actividad, se hace notar la predominancia de interacciones orales que no permiten generar diálogo y propiciar en un mayor número los procesos cognitivos superiores de conocimiento.

Así, los resultados de la investigación pueden orientar a los profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía sobre la relación entre la forma en la que estructuran la invitación al diálogo y el tipo de emisión que pueden promover en sus estudiantes. Las interacciones son diversas y dependerán de factores como la dimensión temporal, el tipo de contenido o los objetivos de aprendizaje propuestos. En concordancia con Alexander (2018:563), si bien el profesor es quien modela las invitaciones, la idea es que “esta responsabilidad sea compartida progresivamente con los estudiantes, en tanto es el desarrollo y uso de su autonomía y de sus propios repertorios de habla la meta final”.

Por último, el diagrama longitudinal elaborado en esta investigación constituye una herramienta que logra dar cuenta de aspectos relevantes para el diálogo en el aula y que puede ser replicado en futuras investigaciones. El análisis resalta que las interacciones varían según el momento en la unidad de contenido en la que se encuentra y del conocimiento previo de los estudiantes. También evidencia que el número de invitaciones de habla promotoras del diálogo son menores a las de respuesta cerrada y, así, las invitaciones al diálogo de las docentes no siempre son seguidas por los estudiantes, todo lo cual reduce aún más las posibilidades de interacción. En ambos casos, a nivel epistemológico surge la pregunta respecto de la cultura de habla dialógica que se va formando en los estudiantes (o no) a lo largo del tiempo, así como la forma en la que se enseña el diálogo en la formación inicial docente.

### **Agradecimientos**

Este artículo fue financiado por el programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente de la Universidad Austral de Chile en el marco del Fondo Basal por Desempeño del Ministerio de Educación.

### **Nota**

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

### **Referencias**

Adams, Nancy E. (2015). “Bloom’s taxonomy of cognitive learning objectives”, *Journal of the Medical Library Association*, vol 103, núm. 3, pp. 152-153. <https://doi.org/10.3163/1536-5050.103.3.010>

- Alexander, Robin (2018). “Developing dialogic teaching: genesis, process, trial”, *Research Papers in Education*, vol. 33, núm. 5, pp. 561-598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
- Bozkurt, Aras y Sharma, Ramesh C. (2020). “Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic”, *Asian Journal of Distance Education*, vol. 15, núm. 1, pp. i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Bransford, John D.; Brown, Ann L.; Cocking, Rodney R.; Donovan, M. Suzanne y Pellegrino James, W. (eds.) (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*, Washington, D.C.: National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/9853>
- Carrillo, Carmen y Flores, Maria Assunção (2020). “COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices”, *European Journal of Teacher Education*, vol. 43, núm. 4, pp. 466-487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Carvalho, Lucila y Yeoman, Pippa (2019). “Connecting the dots: Theorizing and mapping learning entanglement through archaeology and design”, *British Journal of Educational Technology*, vol. 50, núm. 3, pp. 1104-1117. <https://doi.org/10.1111/bjet.12761>
- Cervantes Holguín, Evangelina y Gutiérrez Sandoval, Pavel Roel (2020). “Resistir la COVID-19. Intersecciones en la educación de Ciudad Juárez, México”, *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, vol. 9, núm. 3, pp. 7-23. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.001>
- Claro, Magdalena; Salinas, Álvaro; Cabello-Hutt, Tania; San Martín, Ernesto; Preiss, David D.; Valenzuela, Susana y Jara, Ignacio (2018). “Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers’ capacity to develop students’ digital information and communication skills”, *Computers & Education*, vol. 121, junio, pp. 162-174. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.001>
- European Commission (2013). *Survey of schools: ICT in education. Benchmarking access, use and attitudes to technology in Europe’s schools*, Luxemburgo: European Commission-Publications Office. Disponible en: <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/ceb8a8b5-f342-4890-8323-4000e99deb3d/language-en/format-PDF> (consultado: 7 de septiembre de 2022).
- Freire, Paulo y Donald, Macedo (1995). “A dialogue: Culture, language, and race”, *Harvard Educational Review*, vol. 65, núm. 3, pp. 377-402. <https://doi.org/10.17763/haer.65.3.12g1923330p1xhj8>
- Fundación 99 (2020). *Caracterización de la educación rural en Chile en contexto de pandemia por COVID-19*, Santiago: Fundación 99. Disponible en: <https://www.fundacion99.org/descargas/encuesta.pdf> (consultado: 07 de septiembre de 2022).
- Gee, James Paul y Green, Judith L. (1998). “Discourse analysis, learning, and social practice: A methodological study”, *Review of Research in Education*, vol. 23, núm. 1, pp. 119-169. <https://doi.org/10.3102%2F0091732X023001119>
- Goffman, Erving (1959). *The presentation of self in everyday life*, Nueva York: Anchor Books.
- Goodyear, Peter y Carvalho, Lucila (2014). “The analysis of complex learning environments”, en H. Beetham y R. Sharpe (eds.), *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing for 21st century learning*, 2ª ed., Nueva York: Routledge.

- Goswami, Usha y Bryant, Peter (2012). "Children's cognitive development and learning", en R. Alexander, C. Doddington, J. Gray, L. Hargreaves y Ruth Kershner (eds.), *The Cambridge primary review research surveys* (vol. 3), Londres: Routledge.
- Guba, Egon G. (1981). "Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries", *Educational Communication and Technology Journal*, vol. 29, junio, pp. 75-91. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>
- Hepp, Pedro; Pérez, Máximo; Aravena, Felipe y Zoro, Bárbara (2017). *Desafíos para la integración de las TIC en las escuelas: implicaciones para el liderazgo educativo*, Informe Técnico 2 2017, Santiago, Chile: Centro de Liderazgo para la mejora escolar. Disponible en: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/09/IT-02-2017.pdf> (consultado: 7 de septiembre de 2022).
- Hodges, Charles; Moore, Stephanie; Lockee, Barb; Trust, Torrey y Bond, Aaron (2020). "The difference between emergency remote teaching and online learning", *EDUCAUSE Review*, 27 de marzo. Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (consultado: 7 de septiembre de 2022).
- Howe, Christine y Abedin, Manzoorul (2013). "Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research", *Cambridge Journal of Education*, vol. 43, núm 3, pp. 325-356. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>
- Howe, Christine; Hennessy, Sara; Mercer, Neil; Vrikki, Maria y Wheatley, Lisa (2019). "Teacher-student dialogue during classroom teaching: Does it really impact on student outcomes?", *Journal of the Learning Sciences*, vol. 28, núms. 4-5, pp. 462-512. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>
- Huang, Ronghuai; Tlili, Ahmed; Chang, Ting-Wen; Zhang, Xiangling; Nascimbeni, Fabio y Burgos, Daniel (2020). "Disrupted classes, undisrupted learning during COVID-19 outbreak in China: application of open educational practices and resources", *Smart Learning Environments*, vol. 7, núm. 19. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00125-8>
- Jara, Ignacio; Claro, Magdalena; Hinostroza, Juan Enrique; San Martín, Ernesto; Rodríguez, Patricio; Cabello, Tania; Ibieta, Andrea y Labbé, Christian (2015). "Understanding factors related to Chilean students' digital skills: A mixed methods analysis", *Computers & Education*, vol. 88, octubre, pp. 387-398. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.016>
- Landis, J. Richard y Koch, Gary G. (1977). "The measurement of observer agreement for categorical data", *Biometrics*, vol. 33, núm. 1, pp. 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Larrain, Antonia; Freire, Paulina; López, Patricia y Grau, Valeska (2019). "Counter-arguing during curriculum-supported peer interaction facilitates middle-school students' science content knowledge", *Cognition and Instruction*, vol. 37, núm. 4, pp. 453-482. <https://doi.org/10.1080/07370008.2019.1627360>
- Liu, Cindy H. y Doan, Stacey N. (2020). "Psychosocial stress contagion in children and families during the COVID-19 pandemic", *Clinical Pediatrics*, vol. 59, núm. 9-10, pp. 853-855. <https://doi.org/10.1177/0009922820927044>

- Macbeth, Douglas (2003). “Hugh mehan’s learning lessons reconsidered: On the differences between the naturalistic and critical analysis of classroom discourse”, *American Educational Research Journal*, vol. 40, núm. 1, pp. 239-280. <https://doi.org/10.3102%2F00028312040001239>
- McKnight, Katherine; O’Malley, Kimberly; Ruzic, Roxanne; Horsley, Maria Kelly; Franey, John J. y Bassett, Katherine (2016). “Teaching in a digital age: How educators use technology to improve student learning”, *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 48, núm. 3, pp. 194-211. <https://doi.org/10.1080/15391523.2016.1175856>
- Mehan, Hugh (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Mercer, Neil (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*, Barcelona: Paidós.
- Mercer, Neil (2008). “The seeds of time: Why classroom dialogue needs a temporal analysis”, *The Journal of the Learning Sciences*, vol. 17, núm. 1, pp. 33-59. <https://doi.org/10.1080/10508400701793182>
- Mercer, Neil y Dawes, Lyn (2014). “The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s”, *Oxford Review of Education*, vol. 40, núm. 4, pp. 430-445. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.934087>
- Merriam, Sharan B. y Tisdell, Elizabeth J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Mineduc (2017). *Me conecto para aprender*, Santiago: Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://escolar.mineduc.cl/tecnologias-para-el-aprendizaje/me-conecto-aprender/> (consultado: 7 de septiembre de 2022).
- Piaget, Jean (1977). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*, Buenos Aires: Guadalupe.
- Ponce, Tania; Bellei, Cristián y Vielma, Constanza (2020). *Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia COVID-19. Primer informe de resultados*, Santiago, Chile: Universidad de Chile. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17285> (consultado: 7 de septiembre de 2022).
- Propuestas Educación Mesa Social COVID-19 (2020). *Didácticas para la proximidad: Aprendiendo en tiempos de crisis*. Disponible en: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/184260> (consultado: 7 de septiembre de 2022).
- Reich, Justin; Buttimer, Christopher J.; Fang, Alison; Hillaire, Garron; Hirsch, Kelley; Larke, Laura R.; Littenberg-Tobias, Joshua; Madoff Moussapour, Roya; Napier, Alyssa; Thompson, Meredith y Slama, Rachel (2020). *Remote learning guidance from state education agencies during the COVID-19 pandemic: A first look*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/437e2>
- Sáez-Delgado, Fabiola; Olea-González, Constanza; Mella-Norambuena, Javier; López-Angulo, Yaranay; García-Vásquez, Héctor; Cobo-Rendón, Rubia y Sepúlveda López, Felipe (2020). “Caracterización psicosocial y salud mental en familias de escolares chilenos durante el aislamiento físico por la COVID-19”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm.3, pp. 281-300. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.015>



- Sepulveda-Escobar, Paulina y Morrison, Astrid (2020). "Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities", *European Journal of Teacher Education*, vol. 43, núm. 4, pp. 587-607. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820981>
- Sharpe, Rhona; Benfield, Greg; Roberts, George y Francis, Richard (2006). *The undergraduate experience of blended e-learning: A review of UK literature and practice*, Londres: The Higher Education Academy.
- Sinclair, John McHardy y Coulthard, Malcolm (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*, Londres: Oxford University Press.
- Thibaut, Patricia y Carvalho, Lucila (2020). "Language not just as words": Supporting new literacies through a design project in disadvantaged schools in Chile", *E-Learning and Digital Media*, vol. 18, núm. 2, pp. 125-144. <https://doi.org/10.1177/2042753020982162>
- Unesco (2020). *COVID-19 Education Response*, París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura. Disponible en: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition> (consultado: 7 de septiembre de 2022).
- U.S. Department of Education (2017). *Reimagining the role of technology in education*, Washington, D.C.: U.S. Department of Education. Disponible en: <https://tech.ed.gov/files/2017/01/NETP17.pdf> (consultado: 07 de septiembre de 2022).
- Van de Pol, Janneke; Mercer, Neil y Volman, Monique (2019). "Scaffolding student understanding in small-group work: Students' uptake of teacher support in subsequent small-group interaction", *Journal of the Learning Sciences*, vol. 28, núm. 2, pp. 206-239. <https://doi.org/10.1080/10508406.2018.1522258>
- Vrikki, Maria; Wheatley, Lisa; Howe, Christine; Hennessy, Sara y Mercer, Neil (2019). "Dialogic practices in primary school classrooms", *Language and Education*, vol. 33, núm. 1, pp. 85-100. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1509988>
- Vygotsky, Lev Semionovich (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

**Artículo recibido:** 19 de enero de 2022

**Dictaminado:** 9 de agosto de 2022

**Segunda versión:** 12 de septiembre de 2022

**Aceptado:** 13 de septiembre de 2022



## ESTUDIO SOBRE DIMENSIONES QUE INCIDEN EN LA TRANSICIÓN DEL ALUMNADO DE LA ETAPA PRIMARIA A LA SECUNDARIA

ANTONIO HERRERO-HERNÁNDEZ / JOSÉ JESÚS TRUJILLO-VARGAS / CLARA GONZÁLEZ-GARCÍA / JAVIER PÉREZ-MARTÍNEZ / ALICIA CASTRO-FUENTES / VANESA AUSÍN-VILLAVERDE / JOSÉ LUIS DÍAZ-PALENCIA

### Resumen:

Este artículo analiza la percepción del estudiantado sobre algunos factores internos que influyen en la transición de la primaria a la secundaria. Se aplicaron dos cuestionarios a 168 estudiantes. Los resultados indican que se han adaptado adecuadamente al cambio; la mayoría cree que sería conveniente conocer previamente al profesorado y tutorado de la siguiente etapa; que hará amistades sin problemas; que tendrá menor apoyo familiar para sus actividades escolares en la secundaria; y la alegría es el sentimiento que mejor caracteriza la transición. Entre las conclusiones destaca que el alumnado posee buenas expectativas en cuanto a la mayor autonomía que va a suponer la secundaria; considera importante sentirse acogido por sus tutoras(es) y profesoras(es); y apoya que exista una buena relación entre estos y sus familiares.

### Abstract:

This article analyzes students' perceptions of internal factors that influence their transition from elementary to secondary school. Two questionnaires were used to survey 168 students. The results indicate that most students have adequately adapted to the change. They also show that most students believe that it would be useful to meet their future teachers and tutors in advance. They also believe that they will make friends without difficulties; that their families will support them less in their secondary school activities; and that happiness is the feeling that best characterizes the transition. The conclusions emphasize that students have good expectations about their assumed greater autonomy in secondary school and that they consider it important to feel welcomed by their tutors and teachers. Students support the existence of good relationships between their families and teachers.

**Palabras clave:** transición educativa; educación básica; educación media; estudiantes; perspectivas.

**Keywords:** educational transition; elementary education; secondary education; students; perspectives.

Antonio Herrero-Hernández: profesor de la Universidad Antonio de Nebrija, Facultad de Lenguas y Educación, Departamento de Educación y de la Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación. Madrid, España. CE: aherreroh@nebrija.es / <https://orcid.org/0000-0003-4385-4842>

José Jesús Trujillo-Vargas: profesor de la Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación. Madrid, España. CE: jose.trujillo@unir.net / <https://orcid.org/0000-0002-6855-4929>,

Clara González-García: profesora del Colegio de Educación Infantil y Primaria Espinosa de los Monteros (Junta de Castilla y León). Burgos, España. CE: cgonzalezgar@educa.jcyl.es

Javier Pérez-Martínez: profesor del Instituto de Educación Secundaria Legio VII (Junta de Castilla y León). León, España. CE: mperezmartinez23@educa.jcyl.es

Alicia Castro-Fuentes: profesora del Instituto de Educación Secundaria Condesa Eylo Alfonso (Junta de Castilla y León). Valladolid, España. CE: acastrof@educa.jcyl.es

Vanesa Ausín-Villaverde: profesora de la Universidad de Burgos, Departamento de Ciencias de la Educación. Burgos, España. CE: vausin@ubu.es / <https://orcid.org/0000-0002-8943-6251>

José Luis Díaz-Palencia: profesor de la Universidad a Distancia de Madrid, Facultad de Educación. Madrid, España. CE: joseluis.diaz.p@udima.es / <https://orcid.org/0000-0002-4677-0970>

## Introducción

El cambio que viven las y los estudiantes<sup>1</sup> al pasar de primaria a secundaria marca una de las discontinuidades más llamativas en el sistema educativo. En esta transición hay coincidencia con otro tipo de cambios: curriculares, de compañeros, de profesores, de clima de aula y otros propios de la etapa psicoevolutiva de la adolescencia (Rodríguez-Montoya, 2018), lo que se une a la búsqueda de la identidad personal y grupal en la que están insertos los alumnos a estas edades.

Son varias las investigaciones que coinciden en identificar la transición entre la etapa primaria a la secundaria como uno de los momentos clave en la configuración de las trayectorias escolares (Akos, 2010; Galton, 2010; Monarca y Rincón, 2010 –citados en Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013–; Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013; Rodríguez-Montoya, 2018; Ávila Francés, Sánchez Pérez y Bueno Baquero, 2022) y de mayor repercusión en la vida del alumnado.

Durante la vida académica, el estudiantado debe atravesar por diferentes transiciones. En el sistema educativo español coexisten al menos cuatro momentos de cambio de etapa que se producen desde las edades más tempranas de escolarización hacia los niveles más cercanos a la fase adulta. En este sentido estaríamos hablando del paso de Educación Infantil a Educación Primaria (EP); de esta a Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y finalmente, de esta última a la Educación Secundaria Postobligatoria o al mundo laboral. Pero, como señala Gimeno Sacristán (1996), el paso de primaria a secundaria marca una de las discontinuidades más llamativas, pero estamos ya tan habituados a vivir sus rupturas que no lo percibimos como conflicto y no se le da la importancia que requiere. Sin embargo, muchos de los cambios importantes que experimenta el sujeto a lo largo de su vida, como puede ser este, pueden suponer, igualmente, verdaderas oportunidades. Aunque, hay que significar que en determinadas situaciones y para determinados grupos de estudiantes en particular (como pueden ser los alumnos con necesidades de apoyo educativo específico), las transiciones se pueden concebir ya no tanto una oportunidad, sino como un posible obstáculo para su desarrollo y aprendizaje (Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013).

Según Castro, Ezquerro y Argos (2018:219), este proceso se configura como la “referencia al cambio que efectúan los niños de una fase educativa a otra”. Por su parte, Tortosa Ybáñez, Latorre Juan, Moncho Pellicer, Sabroso Cetina *et al.* (2016) definen la transición educativa como un

concepto impreciso y difícil de cuantificar, caracterizado por una sucesión de cambios que supone la ruptura con la normalidad anterior.

Durante estas transiciones, especialmente en la etapa infanto-juvenil, se generan cambios procesuales que inciden en la proyección individual y social de la persona, potenciando el vínculo familia y escuela (Rodríguez, Miranda y Moya, 2001). En estos primeros niveles educativos la orientación y la tutorización son consustanciales a la docencia. Por otro lado, el cambio hacia la ESO se caracteriza, en la mayoría de las ocasiones, por un cambio de centro educativo y un mayor nivel de exigencia académica (Isorna Folgar, Navia Rey y Felpeto Lamas, 2013). En este sentido, la orientación hacia la siguiente etapa se produce en paralelo a la actividad académica, quedando relegada a la funcionalidad de algún plan o programa específico, lo que limita mucho su generalización (Grau, Álvarez, Moncho, Ramos *et al.*, 2013). Finalmente, la transición que se produce hacia la Educación Secundaria Postobligatoria o al mundo laboral está marcada por un proceso de madurez individual, en tanto que la persona debe elegir una trayectoria marcada por sus preferencias, el contexto que le rodea y su propia situación (López, Mella y Cáceres, 2018).

El proceso que experimentan el alumnado de primaria y secundaria cuando se enfrenta a los cambios de etapa se puede analizar desde las perspectivas psicológica y sociológica (Monarca, Rappoport y Fernández, 2012). Desde la primera, la transición se entiende como un acontecimiento o situación en el que la persona experimenta una discontinuidad importante en su trayectoria vital, teniendo que desarrollar nuevas conductas en respuesta a la nueva situación. Desde la perspectiva sociológica, sin embargo, se entiende como un proceso de cambio que implica un nuevo posicionamiento y redistribución de los roles, funciones y derechos de los miembros del grupo.

En este sentido, Brammer (1991) señala que en las transiciones hay fases entrelazadas, con periodos de confusión y desasosiego emocional, seguidos de otro de acomodación con apoyo institucional, que se resuelve con el abandono de los valores antiguos y la asunción de los nuevos, en un renovado estado de ilusión y de seguridad. Investigaciones previas (Schulting, Malone y Dodge, 2005; Sayers, West, Lorains, Laidlaw *et al.*, 2012) señalan que la vivencia de una transición educativa exitosa repercute de forma positiva en el éxito académico y social del alumnado. Esta transición se presenta, por tanto, como una oportunidad de aprendizaje académico y personal.

Los momentos de transición de un nivel educativo a otro son denominados en la literatura científica continuidad vertical, mientras que la horizontal se refiere al periodo de escolarización completo que engloba tanto al contexto académico del individuo (centro educativo, compañeros de clase y profesorado) como al no académico (familia y amigos) y sus interacciones (Argos, Ezquerro y Castro, 2019; González-Rodríguez, Vieira y Vidal, 2019a).

De las transiciones educativas por las que los estudiantes deben pasar, la que se produce de primaria a secundaria es una de las más complicadas puesto que se convierte en un punto de inflexión para muchos de ellos, al producirse, en ocasiones, un descenso de su rendimiento escolar y, además, porque este descenso del rendimiento puede ser un indicador de éxito o fracaso en su futuro académico (González-Rodríguez, Vieira y Vidal, 2019b). Según los últimos datos facilitados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018), el mayor porcentaje de alumnado repetidor en la enseñanza obligatoria se produce en el primer curso de la ESO (con una media nacional de 11.4%); mientras que, por comunidades autónomas, Castilla y León tiene un valor más alto de repetición en este grado (12.2%).

Como hemos señalado anteriormente, Gimeno Sacristán (1996) ya apuntaba que el paso de la primaria a la secundaria marca una de las discontinuidades educativas más llamativas y no se le da la importancia que merece. A este respecto, Gimeno Sacristán (2007) distingue entre transiciones sincrónicas y diacrónicas. Diferencia, así, entre momentos de discontinuidad que experimentan las personas en situaciones concretas debido a su participación en varios ambientes de desarrollo como el familiar, escolar, de amistad, etcétera (transiciones sincrónicas), y momentos de tránsito de un estadio a otro diferente, ligados al crecimiento humano al avanzar de una situación a otra (transiciones diacrónicas). El paso de la educación primaria a la secundaria plantea cambios importantes y marca una de las discontinuidades más llamativas. A estas edades, los adolescentes están expuestos a cambios importantes, entre otros: de profesorado, clima educativo o amigos. Además, se han de considerar otros cambios a nivel evolutivo a los que están sujetos, ya que es el inicio de la adolescencia (a nivel de personalidad, físicos, emocionales y sociales) (Rodríguez-Montoya, 2016).

El estudio de la transición entre esta etapa educativa se erige como una temática de investigación muy importante debido a las repercusiones que puede generar dentro del sistema educativo. Investigaciones previas como

la de Monarca, Rappoport y Fernández (2012) estudiaron algunos de los factores que afectan a esta transición viendo cómo los problemas de abandono y fracaso escolar se veían reducidos si los centros contaban con una función orientadora adecuada. Recientemente, Ávila Francés, Sánchez Pérez y Bueno Baquero (2022) analizaron esta misma transición desde la perspectiva de los docentes. Por otro lado, Galton, Morrison y Pell (2000) indican que los centros que tienen en cuenta la transición, cuidando los cambios de cultura, el clima social y de aula e introduciendo de manera gradual los cambios, tienen un efecto positivo en el progreso académico del alumnado. Otro factor analizado ha sido el bienestar emocional durante el proceso de transición educativa (Kinkead-Clark, 2016). Desde la perspectiva de los estudiantes, como protagonistas del cambio de etapa, se han publicado investigaciones como la de Babic (2017), Castro, Ezquerro y Argos (2015) y Eskelä-Haapanen, Lerkkanen, Rasku-Puttonen y Poikkeus (2016).

Álvarez y Pareja (2011) establecen cuatro etapas dentro del proceso de transición, para cada una concretan la tipología de acciones que deberían tomarse en cuenta. Las etapas definidas son: *a*) la pre-transición, que incluye las acciones previas o de preparación del cambio; *b*) el cambio, que considera las acciones puntuales desarrolladas en el primer momento de transición; *c*) el asentamiento, que se relaciona con las acciones que deben favorecer la adaptación y *d*) la fase de adaptación, que cierra el proceso de transición garantizando la plena integración de los estudiantes al nuevo ambiente.

En lo relativo a las dimensiones relacionadas con lo académico, hay que resaltar la importancia de la acción docente y del ambiente educativo existente en un determinado contexto y, por tanto, significar que en la formación y el desarrollo profesional del profesorado (FIP) parece constatado que la participación del alumnado en el proceso de evaluación incide directamente y de forma positiva en su aprendizaje (Bain, 2005; Biggs, 1999; Boud, 1995; Boud y Falchikov, 2007; Brown y Glasner, 1999; Falchikov, 2005; López-Pastor, 2008). En este sentido, como señalan Moreno, Trigueros y Rivera (2013), escuchar la voz del alumnado acerca de los procesos evaluativos, formativos y de enseñanza-aprendizaje vividos abre una puerta al análisis sobre la formación de profesores de Educación Física. Por tanto, “la evaluación debe orientarse al aprendizaje más que a la rendición de cuentas si se pretende que tenga la base formativa” (Brown y Glasner, 2007; Ramsden, 2003, citados en Martínez, Santos y Castejón, 2017). Ya que la educación es un hecho eminentemente social, al considerarla

como un proceso de transmisión de la vida social de una generación a otra (Graffe, 2016, citado en Franco-López, López-Arellano y Arango-Botero, 2020). El docente es un agente protagonista en el proceso de enseñanza y sobre quien recae la responsabilidad del aprendizaje. La entereza en la tarea, la satisfacción y el grado de educación son factores necesarios para afrontar con sus estudiantes un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad (Franco-López, López-Arellano y Arango-Botero, 2020).

En cuanto al ambiente educativo, otra de las dimensiones estudiadas en nuestra investigación, Laguna (2013, citado en Castro y Morales, 2015) nos da a conocer que la calidad del ambiente es trascendental, ya que la disposición que se haga del mismo se enlaza con el niño en la exploración y el descubrimiento; es un medio de aprendizaje que promueve el crecimiento de la competencia ambiental, estimula la práctica de las habilidades y mejora el desempeño.

En relación con la dimensión sobre el estudio del alumnado, como indica De la Peña (2006, citado en Castro y Morales, 2015), hay que considerar la motivación hacia el aprendizaje como un proceso determinado por las necesidades y los impulsos del individuo, que originan la voluntad de aprender en general y concentran la voluntad, para lo cual tanto estudiantes como docentes requieren realizar ciertas acciones, antes, durante y al final, que incidan positivamente en la disposición favorable ante el estudio y el proceso de aprendizaje en general.

Por todo lo comentado hasta el momento, cabe significar la importancia de analizar diferentes dimensiones tan importantes como las amistades, el estado emocional y la familia como fuente de apoyo en esta transición de etapa, para conocer, partiendo de la perspectiva del propio alumnado, cómo influyen las mismas en dicho cambio y cómo las vivencian en su transcurrir diario.

## **Objetivo**

Esta investigación se centra en conocer e identificar los factores que influyen en la transición educativa de 6° de EP a 1° de ESO desde el punto de vista del alumnado de Castilla y León (España).

Por tanto, lo que se pretende conocer es, por un lado, cómo experimentan los alumnos de 6° de primaria el periodo de pre-transición, es decir la finalización de esa etapa, y de otro, cómo ha sido la adaptación a la nueva etapa por parte del alumnado que está estudiando el primer curso de la ESO.



Para su consecución, los factores se han agrupado en dos categorías: la primera, dedicada a las influencias de los agentes internos, dentro de los que se encuentran factores tanto personales como psicológicos del alumno y de sus familias y, la segunda, sobre las influencias de los agentes externos: profesorado, centros y administraciones educativas. En esta primera parte del análisis, nos vamos a centrar en las influencias de los agentes externos.

## Marco metodológico

### Muestra

Para el estudio se han seleccionado los estudiantes de 6° de EP y 1° de ESO matriculados en cinco centros educativos de Castilla y León. Concretamente, los elegidos fueron cuatro centros de titularidad pública y uno de titularidad concertada, ubicados en las provincias de Burgos, Valladolid y León.

En cuanto al muestreo utilizado ha sido por conveniencia, que consiste en que el investigador selecciona los casos que están más disponibles para la investigación (Alaminos y Castejón, 2006). En este caso, la información se ha recogido en los centros educativos donde realizan su actividad profesional los docentes de este estudio.

La muestra participante fue de 83 alumnos matriculados en 6° de EP y de 85 alumnos en 1° de ESO, distribuidos por centros educativos como puede verse en la tabla 1.

TABLA 1

*Ubicación, titularidad de los centros educativos y muestra analizada*

Centro	Titularidad/ Ubicación	Provincia	Alumnado total	Alumnado 6° EP	Alumnado 1° ESO
CEIP Santa Cecilia	Público-rural	Burgos	168	18	—
IES Conde Sancho García	Público-urbano	Burgos	58	—	22
IES Condesa Eylo Alfonso	Público-urbano	Valladolid	819	—	15
IES Giner de los Ríos	Público-urbano	León	154	—	29
Colegio jesuita	Concertado-urbano	León	1 069	75	25
		Totales		93	91
		Muestra participante		83	85

Fuente: elaboración propia.

## Método e instrumento

El enfoque metodológico para recoger la información fue el cuantitativo, utilizando la técnica de la encuesta, a través de un cuestionario de preguntas en escala. Esta técnica destaca por su fácil y rápida distribución, permitiendo obtener con exactitud mucha información de las personas investigadas (McMillan y Schumacher, 2011).

El instrumento utilizado en este estudio fue el diseñado en la investigación de Rodríguez-Montoya (2016) sobre los factores de éxito en la transición de primaria a secundaria.

A este instrumento inicial se le realizaron algunas pequeñas modificaciones para adaptar las preguntas a nuestro contexto. Esta validación se realizó mediante un juicio de expertos contando con la colaboración de cuatro profesionales de los equipos de orientación de los centros seleccionados en nuestro estudio. A los evaluadores se les entregó una planilla de evaluación siguiendo el modelo propuesto por Escobar y Cuervo (2008). De acuerdo con la opinión de los expertos, algunas cuestiones se formularon de manera diferente con el objeto de mejorar la comprensión y se decidió eliminar otras porque su contenido era repetitivo en otra dimensión.

En la mayor parte de los casos, el formato de respuestas fue de tipo Likert con cinco opciones (desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo). En cada dimensión también se ha formulado alguna cuestión abierta cuyo análisis se ha realizado a través de la técnica del análisis de contenido (Rincón Gómez, 2014).

Para recoger el mayor número posible de respuestas, los cuestionarios se han diseñado a través de Google Forms. Concretamente, se ha elaborado un cuestionario para el estudiantado de 6° de primaria sobre cuestiones relativas a sus expectativas en relación con el cambio de etapa educativa. Por otra parte, al alumnado de 1° de ESO se le ha preguntado respecto del proceso experimentado el año pasado sobre el cambio de etapa.

El enfoque del estudio ha sido exploratorio (Arias, 2012), y no experimental, al ser una investigación sistemática y empírica en la que las variables independientes no se manipulan (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Un grupo, el de 6° de primaria, se expresa en términos aún de ausencia de la transición de etapa, mientras que el de 1° de ESO lo hace en términos de presencia de la transición de etapa porque ya ha sucedido.

Los cuestionarios se dividen en siete dimensiones, compuestas de diferentes preguntas que se han agrupado por temas como puede verse en la tabla 2.

TABLA 2

*Estructura de los cuestionarios: dimensiones y preguntas*

<b>Dimensiones</b>	<b>Temas</b>
I. Profesorado y la docencia	Nivel de exigencia en las tareas y en actividades escolares Comunicación y trato con los alumnos Esfuerzo de los alumnos Metodología de enseñanza aprendizaje
II. Ambiente educativo	Sistema de acogida y adaptación Comunicación familias-centro Características del profesorado Grado de satisfacción personal
III. Estudios del alumno/a	Preparación académica previa Contenidos recibidos Nivel de exigencia La continuidad en la formación escolar La capacidad de sacar el curso
IV. Tiempo dedicado al estudio	La participación en clase Las técnicas de estudio
V. Amistades	Influencia de los nuevos amigos y compañeros del centro
VI. Sentimientos emocionales del alumno	Sentimientos que experimentan antes de la transición Sentimientos que experimentan después de la transición
VII. Familia	Apoyo recibido Ayuda aportada a la hora de elegir los estudios Nivel de confianza

Fuente: elaboración propia.

La dimensión I está dedicada al profesorado y la docencia. Las cuestiones que se les preguntan están relacionadas con el nivel de exigencia en las actividades escolares y su esfuerzo académico, la comunicación que se establecerá

con el profesorado y la metodología de enseñanza-aprendizaje utilizada. La dimensión II, sobre el ambiente educativo, refiere cuestiones sobre el sistema de acogida al nuevo alumnado, sobre la comunicación entre el centro y las familias, las características del nuevo profesorado y el grado de satisfacción ante el cambio o en la nueva etapa. Respecto de la dimensión III, acerca de los estudios, los estudiantes han valorado su preparación académica previa, los contenidos curriculares, el nivel de exigencia y su capacidad para afrontar la nueva etapa. La dimensión IV está formada por cuestiones referidas al tiempo que consideran necesario en la nueva etapa para el estudio y las estrategias y factores que les ayudaran para adaptarse al cambio. Respecto de la dimensión V se plantean cuestiones respecto de las nuevas amistades que establecerán y cómo lo realizarán. La dimensión VI se centra en conocer los aspectos emocionales que experimentarán o han experimentado los estudiantes. Finalmente, la dimensión VII se refiere al apoyo, ayuda y confianza que creen recibir por parte de su familia en la transición educativa.

En la primera parte del estudio analizaremos lo concerniente a las cuatro primeras dimensiones, relacionadas con las cuestiones académicas del alumnado.

### Procedimiento de recogida de información

El desarrollo del estudio se realizó según la siguiente secuencia procedimental:

- *Paso 1. Acercamiento al equipo directivo de los centros educativos seleccionados.* Los profesores de este estudio mantuvieron una reunión con el equipo directivo de cada centro donde desarrollan su labor docente para informar del propósito del estudio. En este momento se detalló que era necesaria la colaboración de los estudiantes de 6° de EP y 1° de ESO, previa consulta a las familias. Todos los centros solicitados dieron su autorización para poder realizar el estudio.
- *Paso 2. Envío de información a las familias.* A través del tutor de los alumnos se envió una circular con toda la información detallada a las familias, solicitando la participación de sus hijos mediante la cumplimentación del cuestionario.
- *Paso 3. Recogida de información.* Los tutores de las clases seleccionadas para la investigación colaboraron permitiendo que los estudiantes, los cuales tenían la autorización de los padres, cumplimentasen el cuestionario durante la hora de tutoría semanal.

## Resultados

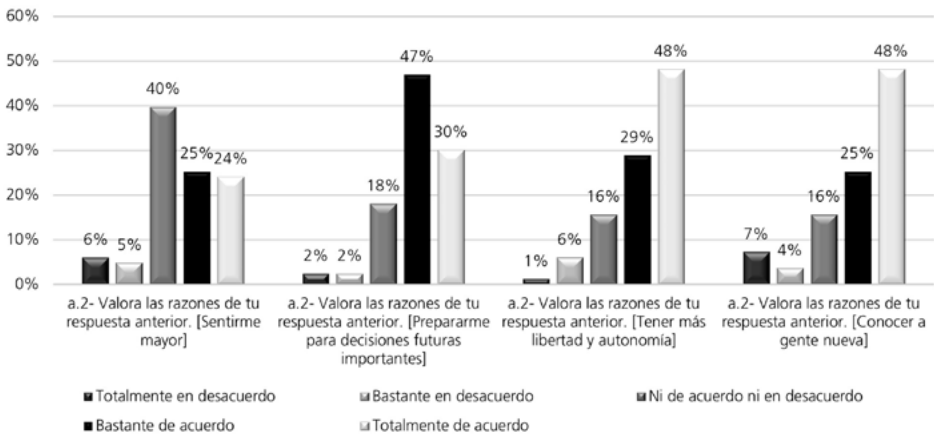
A continuación, se exponen los resultados obtenidos de las cuatro dimensiones sobre las que se ha preguntado a los estudiantes de 6° de EP y 1° de ESO sobre el cambio de etapa educativa.

### Dimensión I. Aspectos relacionados con el profesorado y la docencia ante el cambio de etapa educativa

Nos pareció interesante conocer cuál era la actitud de los alumnos de 6° de EP ante el cambio de etapa educativa. El 68% manifestó tener ganas de esta transición y que las razones principales eran: prepararse para decisiones futuras importantes (77%), tener más libertad y autonomía (77%) y conocer gente nueva (73%), como puede verse en la figura 1.

FIGURA 1

*Razones para el cambio de etapa educativa alumnos 6° de EP*

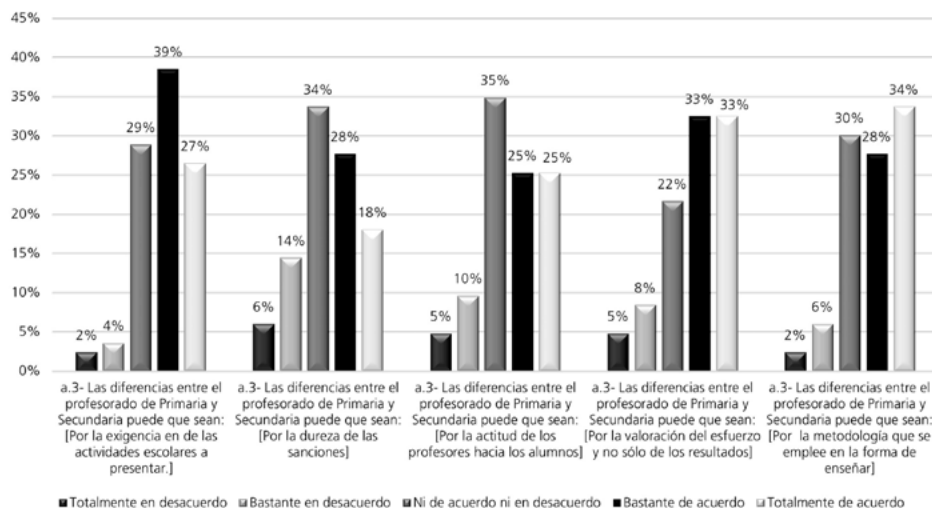


Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los cambios que consideraron que se encontrarían en relación con el profesorado y la docencia en la siguiente etapa (figura 2), los estudiantes de 6° de EP dieron la misma importancia a aspectos como la exigencia (66%), dureza de las sanciones (46%), la actitud del profesorado hacia el alumno (50%), la menor valoración del esfuerzo personal de estudiante (66%) y la metodología empleada (62%).

FIGURA 2

*Diferencias entre profesorado de primaria y secundaria, según los alumnos de 6° de EP*



Fuente: elaboración propia.

La última cuestión de este apartado era de carácter abierto para que los estudiantes pudiesen reflejar sus impresiones sobre el cambio de etapa educativa al curso siguiente. Alguna de las ideas que plantearon los de 6° de EP es que se les empezará a tratar como adultos, añadiendo que los profesores serán más exigentes y que se impartirán más contenidos teóricos y exámenes. Otro aspecto que repitieron varios de ellos es que el ambiente les propiciará hacerse más autónomos y que los profesores no estarán tan pendientes de ellos. Lo expresaron de la siguiente manera:

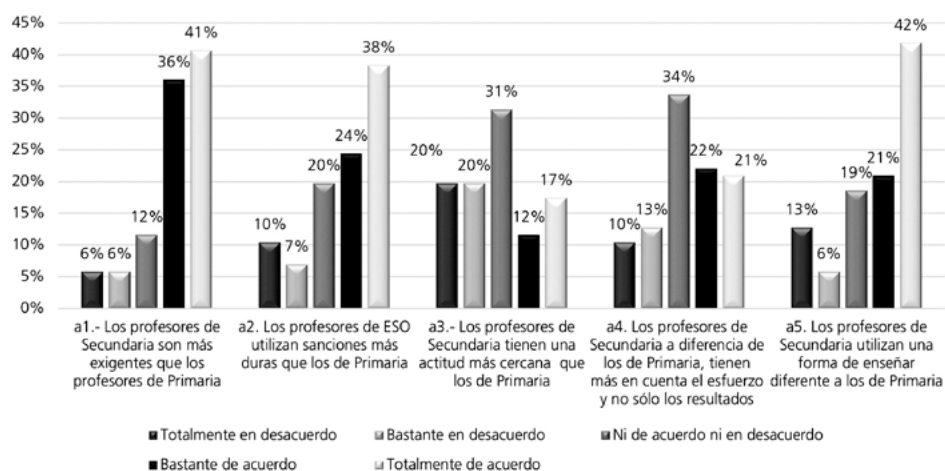
- “Porque seremos más autónomos y tendremos que ser más maduros”.
- “Yo creo que los profesores de la ESO nos van a tratar como personas adultas”.
- “Que serán un poco más secos con nosotros porque no tendremos tantas horas con ellos como con los tutores de primaria y por lo tanto nos conocerán menos”.

En relación con la opinión de los alumnos de 1° de ESO respecto del cambio de etapa vivido, manifestaron que observan diferencias metodológicas

con respecto a 6° de EP, tanto en la forma de impartir las clases como en ciertas actividades extracurriculares. La mayoría (77%) indicó que los profesores de secundaria son más exigentes académicamente, que utilizan sanciones más duras (62%), que tienen en cuenta el esfuerzo y no solo los resultados (43%) y que utilizan una forma diferente de enseñar (63%). Sin embargo, un 29% manifestó que los profesores no son tan cercanos como en la etapa anterior (figura 3).

FIGURA 3

*Respuestas dadas por los alumnos de 1° ESO a los ítems sobre el profesorado*



Fuente: elaboración propia.

Algunas de las ideas que verbalizaron estos alumnos sobre las diferencias encontradas en las actividades escolares y el profesorado fueron las siguientes: “el profesorado es más exigente”, “cuando tienes dudas en algo te ayudan”, “dan más temario y más rápido para poder avanzar”, “ponen menos deberes para casa, porque prefieren que estudiemos para sacar mejor nota en los exámenes”.

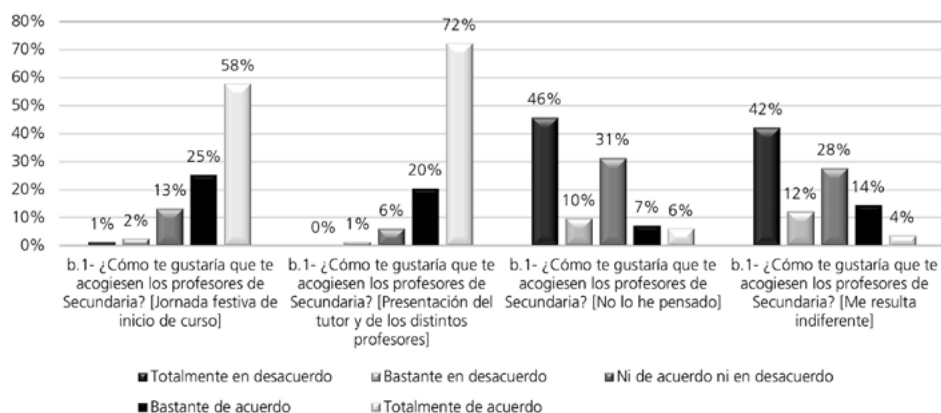
## Dimensión II. Aspectos sobre el ambiente educativo

Respecto de la acogida en la nueva etapa educativa, el 72% de los alumnos entrevistados de 6° de EP está totalmente de acuerdo en que les gustaría que le acogiesen el tutor y los nuevos profesores y un 58% está totalmente

de acuerdo con la organización de una jornada festiva de inicio de curso (figura 4).

FIGURA 4

*Acogida en la siguiente etapa educativa según los alumnos de 6° EP*



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la importancia que han concedido a la comunicación entre sus padres y profesores durante el cambio de etapa, el 45% de los estudiantes de 6° de EP dan importancia a este aspecto en la transición, como puede verse en la figura 5. Las principales vías de comunicación entre padres y profesores son entrevistas personales (58%), reuniones en el aula (67%), el uso de la tecnología (48%) y dan menor prioridad al uso de la agenda como instrumento de comunicación (35%) (figura 5).

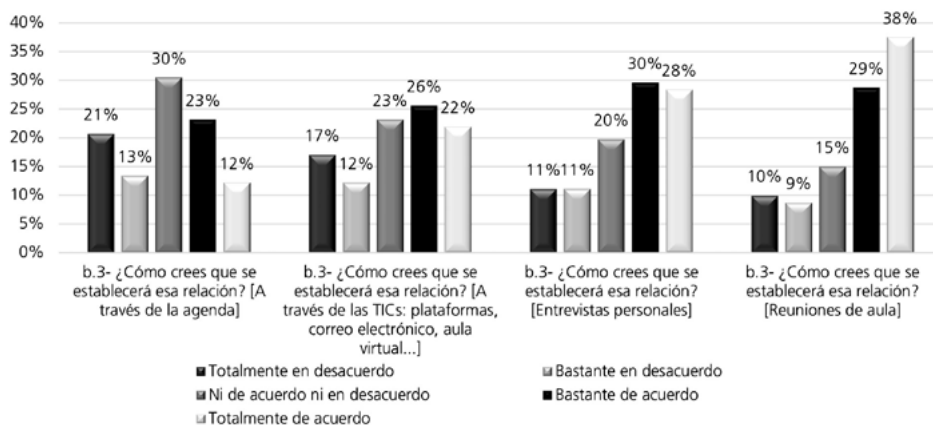
Cuando se preguntó a los estudiantes de 6° de EP sobre lo que les gustaría conocer de la etapa siguiente, apuntaron a los aspectos relacionados con los profesores y el centro, las materias que deberán cursar y el nivel de exigencia, los horarios y la forma de evaluación. Algunos de sus comentarios fueron: “Me gustaría saber la opinión de los demás alumnos recién llegados a esta etapa, así podría prepararme para lo que me espera a la vuelta de la esquina”; “Talleres de convivencia”; “Las asignaturas y los profesores”.

Finalmente, se preguntó al alumnado si creían que sería fácil la adaptación a la nueva etapa y un 60% opinó afirmativamente a esta cuestión. La principal razón es la preparación recibida en la etapa de primaria, que les ayudará en el cambio.



FIGURA 5

*Vías de comunicación entre familias y profesores según los alumnos de 6° de EP*



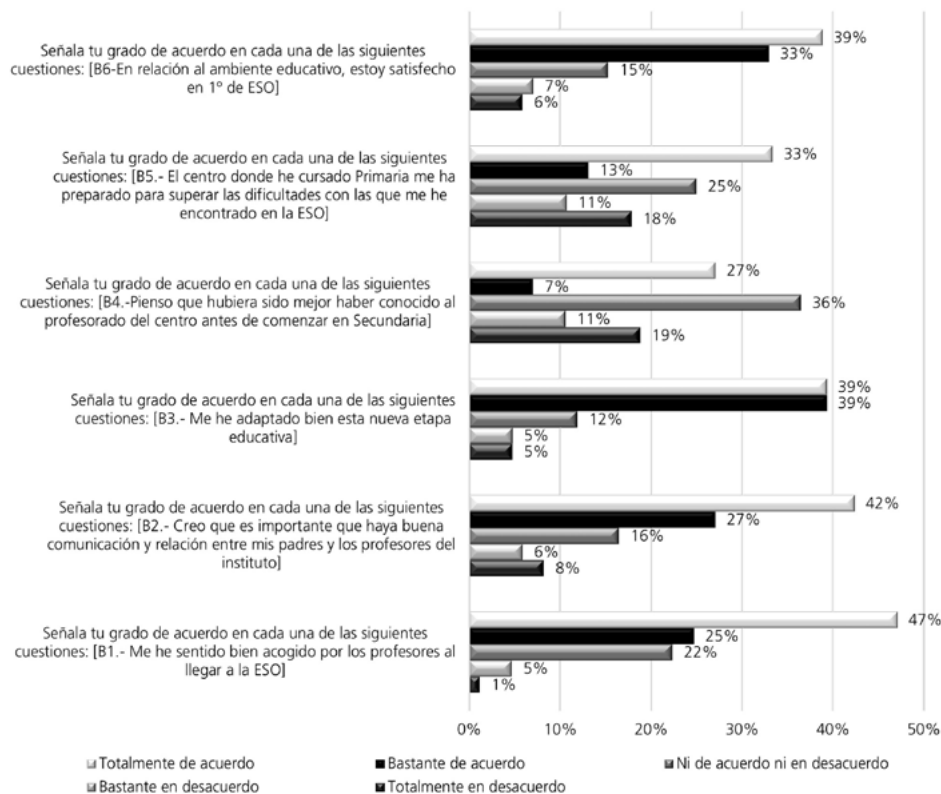
Fuente: elaboración propia.

Respecto de la información aportada, una vez pasada la transición, por los estudiantes de 1° de ESO sobre la dimensión del ambiente educativo, tenemos que el 72% refirió haber experimentado una buena acogida y recibimiento en la nueva etapa educativa. Un 69% consideró bastante o muy importante que haya una buena comunicación entre sus familias y el profesorado. Cerca del 80%, indicó que se ha adaptado bien a la nueva etapa. Sobre conocer previamente al profesorado, solo un 34% consideró importante esta cuestión. Un 46% del alumnado estuvo totalmente o bastante de acuerdo con una percepción positiva al considerar que en la etapa anterior se les ha preparado lo suficiente para una buena adaptación al nuevo curso. Por último, 72% del alumnado señaló encontrarse bastante o totalmente satisfecho en 1° de ESO (figura 6).

Sobre las expectativas del alumnado sobre la marcha del curso el primer día de clase en la nueva etapa educativa se obtuvo un equilibrio entre respuestas, para un 49% fue como esperaba y para el 51%, diferente. Tras esta cuestión se les pidió que manifestaran sus opiniones en cuanto a la acogida que habían recibido. Algunos de los comentarios fueron: “el primer día ya se imparte clase”; varios indican sentimientos de sorpresa agradable al indicar: “pensé que los profesores iban a ser más duros, pero cuando los conocí me di cuenta que no era así”, “yo creía que nadie iba a hablarme y me iban a dejar tirada, pero en cambio todo el mundo me acogió”, “me lo imaginaba peor”.

FIGURA 6

*Valoraciones sobre el ambiente educativo y la acogida en la nueva etapa de los alumnos de 1° de ESO*



Fuente: elaboración propia.

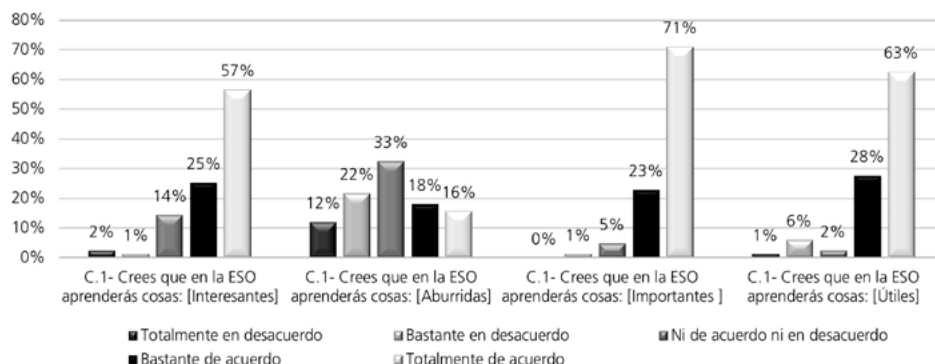
### Dimensión III. Aspectos sobre los estudios

En la dimensión sobre los estudios que comenzarían en la siguiente etapa, 57% del alumnado de 6° de EP consideró que los contenidos aprendidos serán más interesantes; mientras que un 16%, que aprenderán cosas aburridas y más de 70% que aprenderán cosas importantes y 63%, útiles (figura 7).

En relación con la ayuda esperada en la siguiente etapa, el 70% del estudiantado de 6° de EP consideró que recibiría apoyo a través de las tutorías, más que del departamento de orientación (60%) o de las clases de refuerzo en el horario escolar (48%) (figura 8).

FIGURA 7

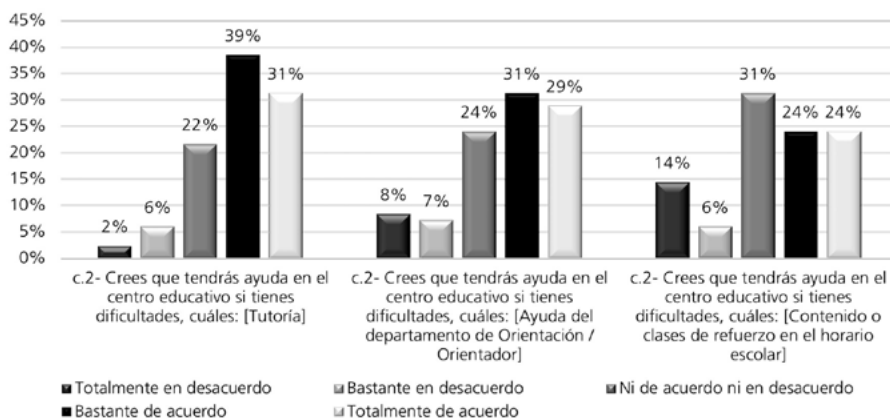
*Creencias sobre el aprendizaje en la siguiente etapa de los alumnos de 6° de EP*



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 8

*Ayoyo esperado en la siguiente etapa de los alumnos de 6° de EP*



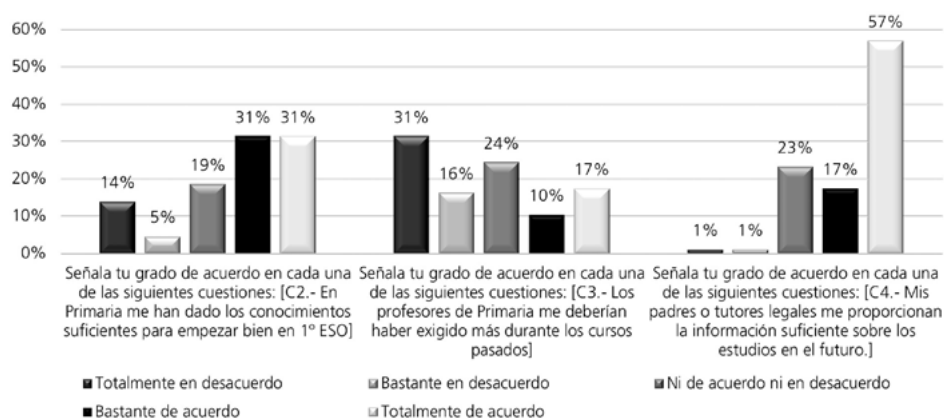
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las expectativas de los encuestados de 6° de EP sobre la promoción hacia la etapa siguiente, el 96.4% consideró que sí será capaz de sacar adelante los estudios de primaria. En cuanto a las respuestas que argumentaron quienes creen no acabar la primaria son el profesorado, el esfuerzo personal, la inatención en clase, el grado de exigencia y la dificultad en los exámenes.

Centrándonos en la valoración del alumnado de 1° de ESO, una vez que han superado esta transición, 61% opinó que el rendimiento durante el nuevo curso es diferente con respecto a la etapa de educación primaria. Como puede observarse en la figura 9, 62% estuvo bastante o totalmente de acuerdo sobre el nivel de conocimientos adquiridos en la etapa anterior. Por otro lado, un 74% de los encuestados consideraron tener suficiente información de sus padres acerca de los estudios en el futuro. Llama la atención que solo un 27% dijo estar en desacuerdo con el ítem acerca de la exigencia mayor de los profesores de primaria.

FIGURA 9

*Aspectos relacionados con los estudios según los alumnos de 1° de ESO*



Fuente: elaboración propia.

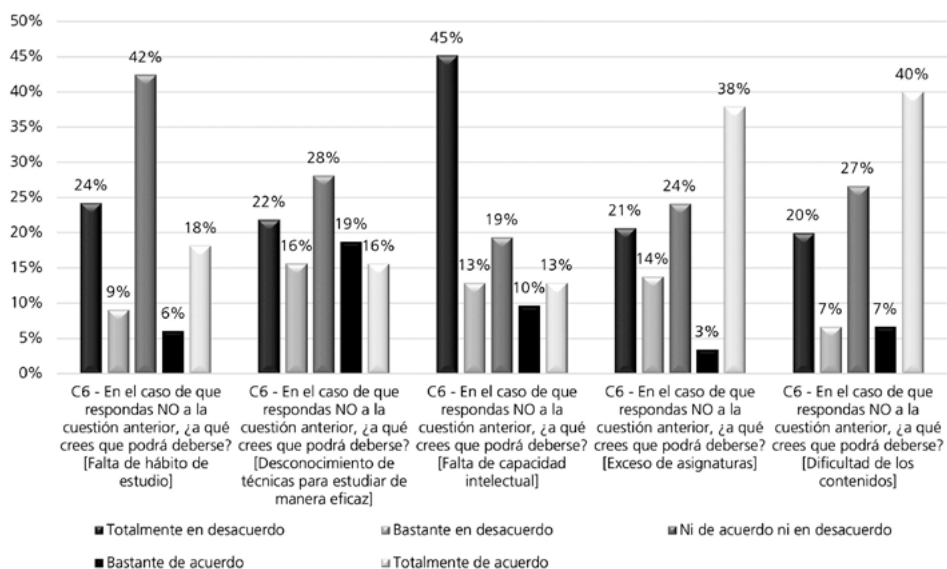
Cuando se ha superado la transición, el 93% del alumnado indicó que promocionará hacia el curso siguiente, es decir, superará 1° de ESO sin mayores dificultades; el 7% restante dijo creer que no lo aprobará, indicando estar totalmente de acuerdo con estas causas: dificultad de los contenidos (40%), exceso de asignaturas (38%), falta de hábito de estudio (18%), desconocimiento de las técnicas para estudiar de forma eficaz (16%) y falta de capacidad intelectual (13%) (figura 10).

Respecto de la continuidad de los estudios por parte del estudiante de 1° de ESO, 85% respondió que continuará su formación en bachillerato y 15% que no lo hará. Sin embargo, sobre si seguirán con su formación académica en formación profesional después de la ESO,

un 55% indicó que sí lo hará y 45%, que no. Se deduce de estos datos que en 1° de ESO el alumnado no sabe o no se define realmente por la formación profesional.

FIGURA 10

*Razones para no aprobar el curso según los alumnos de 1° de ESO*



Fuente: elaboración propia.

#### Dimensión IV. Aspectos sobre el tiempo dedicado a los estudios

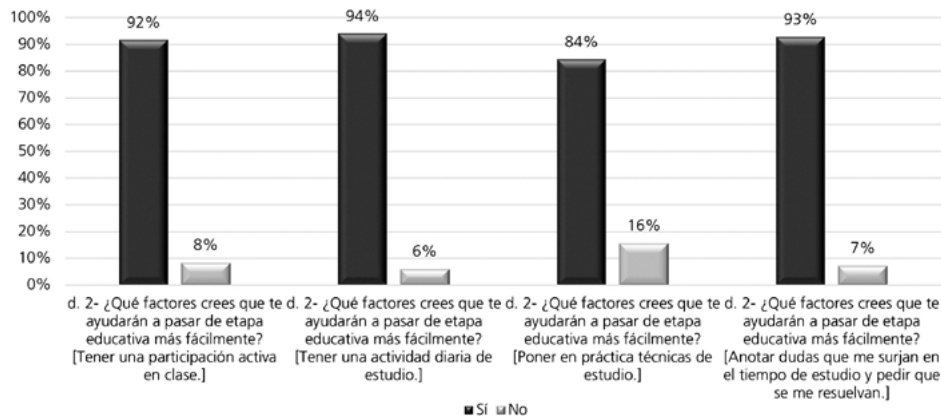
La cuarta dimensión sobre la que se ha preguntado es relativa a los estudios y tiempo de dedicación a ellos. En este sentido, 90.4% del alumnado de 6° de EP consideró que tendrá que aumentar este tiempo en la ESO. Cuando se les preguntó sobre qué factores les ayudarán a cambiar de etapa educativa, este grupo identificó por orden de preferencia los siguientes (figura 11): la actividad diaria de estudio (94%), anotar las dudas y pedir que se le resuelvan (93%); en tercer lugar, participar activamente en clase (92%) y, finalmente, poner en práctica técnicas de estudio (84%).

Respecto de la información recogida de los estudiantes de 1° ESO, 69% consideró que el tiempo dedicado al estudio en esta etapa es mayor que el que destinaba en EP. Sobre los elementos facilitadores para conseguir buenos resultados en la ESO, el 68% está bastante o totalmente de acuerdo

con que es importante su participación activa en clase; por otro lado, un 76% afirmó que estudiar todos los días le ayudará a obtener mejores resultados (figura 12).

FIGURA 11

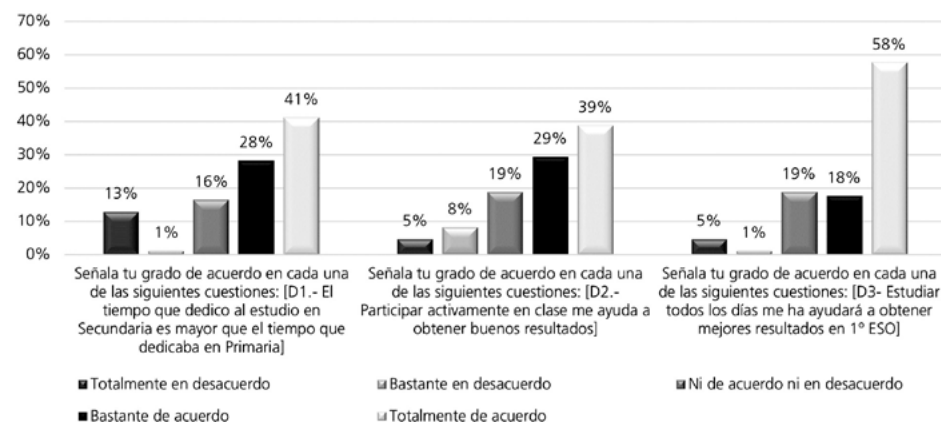
*Factores facilitadores para el cambio de etapa educativa según los alumnos de 6° de EP*



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 12

*Respuestas dadas por los alumnos de 1° de ESO sobre cuestiones referidas al tiempo de estudio*



Fuente: elaboración propia.

## Discusión

En este trabajo se aborda el estudio de dimensiones como las relacionadas con el profesorado, los compañeros de clase y su familia, que son aquellas a las que más importancia le dan los investigadores, como señalan González-Rodríguez, Vieira y Vidal (2019a). El examen de las cuatro dimensiones analizadas indica que a pesar de que la segunda transición educativa supone una cierta desestabilización para los estudiantes (Ding, 2008), este cambio no es de naturaleza plenamente disruptiva, como se podría pensar inicialmente, sino que, en general, es deseado por la mayoría del alumnado (68% en 6º de EP lo están esperando). Esta idea conecta con Seaton, Egliston, Marsh, Franklin *et al.* (2004) cuando afirman que el deseo de mayor independencia y libertad son conquistas asociadas al cambio de etapas educativas y pasos necesarios para encaminarse hacia la vida adulta. Las principales razones que expresó el estudiantado para el cambio de etapa son: para sentirse mayores, prepararse para el futuro, tener mayor libertad y autonomía y conocer gente nueva. Investigaciones previas como la de Cueto, Guerrero, Sugimaru y Zevallos (2010) afirman que es importante conocer gente nueva; las relaciones personales y las amistades establecen buenas bases para generar un alto sentimiento de pertenencia y conexión social. En contraposición a esto, existen estudios que dan a conocer que esta transición afecta de forma desigual, ejerciendo un “ajuste selectivo encubierto” (Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013:193). Para una parte del estudiantado, este cambio de etapa educativa supone el inicio del “desenganche” (Fernández Enguita, 2011) o desligadura (Autés, 2004) escolares.

En relación con el profesorado, los alumnos encuestados perciben que las exigencias de los docentes aumentan a medida en que lo hacen los niveles educativos, de manera destacable, los de 1º de ESO. En las encuestas realizadas, términos como exigentes, estrictos, duros, disciplina, se repiten en numerosas ocasiones para definir al profesorado. Existe, igualmente, la percepción de una mayor dureza de las sanciones en secundaria con respecto a primaria, lo que hace que nos cuestionemos de qué forma se resuelven los conflictos y los problemas en las diferentes etapas. La aplicación de mayor disciplina por parte del profesorado en esta etapa casa con una mayor inseguridad, incrementada por el momento evolutivo de su desarrollo emocional e influye sobre las relaciones y éxitos académicos del estudiantado (Ding, 2008).

Los alumnos desean sentirse acogidos desde el primer momento por sus tutores y el resto de los profesores, como así lo demuestran sus respuestas, sin embargo, como indican Ávila Francés, Sánchez Pérez y Bueno Baquero (2022), en secundaria descende el tiempo de tutoría y el profesorado pasa poco tiempo con la misma clase, por lo que disminuyen sus interacciones; el papel docente se reduce al de mero transmisor de contenidos. Todo ello provoca que el trato sea más impersonal y que el alumnado se aleje de la confianza con su profesorado.

Los encuestados dan a conocer, en este estudio, la importancia que existe en la relación familia y profesorado. Sitúan a este factor como clave en el periodo de adaptación de una etapa a la otra. A este respecto, Monarca, Rappoport y Sandoval (2013:203) indican que “el profesorado entiende que son las familias las que se tienen que aproximar naturalmente al centro, sin necesidad de planificar o pensar este acercamiento en el marco de un proyecto de centro más amplio”, mientras que Ávila Francés, Sánchez Pérez y Bueno Baquero (2022) señalan que también debería ser parte de la estrategia y organización escolar. En los centros donde se han hecho las encuestas se hace de esta última manera, en general, a principios del curso. La interacción profesor-alumno depende de unas pocas variables controladas por el observador, por ejemplo, la cantidad de interacciones verbales que se establecen a lo largo de una clase o el número de comportamientos disruptivos de los alumnos que son sancionados por el profesor. Muchas de estas variables son difíciles de cuantificar e incluso de detectar a fin de ser registradas (Fernández y Melero, 1995; Genovard y Gotzens, 1990, citados en Gotzens, Castelló, Genovard y Badía, 2003). En este sentido, habría que realizar un estudio más profundo sobre el vínculo entre alumnado y profesorado.

En relación con las dimensiones relativas a los estudios y las expectativas hacia su superación, los alumnos afirman tener una confianza muy alta de superar el curso actual y pasar a la etapa educativa siguiente. Esta situación evidencia que tener un buen autoconcepto personal es fundamental para superar las dificultades propias de los cambios de etapas educativas (Elías y Daza, 2017). Entre las principales razones que exponen quienes contestan negativamente a esta cuestión están el exceso de carga de trabajo y de asignaturas, junto con la falta de hábito en los estudios y de atención en clase.

Para la mayoría del estudiantado existe una discontinuidad importante entre 1º de ESO y su experiencia en la etapa educativa anterior; algo que coincide con investigaciones realizadas con anterioridad (Gorwood, 1991;



Monarca y Rincón, 2010, citados en Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013; Gimeno Sacristán, 1996). Las principales discontinuidades que el alumnado encuentra en su transición de primaria a secundaria, desde una visión del profesorado, son: número de profesores, papel del docente, las normas, el tamaño del centro (el de secundaria es más grande) y el horario (Ávila Francés, Sánchez Pérez y Bueno Baquero, 2022). Ello contrasta con la visión que tiene el alumnado en nuestro estudio. Algunos de los factores que más les facilitan las transiciones, según los encuestados son: la actividad diaria de estudio, anotar las dudas y pedir que se las resuelvan y la participación activa en clase. Lo que menos influye, señalan, es poner en práctica técnicas de estudio. Es llamativo porque en nuestra investigación los resultados sobre el tiempo dedicado al estudio indican que más del 90% de los alumnos de 6° de EP consideran que deben utilizar muchas más horas de estudio en la siguiente etapa. Sin embargo, en 1° de ESO, el 68% indica que el tiempo es mayor en secundaria. Por ello, se puede concluir que un 22% dedica menos tiempo al estudio en 1° de ESO que el imaginado en 6° de EP. Asimismo, la mayoría considera que tras el periodo de transición podrá pasar al siguiente curso. Este dato obtenido se contrapone con la realidad existente en el sistema educativo español desde hace varias décadas. Villar (2012) indica que existe en España un nivel considerable de repetidores y una baja tasa de graduados en secundaria. De ello se deduce que un conjunto amplio de jóvenes no acaba la secundaria con la edad que le corresponde o bien la abandona sin sacar el título. Por tanto, aunque la mayoría de los encuestados considera que quieren seguir estudiando la etapa siguiente de bachillerato, no todos cumplen con ese deseo, viéndose obligados por las circunstancias y los resultados obtenidos en secundaria a estudiar formación profesional o a incorporarse al mercado laboral.

Desde la visión del profesorado aportada por Ávila Francés, Sánchez Pérez y Bueno Baquero (2022), los docentes opinan, entre otras cuestiones, que los alumnos no están acostumbrados a estudiar y por eso consideran más exigente el centro de secundaria que el de primaria, no saben planificarse, y se sienten excesivamente cuestionados por los padres. Con las respuestas dadas en este trabajo y a tenor de las dimensiones analizadas hemos de significar notables diferencias entre lo que el estudiantado opina en relación con esta etapa de transición. Tanto los alumnos de 6° de EP y 1° de ESO como los docentes coinciden en una mayor exigencia académica en secundaria que en primaria. Sin embargo, una parte significativa de los

alumnos de 1° de ESO encuestados indican que las diferencias entre los profesores de primaria y de secundaria se deben a que utilizan sanciones más duras, a una forma diferente de enseñar y a que no son tan cercanos a los estudiantes como en la etapa anterior.

## Conclusiones

La transición de primaria a secundaria es un momento crítico en la adolescencia, que como señalan Galton, Morrison y Pell (2000); Pietarinen, Pyhältö y Soini (2010) condiciona tanto trayectorias académicas como vitales, lo que no significa que tenga que ser vista como un problema. Como ya apuntó Gimeno Sacristán (1996), el cambio y la ruptura son estresantes, pero necesarios para el progreso y la maduración personal.

Las dos etapas están reguladas desde un mismo sistema educativo, pero en términos generales, ambas se estructuran con marcadas diferencias; entre ellas: en primaria el currículo es más integrado, en secundaria más diversificado y flexible; en la primera el sistema es más bien mono-docente y en la segunda pluridocente y hay más relación con la familia en la EP que en la ESO (Rodríguez-Montoya, 2018).

Los procesos de transición escolar en nuestro contexto educativo son, en general, dependientes del compromiso y la buena voluntad de los centros escolares y sus docentes, los cuales, a falta de una normativa clara sobre los mismos, se ven precisados a afrontar las transiciones educativas de manera individual, como una cuestión que concierne únicamente a la institución. Este hecho suele restringir el enfoque de las transiciones educativas a modelos simples y puntuales, reducir las intervenciones al contexto de los centros, y limitar los participantes a los agentes educativos del centro escolar (Sierra y Parrilla, 2019).

Desde la perspectiva de los estudiantes se concluye que la transición de la primaria a la secundaria está influida por un conjunto amplio de factores, como pueden ser: el profesorado y la metodología educativa, el desarrollo y rendimiento académico, la percepción de los alumnos de los compañeros y amistades, los sentimientos emocionales básicos y el apoyo de las familias. En nuestro estudio se deduce que los alumnos vivencian esta transición de manera muy positiva, queriendo ser más protagonistas en el proceso de aprendizaje tanto a nivel académico como personal, lo que facilita una mayor adaptación a todos los cambios acaecidos, al menos en primera instancia. Sin embargo, dichas expectativas se reducen ante

la consideración que poseen sobre: la exigencia del profesorado, la mayor dificultad de las asignaturas, el descenso del rendimiento, etc. La gran mayoría confía en que van a promocionar al siguiente curso. Lo que indica que, pese a las teóricas adversidades, esperan solventarlas de la mejor manera posible en la transición educativa.

Los alumnos dan gran importancia al acogimiento por parte de los tutores y a la relación/comunicación entre padres y profesores. Lo que nos posibilita interpretar que, al encontrarse en la preadolescencia, todavía tienen como referencia identitaria a sus padres (Trujillo, Barroso y Perlado, 2021) y nos hace conferir la idea de que, aunque necesitan autonomía, también requieren sentirse protegidos ante los cambios que acaecen en dicha transición.

Del estudio se deduce la importancia de que exista un protocolo más sofisticado en la acogida y el desarrollo del alumnado en este periodo. Lo que posibilitaría que los estudiantes tuvieran una transición más estable y proclive a un desarrollo psico-socio-afectivo óptimo, incidiendo de manera positiva en la relación con sus iguales, con el profesorado, con sus padres, en el rendimiento académico, etcétera.

Las percepciones recabadas en el trabajo nos invitan a realizar un profundo análisis y reflexión acerca del proceso de transición de la primaria a la secundaria y de la orientación y acción tutorial que el alumnado necesita para fomentar una adaptación paulatina y que no suponga una crisis académica, ni “identitaria”. Trabajos como los de Rodríguez Martín (2021), Sierra y Parrilla (2019) invitan a tener en cuenta la necesidad de implementar programas de acción tutorial y de acompañamiento al alumnado.

Debido a la importancia que posee esta etapa en la conformación de la personalidad del alumnado, como futuros adultos, resaltamos el valor añadido que posee este estudio, ya que en nuestro contexto nacional no es una temática ampliamente abordada.

Entre las limitaciones del presente estudio tenemos que indicar que existen preguntas donde no se enfatiza el valor y baremo que cada estudiante da a una determinada dimensión. Por ejemplo, cuando se les pregunta por las diferencias existentes entre profesorado de primaria y secundaria hay una serie de respuestas que inciden en la exigencia, dureza o actitud de los profesores. Sin embargo, cada alumno posee en su imaginario una determinada conceptualización de dichos términos y les asignan un determinado valor que no tiene por qué ser coincidente con los de otros compañeros.

En futuras investigaciones se puede incidir en mayor medida en factores facilitadores de la transición y adaptación de los adolescentes primaria a secundaria, tales como: relaciones de confianza entre profesorado y alumnado, comunicación alumnado-familia-profesorado, cercanía y gestión de la transición desde las directrices del equipo directivo, acompañamiento a través de programas de tutoría (por parte de los tutores o entre iguales), actividades que favorecen la interacción del grupo-clase y de todo el centro en general. Conviene, también, hacer hincapié en factores predictivos para una transición de éxito, como se lleva a cabo en los estudios de Rodríguez-Montoya (2016, 2018).

Es importante, igualmente, destacar el hecho de que la muestra ha sido íntegramente compuesta por estudiantes, siendo especialmente interesante para futuros trabajos incluir tanto al profesorado como a las familias (ampliando el análisis dimensional del estudio). A partir de ahí se pueden realizar investigaciones centradas en futuros programas de actuación integral por parte de toda la comunidad educativa, estudios longitudinales, plantear programas de apoyo a la transición de primaria a secundaria y la evaluación continua de los mismos, para una mejor transición de una etapa a otra por parte del alumnado.

## Nota

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

## Referencias

- Alaminos, Antonio y Castejón, Juan Luis (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*, Alcoy: Universidad de Alicante.
- Álvarez, José Daniel y Pareja, José Miguel (2011). *¿Es posible una transición pacífica? La transición educativa es una cuestión colectiva*, Alicante: Universidad de Alicante.
- Argos, Javier; Ezquerro, Pilar y Castro, Ana (2019). *La transición entre la Educación Infantil y la Educación Primaria. Fundamentación, experiencias y propuestas para la acción*, Madrid: La Muralla.
- Arias, Fidias G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*, Caracas: Epísteme.
- Autés, Michel (2004). “Tres formas de desligadura”, en S. Karsz (coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, Madrid: Gedisa, pp. 15-59.
- Ávila Francés, Mercedes; Sánchez Pérez, María Carmen y Bueno Baquero, Andrea (2022). “Factores que facilitan y dificultan la transición de educación primaria a secundaria”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 40, núm. 1, pp. 147-164. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.441441>

- Babic, Nada (2017). "Continuity and discontinuity in education: example of transition from preschool to school", *Early Child Development and Care*, vol. 187, núm. 10, pp. 1596-1609. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1301935>
- Bain, Kein (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia: Universidad de Valencia.
- Biggs, John (1999). *Teaching for quality learning at university*, Buckingham: Open University Press.
- Boud, David y Falchikov, Nancy (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the long term*, Oxon: Routledge.
- Boud, David (1995). *Enhancing learning through self-assessment*, Londres: Kogan Page.
- Brammer, Lawrence Martin (1991). *How to cope with life transitions: The challenge of personal change*, Nueva York: Hemisphere Publishing Corporation.
- Brown, Sally y Glasner, Angela (1999). *Assessment matters in higher education*, Buckingham: Open University Press.
- Castro, Ana; Ezquerro, Pilar y Argos, Javier (2015). "La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria", *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 148, pp. 24-49. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.006>
- Castro, Ana; Ezquerro, Pilar y Argos, Javier (2018). "Profundizando en la transición entre educación infantil y educación primaria: la perspectiva de familias y profesorado", *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, vol. 30, núm. 1, pp. 217. <https://doi.org/10.14201/teoredu301217240>
- Castro, Marianella y Morales, Esther (2015). "Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares", *Educare*, vol. 19, núm. 3, pp. 1-32. Disponible en: [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582015000300132&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582015000300132&script=sci_abstract&tlng=es) (consultado: 15 de julio de 2021).
- Cueto, Santiago; Guerrero, Gabriela; Sugimaru, Claudia y Zevallos, Álvaro (2010). "Sense of belonging and transition to high schools in Peru", *International Journal of Educational Development*, vol. 30, núm. 3, pp. 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.02.002>
- Ding, Cody (2008). "Variations in academic performance trajectories during high school transition: Exploring change profiles via multidimensional scaling growth profile analysis", *Educational Research and Evaluation*, vol. 14, núm. 4, pp. 305-319. <https://doi.org/10.1080/13803610802249357>
- Elías, Marina y Daza, Lidia (2017). "¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 10, núm. 1, pp. 5-22. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.1.9135>
- Escobar, Jazmine y Cuervo, Ángela (2008). "Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización", *Avances en Medicina*, vol. 6, núm. 1, pp. 27-36.
- Eskelä-Haapanen, Sirpa; Lerkkanen, Marja-Kristiina; Rasku-Puttonen, Helena y Poikkeus, Anna-Maija (2016). "Children's beliefs concerning school transition", *Early Child Development and Care*, vol. 187, núm. 9, pp. 1446-1459. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1177041>

- Falchikov, Nancy (2005). *Improving assessment through student involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*, Londres: Routledge,
- Fernández Enguita, Mariano (2011). “Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar”, *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 4, núm. 3, pp. 255-269. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8728>
- Franco-López, Jorge Ariel; López-Arellano, Hernán y Arango-Botero, Diana (2020). “La satisfacción de ser docente: un estudio de tipo correlacional”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 31, núm. 1, pp. 55-67. <https://doi.org/10.5209/rced.61775>
- Galton, Maurice; Morrison, Ian y Pell, Tony (2000). “Transfer and transition in English schools: Reviewing the evidence”, *International Journal of Educational Research*, vol. 33, núm. 4, pp. 341-363. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00021-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00021-5)
- Gimeno Sacristán, José (1996). *La transición a la educación secundaria*, Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, José (2007). “La diversidad de la vida escolar y las transiciones”, en S. Antúnez (coord.), *La transición entre etapas. Reflexiones y prácticas*, Barcelona: Graó, pp. 13-21.
- González-Rodríguez Diego; Vieira, María José y Vidal, Javier (2019a). “Variables que influyen en la transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria. Un modelo comprensivo”, *Bordón*, vol. 71, núm. 2, pp. 85-105. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68957>
- González-Rodríguez, Diego; Vieira, María José y Vidal, Javier (2019b). “Factors that influence early school leaving: a comprehensive model”, *Educational Research*, vol. 61, núm. 2, pp. 214-230. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>
- Gotzens, Concepción; Castelló, Antoni; Genovard, Cándido y Badía, Mar (2003). “Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula”, *Psicothema*, vol. 15, núm. 3, pp. 362-368. Disponible en: [http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1073\\_\(consultado: 15 de julio de 2021\)](http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1073_(consultado: 15 de julio de 2021)).
- Grau, Salvador; Álvarez, José Daniel; Moncho, Alfred; Ramos, María del Carmen; Crespo, Mónica y Alonso, Nicolás (2013). “Las transiciones educativas. Necesidades de un proceso de orientación completo”, en M. T. Tortosa, J. D. Álvarez y N. Pellín, N. (coords.), *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica*, Alicante: Universidad de Alicante, pp. 818-833.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2010). *Metodología de la investigación*, Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Isorna Folgar, Manuel; Navia Rey, Carlos y Felpeto Lamas, Marta (2013). “La transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria: sugerencias para padres”, *Innovación Educativa*, vol. 23, pp. 161-177. Disponible en: <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/642> (consultado: 15 de julio de 2021).
- Kinthead-Clark, Zoyah (2016). “Select Caribbean teachers’ perspectives on the socio-emotional skills children need to successfully transition to primary school”, *Early Child Development and Care*, vol. 187, núm. 9, pp. 1403-1412. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1171762>
- López, Irina; Mella, Julio y Cáceres, Gabriela (2018). “La universidad como ruptura en la trayectoria educativa: experiencias de transición de estudiantes egresados de Enseñanza

- Media Técnico Profesional que ingresan al Programa Académico de Bachillerato de la Universidad de Chile”, *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol., 44, núm. 3, pp. 291-308. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300271>
- López-Pastor, Víctor Manuel (2008). “Implementing a formative and shared assessment system in higher education teaching”, *European Journal of Teacher Education*, vol. 31, núm. 3, pp. 293-311.
- Martínez, Luis Fernando; Santos, María Luisa y Castejón, Francisco Javier (2017). “Percepciones de alumnado y profesorado en educación superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física”, *Retos*, núm. 32, pp. 76-81.
- McMillan, James y Schumacher, Sally (2011). *Investigación educativa*, Madrid: Pearson.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2018*, Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:05875ca9-5b06-49fb-84ff-cb22a02501f6/seie-2018.pdf> (consultado: 15 de julio de 2021).
- Monarca, Héctor; Rappoport, Soledad y Fernández, Antonio (2012). “Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 23, núm. 3, pp. 49-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11461>
- Monarca, Héctor; Rappoport, Soledad y Sandoval, Marta (2013). “La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria”, *Revista de Investigación en Educación*, vol. 11, núm. 3, pp. 192-206. Disponible en: <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/295> (consultado: 15 de julio de 2021).
- Moreno, Alberto; Trigueros, Carmen y Rivera, Enrique (2013). “Autoevaluación y emociones en la formación inicial de profesores de educación física”, *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 34, núm. 1, pp. 165-177. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100010>
- Pietarinen, Janne; Pyhältö, Kirsi y Soini, Tiina (2010). “A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15-year-olds”, *Cambridge Journal of Education*, vol. 40, núm. 3, pp. 229-245. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.506145>
- Rincón Gómez, William Arley (2014). “Preguntas abiertas en encuestas ¿cómo realizar su análisis?”, *Comunicaciones en Estadística*, vol. 7, núm. 2, pp. 25-43.
- Rodríguez, Josefá; Miranda, Cristina y Moya, José (2001). *Transición a la vida universitaria*, Las Palmas: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas.
- Rodríguez Martín, Jennifer (2021). “Digitalización en las acciones de acompañamiento en la transición de Primaria a Secundaria”, en R. M. Rabet y C. Hervás (coords.). *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias sociales y de la educación*, Madrid: Dykinson, pp. 2046-2061.
- Rodríguez-Montoya, Feli (2016). *Transición de Primaria a Secundaria: Factores de éxito*, tesis doctoral, Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/106874> (consultado: 15 de julio de 2021).
- Rodríguez-Montoya, Feli (2018). “¿Cómo vive el alumnado la transición de la educación Primaria a la Secundaria?” *Revista de Orientación Educativa*, vol. 32, núm. 62,

- pp. 77-87. Disponible en: <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/12> (consultado: 15 de julio de 2021).
- Sayers, Mary; West, Sue; Lorains, Jen; Laidlaw, Bella; Moore, Tim y Robinson, Rachel (2012). “Starting school: A pivotal life transition for children and their families”, *Family Matters*, núm. 90, pp. 45-56.
- Schulting, Amy; Malone, Patrick y Dodge, Kenneth (2005). “The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes”, *Development and Psychopathology*, vol. 41, núm. 6, pp. 860-871. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.860>
- Seaton, Marjorie; Egliston, Kerry-Ann; Marsh, Herbert; Franklin, John y Craven, Rhonda (2004). *Social comparison: Its role in the big-fish-little-pond effect*, Sydney: SELF Research Centre-University of Western Sydney.
- Sierra, Silvia y Parrilla, Ángeles (2019). “Haciendo de las transiciones educativas procesos participativos: desarrollo de herramientas metodológicas”, *Publicaciones*, vol. 49, núm. 3, pp. 191–209. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11409>
- Tortosa Ybáñez, María Teresa; Latorre Juan, Lourdes; Moncho Pellicer, Alfred; Sabroso Cetina, Alicia y Francés Herrera, José (2016). “La percepción del alumnado sobre la transición a la universidad y la orientación universitaria”, en M. T. Tortosa Ybáñez, S. Grau Company, J. D. Álvarez Teruel (coords.), *Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*, Alicante: Universidad de Alicante-Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 151-167. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10045/58408> (consultado: 15 de julio de 2021).
- Trujillo, José Jesús; Barroso, José María y Perlado, Ignacio (2021). “De la violencia de género a la violencia filioparental. Un estudio multidimensional”, en R. M. Rabet y C. Hervás (coords.). *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias sociales y de la educación*, Madrid: Dykinson, pp. 2768-2781.
- Villar, Antonio (coord.) (2012). *Educación y desarrollo: PISA 2009 y el sistema educativo español*, Bilbao: Fundación BBVA.

**Artículo recibido:** 20 de agosto de 2021

**Dictaminado:** 5 de mayo de 2022

**Segunda versión:** 9 de mayo de 2022

**Aceptado:** 3 de junio de 2022



## PROGRAMAS DE REENGANCHE EDUCATIVO EN LA REGIÓN DE MURCIA (ESPAÑA)

### *Percepciones del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria*

M<sup>a</sup> TERESA GONZÁLEZ / M<sup>a</sup> TRINIDAD CUTANDA-LÓPEZ / M<sup>a</sup> JOSEFA BOLARÍN MARTÍNEZ

#### **Resumen:**

El propósito de este artículo es presentar y analizar experiencias positivas del alumnado en programas de reenganche escolar. Se parte de posicionamientos teóricos que subrayan la importancia del centro escolar en dinámicas curriculares y organizativas de tales programas para lograr resultados y experiencias positivas. Sobre el método, se trata de un estudio de caso múltiple de múltiples unidades; la información se recabó mediante cuestionarios/grupos de discusión y se analizó, respectivamente, cuantitativa y cualitativamente. Entre los resultados destaca la valoración positiva de componentes relacionales (peso fundamental) y pedagógicos (mayor importancia de lo práctico/profesional sobre lo académico). Las conclusiones indican que el estudiantado que cursa y supera programas destinados a reducir riesgos de abandono escolar y acrecentar su motivación e interés por continuar su formación y educación percibe como aspectos básicos dos dimensiones: *a)* el cuidado y atención a lo relacional/emocional y *b)* proporcionar una información útil, relevante y próxima.

#### **Abstract:**

The purpose of this article is to present and analyze students' positive experiences in learner engagement programs. The study is based on theoretical positions that emphasize the school's importance in the curricular and organizational dynamics of learner engagement programs in attaining positive results and experiences. The method used was a case study of multiple units; information was collected through questionnaires and discussion groups that were analyzed quantitatively and qualitatively, respectively. The results include the positive evaluation of relationship components (fundamental weight) and pedagogical components (with greater emphasis on practical/professional aspects than on academic aspects). The conclusions indicate that students who participate in programs aimed at reducing dropout risks and increasing student interest in continuing their education, perceive two dimensions as basic aspects: *a)* attention to relationships/emotions, and *b)* content with useful, relevant, information.

**Palabras clave:** aprovechamiento escolar; estudiantes; educación media; práctica pedagógica; clima escolar.

**Keywords:** academic achievement; students; secondary education; teaching practice; school climate.

M<sup>a</sup> Teresa González: profesora titular de la Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Murcia, España. CE: mtgg@um.es / <https://orcid.org/0000-0002-3059-7173>

M<sup>a</sup> Trinidad Cutanda-López: profesora ayudante doctora de la Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Murcia, España. CE: lopez.cutanda@um.es / <https://orcid.org/0000-0003-0246-9382>

M<sup>a</sup> Josefa Bolarín Martínez: profesora contratada doctora permanente de la Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Murcia, España. CE: mbolarin@um.es / <https://orcid.org/0000-0002-9716-8584>

## Introducción

La investigación de la que deriva este artículo,<sup>1</sup> se vertebra sobre la consideración de que los procesos de desenganche y los de reenganche escolar y educativo de estudiantes revisten una gran complejidad al estar ligados a diversas causas y factores y configurados por múltiples dimensiones entrelazadas. El desinterés, desapego, desafección... o, como lo denominaremos en estas páginas, “desenganche” escolar,<sup>2</sup> sitúa a las y los estudiantes<sup>3</sup> *en riesgo* de exclusión educativa y social. Educativa, pues su desafección influye negativamente en sus aprendizajes y en sus posibilidades de continuar regularmente su trayectoria escolar, acrecentando la probabilidad de dejar prematuramente los estudios sin haber adquirido conocimientos básicos y esenciales (Edwards, 2018). También, *en riesgo* de exclusión social, pues sin una formación básica acreditada, es mayor su vulnerabilidad al reducirse sus posibilidades de empleo y promoción personal y profesional, aumentando, paralelamente, las de marginación, desempleo, precariedad, etcétera (Harris, 2008; Wybron y Paget, 2016).

El abandono escolar temprano (AET) y los procesos de desenganche están íntimamente ligados: estos pueden conducir o empujar a abandonar prematuramente. Es esta una problemática que preocupa actualmente en los sistemas educativos. En Europa, y tras las dificultades de cara a reducir la tasa de AET establecida para 2020 al 10% (15% en España), la nueva estrategia con miras en 2030 vuelve a dar prioridad al abordaje de estas problemáticas, máxime, cuando las trascendentes consecuencias que se derivan de ellas han sido, si cabe, acrecentadas entre las personas más vulnerables tras la pandemia por COVID-19 vivenciada (Consejo Europeo, 2021). La situación en España y especialmente en el contexto de este estudio, en la Comunidad Autónoma de La Región de Murcia (CARM), es particularmente preocupante si tenemos en cuenta que la tasa de AET alcanza la cifra del 18.7% (en 2020, según los datos del Instituto Nacional de Estadística).

Al abordar el enganche escolar y, aunque es ampliamente reconocido en la literatura su carácter multifactorial y multidimensional (Gottfried y Hutt, 2019), coexisten diferentes enfoques en la investigación al respecto. Tradicionalmente, el que ha sido predominante –y en buena medida lo sigue siendo– mantiene una visión de la desafección escolar de ciertos estudiantes como el efecto agregado de diversos factores: personales, familiares, socioeconómicos, culturales, académicos. Tal enfoque –ampliamente referido como “perspectiva de déficit”– sostiene que:

- 1) Son las características personales, sociofamiliares (p. ej., entornos familiares de violencia y maltrato, pobreza, etnia y raza no mayoritaria) y académicas (dificultades en ciertas o todas las materias escolares, retrasos en los aprendizajes, carencia de hábitos de estudio, etc.) de los estudiantes las “culpables” de la desafección. Esta se manifiesta en pérdida de interés y escasa participación en las tareas escolares, bajas calificaciones y repetición de curso, comportamientos disruptivos, absentismo, etc.
- 2) Son los estudiantes los que están en el núcleo del problema y, por tanto, el foco de atención para solventarlo.
- 3) La anhelada solución pasa por identificarlos y diseñar programas/medidas, intervenciones puntuales y específicas para paliar *su* escasa disposición, interés y esfuerzo en su formación y aprendizaje escolar.

Sin desmerecer su importancia, posiblemente las soluciones no solo radiquen en diseñar programas para tales estudiantes. En este terreno, como en otros relacionados con asuntos escolares y educativos, no hay soluciones técnicas a modo de recetas aplicables al margen de tiempos, lugares, contextos o finalidades educativas (McMahon y Portelli, 2012). Diseñar programas y enviarlos formalmente a los centros escolares para que los implanten no solucionará el problema. No solo importa que se hayan adoptado formalmente, también es clave cómo son implementados: cómo se conciben, asumen y llevan a cabo en la práctica, y en qué medida lo que se hace con ellos en su seno contribuye a revertir y aminorar ese desapego.

Aunque no tan dominante, otro enfoque de investigación se ha centrado en los factores de riesgo ligados a la experiencia educativa del alumnado en los centros escolares. Desde esa perspectiva se ha indagado en qué medida las condiciones organizativas y prácticas curriculares al uso en el centro y sus aulas pueden estar contribuyendo a gestar y construir desenganche y abandono (González, 2015; Gutiérrez, Tomás, Romero y Barrica, 2017). Investigaciones desde tal enfoque (Björn, 2019; Mills y McGregor, 2010; Ozdemir, 2018; Robinson y Smyth, 2015; Zyngier, 2016) han revelado múltiples aspectos que estarían propiciando procesos de desafección, entre ellos: climas organizativos vividos como inhóspitos e impersonales; currículos academicistas, desconectados de la vida cotidiana de los estudiantes y escasamente relevantes; coordinación profesional débil y fragmentación curricular; preeminencia de estrategias de

enseñanza limitadas y rígidas que apenas toman en cuenta lo que llevan los estudiantes a la relación pedagógica ni animan su participación activa; relaciones negativas o conflictos con docentes no siempre interesados en comprender los problemas y dificultades de su alumnado; predominio de procesos de orientación, tutoría y apoyo más centrados en lo académico que en lo personal y social, etc.

En sentido opuesto, otras investigaciones han dado cuenta de dinámicas escolares que inciden positivamente en el reenganche educativo o formativo, aminorando riesgos de abandono, en las que destacan climas relacionales de cuidado, apoyo y confianza; ofertas curriculares flexibles y ligadas a las vidas, los intereses y necesidades del alumnado; la atención a lo emocional, las conexiones estrechas con la comunidad y el entorno, etcétera (Mills y McGregor, 2010; Te Riele, 2014). Así pues, el propio centro escolar, aulas y programas por los que transita el estudiantado pueden constituir un *entorno de riesgo* que propicie su desenganche o, por el contrario, uno protector.

La investigación de la que derivan los datos que se manejan en este artículo trató de explorar, entre otros aspectos, cómo es y transcurre la experiencia de estudiantes “desenganchados” en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (12-16 años), en España, y por lo que aquí concierne más específicamente en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Nos focalizamos, por tanto, en alumnado con baja motivación y pérdida de interés por lo escolar, “desconectados” de lo que se hace en el aula, absentistas, con resultados escolares muy pobres o fracaso en riesgo de abandono o, en su caso, que ha abandonado prematuramente y ha sido derivado a programas pensados para su reenganche. Ponemos nuestra atención en revelar qué elementos destacan en aquellas situaciones en las que se logra su reincorporación a su proceso de educación y formación tras cursar tales programas.

En los apartados que siguen, por tanto, nuestro foco de atención se circunscribe a uno de los propósitos de nuestra investigación: analizar rasgos, características y dinámicas de desarrollo y funcionamiento en la práctica de programas y acciones formativas destinadas a abordar el desenganche y, en general, el abandono escolar, que están teniendo *éxito*. Asumimos que serán exitosos si satisfacen su objetivo de lograr que el alumnado destinatario se reenganche y continúe con su formación o no abandone prematuramente. En concreto, la investigación se centró en tres programas: *a*) Programa de Aprendizaje Integral (PAI), *b*) Aula Ocupacional (AO) y *c*) Formación

Profesional Básica (FPB).<sup>4</sup> Los tres programas cuentan con un amplio desarrollo legislativo, en el que no nos detendremos, aunque se describen atendiendo a las características básicas establecidas normativamente, como se recoge en la tabla 1.

TABLA 1

*Principales características de los tres programas analizados, PAI, AO y FPB, en la Región de Murcia (España)*

PAI	AO	FPB
Medida de Atención a la Diversidad (MAD) en ESO, de carácter extraordinario y compensatorio		Programa no incluido en las MAD. Es el nivel más básico de las enseñanzas de Formación Profesional (FP) reglada del Sistema Educativo Español
<b>Finalidad</b>		
Reducir la situación de absentismo y riesgo de abandono escolar temprano (AET) y favorecer la promoción del alumnado en etapa	Reducir el absentismo y riesgo de AET, proporcionando competencias que favorezcan la continuidad en el Sistema Educativo (SE), inserción sociolaboral e incorporación a la vida activa	Facilitar la permanencia en el SE. Mayores opciones de desarrollo personal y profesional. Alcanzar y desarrollar las competencias de aprendizaje permanente a lo largo de la vida para proseguir con estudios postobligatorios
<b>Duración</b>		
1 año		2 años
<b>Ratio</b>		
10 estudiantes	8-12 estudiantes	25 máximo por ciclo formativo
<b>Currículo</b>		
Organizado por ámbitos: 1) ciencias aplicadas, 2) sociolingüístico 3) artístico, 4) motriz y de expresión corporal (las asignaturas de primera lengua extranjera y religión/valores éticos)	Estructurado por módulos: 1) asociados a unidades de competencia profesional; 2) módulos y ámbitos generales no asociados a unidades de competencia profesional: ámbitos de ciencias aplicadas y sociolingüístico, y dos módulos optativos; 3) módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT)	Cada programa responde a un perfil profesional oficial. Currículum estructurado en módulos: 1) asociados a unidades de competencia propias de una cualificación profesional de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales; 2) no asociados a unidades de competencia profesional: Comunicación y sociedad I y II y Ciencias aplicadas I y II (contenidos académicos correspondientes a 2º y 3º de ESO); 3) módulo de FCT

(CONTINÚA)

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

PAI	AO	FPB
	<b>Certificación/Titulación</b>	
Ninguna	Certificación académica de módulos y ámbitos cursados y unidades de competencia profesional acreditadas. No titula	Se obtiene el Título Profesional Básico, y si no se supera, un certificado académico de los módulos profesionales y, en su caso, bloques o materias superados
	<b>Continuidad en el Sistema Educativo</b>	
a) Grupo ordinario del curso que corresponda, b) 2º curso Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento c) Ciclos Formativos de FPB, d) Programa de Formación Profesional Adaptada (PFPA), e) AO	Preferentemente un Ciclo Formativo de FP o Programa Formativo Profesional -modalidad adaptada-(PFPA)	Con el Título de FPB se puede obtener el de graduado en ESO si el equipo docente considera que se han alcanzado los objetivos y competencias de etapa

**Fuente:** Elaboración propia con base en la normativa en vigor en la CARM en el momento de la investigación, sobre PAI, AO y FPB.

Como se puede apreciar en la tabla 1, podemos decir que, entre las medidas de atención a la diversidad, el PAI y el AO son las únicas consideradas –en la normativa de la CARM– para el alumnado que valora de forma negativa el marco escolar, que tiene dificultades de adaptación al medio por sus condiciones personales o de historia escolar, es absentista y está en riesgo de abandono. En el primero de estos programas, los estudiantes trabajan ciertos contenidos en el grupo específico con un mínimo de 10 alumnos, y otros en el grupo de referencia (2º ESO). Se priorizan los aprendizajes de carácter aplicado a situaciones de la vida cotidiana. Los contenidos están organizados en torno a *ámbitos*, cada uno impartido por un único profesor excepto el artístico.

Por su parte, el AO está pensada para un alumnado difícil y descolgado que, recibirá una formación de carácter profesional, muy elemental, complementada con otra más académica, ligada a materias que se imparten en la ESO, agrupadas también en ámbitos de conocimiento, por tanto, con menos fragmentación curricular que en la educación regular. Se desarrolla en instalaciones municipales, fuera de los institutos, aunque

el programa se encuentra vinculado administrativamente a uno de ellos. Si esta medida se supera satisfactoriamente, no se prioriza que quienes la hayan cursado regresen a la ESO ordinaria: los estudiantes continuarían preferentemente cursando un programa de FPB si cumplen los requisitos de acceso, o un Programa Formativo Profesional adaptado (versión más *light*, corta y adaptada del FPB, generalmente impartido por asociaciones sin ánimo de lucro u organizaciones no gubernamentales (ONG); es decir, no en un instituto de educación secundaria). Así, aunque las AO se diseñan como una medida para aminorar absentismo y propiciar el reenganche con la educación, son una vía prácticamente sin retorno, para un alumnado muy problemático académicamente y conflictivo, pues la normativa no facilita el camino de reincorporación. De las siete aulas ocupaciones en la Región de Murcia, en el curso 2016-2017, únicamente se pudo constatar el reenganche de un estudiante a la FPB, que no llegó a finalizar (abandonó).

El Programa de FPB queda fuera del conjunto de medidas para la atención a la diversidad. Está ligado a las enseñanzas oficiales de Formación Profesional, que tienen su propia normativa y legislación, y a las que se le está prestando especial atención desde la administración educativa. El alumnado al que va destinado tiene trayectorias educativas complejas. Cuando accede al programa ya ha estudiado tres años de los cuatro cursos que abarca la ESO, aun con repeticiones o con alguna asignatura no superada. Se considera que de pasar a 4º –un curso con un carácter más propedéutico, ligado al futuro académico del alumnado– podrían tener dificultades para superarlo positivamente. La FPB es, en cierto modo, una vía o itinerario “paralelo”, pero permitirá a quienes lo finalizan con éxito obtener un título profesional con el que, tras superar la correspondiente prueba, podrán continuar su formación en la Formación Profesional de Grado Medio. Además, si cumplen las condiciones exigidas, conseguirían el título de la ESO, en cuyo caso podría reenganchar directamente en la formación postsecundaria (Bachillerato o Formación Profesional).

La aparente similitud entre los tres programas esconde diferencias sustanciales, expectativas distintas para todos los implicados y, si tenemos en cuenta información sobre el día a día de los PAI, las AO y la FPB que se ha ido recabando en el proyecto de investigación, con frecuencia etiquetajes más o menos positivos del alumnado y de los propios programas.

Por decirlo de algún modo, su “prestigio” o “imagen” entre los docentes y, también entre las familias y el estudiantado del instituto, no suscita las mismas percepciones y valoraciones.

Una vez caracterizados normativamente en sus rasgos y características básicas, los tres programas (PAI, AO, FPB) a los que se alude en este artículo, en lo que sigue se comentará cómo los estudiantes que los cursan valoran su experiencia en ellos y cómo esta influye en su disposición a reenganchar y continuar formándose. En términos más concretos:

- a) Cómo es y transcurre la experiencia de estudiantes desenganchados – sin interés ni motivación, desafectados por lo escolar– de ESO (12-16 años), en programas destinados a que reenganchen educativamente, esto es: recuperen un mayor interés, se impliquen más en su propia formación y se reincorporen a la trayectoria educativa regular, evitando su abandono.
- b) Qué elementos y dinámicas educativas de los centros y sus aulas destacan en aquellas situaciones en que el programa tiene éxito pues se logra tal reincorporación.

La información que se presenta en los apartados siguientes está relacionada con un problema que muestra rasgos similares en otros sistemas educativos (europeos, americanos, australiano, etc.) En tal sentido, aunque aquí se hace referencia al Sistema Educativo Español, concretamente a la Comunidad Autónoma de Murcia, la información que se aporta y el conocimiento generado sobre el tema puede contribuir a profundizar más en la comprensión de tal problemática, a disponer de criterios orientados a explorar y adaptar soluciones en cada contexto y apoyar o apuntalar estudios posteriores.

### **Metodología**

La investigación se desarrolló durante 2017-2019, con un diseño de “caso múltiple de múltiples unidades” (Eisenhardt, 1989; Yin, 1994) que permitió, de un lado, obtener una visión holística de los factores, procesos y contextos de construcción del reenganche educativo y/o socio-laboral, que pueden variar “de caso a caso” y, de otro, relacionar investigación, prácticas formativas y políticas educativas, fortaleciendo la generalización de resultados al considerar las condiciones institucionales de los estudiantes (Artiles y Kozleski, 2016).



## Participantes

La unidad de análisis fueron los programas de reenganche educativo, ya referidos, identificados como exitosos en los términos antes señalados. Para la selección de casos, se llevó a cabo un muestreo teórico e intencional teniendo en cuenta su adecuación al propósito de la investigación, los marcos organizativos en los que se desarrollan estos programas (centros escolares, ONG, etc.) y su grado de accesibilidad. Se priorizó la calidad sobre la cantidad de la forma en que cada unidad seleccionada facilitó el acceso a datos profundos y detallados para el foco de interés de la investigación. Una vez realizados los contactos pertinentes y obtenidos los permisos necesarios, se accedió al campo durante el curso escolar 2016-2017, manteniendo en todo momento el anonimato, confidencialidad, ética y rigor investigativo.

Los datos que aquí se presentan y comentan se circunscriben a la CARM y a tres casos (programas) en particular desarrollados en contextos escolares (institutos de educación secundaria): los programas de Aprendizaje Integral, Aula Ocupacional y Formación Profesional Básica. Aunque se recabó y analizó información de los diversos colectivos implicados (equipos directivos, profesorado y alumnado), la vertida en este artículo concierne únicamente a la proporcionada por los estudiantes de cada uno de los programas analizados en el momento de la investigación, dato reflejado en la tabla 2.

TABLA 2

*Alumnado participante del PAI, AO y FPB*

Unidad análisis	Total de matriculados	Edad	Procedimiento cuantitativo			Procedimiento cualitativo		
			Muestra	Hombres	Mujeres	Participantes	Hombres	Mujeres
PAI	12	14-16	12 (100%)	10 (83.3%)	2 (16.6%)	12 (100%)	10 (83.3%)	2 (16.6%)
AO	11	15-16	6 (54.5%)	4 (66.7%)	2 (33.3%)	7 (63.6%)	5 (71.4%)	2 (28.6%)
FPB	12	15-17	9 (75%)	9 (100%)	0 (0%)	9 (75%)	9 (100%)	0 (0%)

Fuente: elaboración propia.

## Recogida de información: instrumentos y procedimiento

Para recoger la información en el marco del proyecto de investigación, se diseñaron, validaron y utilizaron diferentes instrumentos destinados no solo al alumnado, sino a todos los profesionales implicados, lo cual permitió recabar datos sobre los múltiples ámbitos de interés que se pretendía explorar en el proyecto en su conjunto (González, 2021).

Como se ha señalado, no vamos a detenernos en ello aquí. En las líneas que siguen se presenta y analiza únicamente información aportada por el alumnado que cursa alguno de los tres programas descritos.

Los datos fueron recabados a través de un cuestionario cumplimentado por estudiantes y de un grupo de discusión realizado con ellos.

El cuestionario se estructuró en cinco dimensiones (perfil personal; trayectoria escolar e incorporación al programa; el programa y qué se hace en él; valoración de las clases y sus relaciones; y aspectos personales y familiares), con una batería de 20 preguntas, entre las que se encuentran preguntas cerradas de respuesta dicotómica y de respuesta única a través de una escala Likert de cinco opciones ordenadas jerárquicamente, para determinar el grado de frecuencia (1 = nunca; 5 = siempre) y de acuerdo (1 = nada de acuerdo; 5 = muy de acuerdo). Además, se incluyeron 10 preguntas de respuesta múltiple con categorías no excluyentes para recoger información sobre aspectos personales y sociofamiliares de los participantes. A la hora de recabar los datos se atendió a las particularidades de cada uno de los programas y del perfil de su alumnado con adaptaciones cuando fue así oportuno (algunas cuestiones en el caso de las AO se retocaron en su formulación, y en el caso de la FPB se distinguió, siempre que fue necesario, entre módulos profesionales y aquellos no vinculados a unidades de competencia profesional).

La guía para el grupo de discusión giró en torno a los citados temas de interés relacionados con los explorados en el cuestionario, pero con un carácter más cualitativo: cómo fue su incorporación al programa y su trayectoria escolar previa; su estancia y experiencia en el programa que cursa (contenidos que se trabajan, cómo los trabajan, aspectos prácticos, qué les gusta más, cómo valoran el clima de clase..., perspectivas, etc.).

Ambos instrumentos fueron discutidos y consensuados entre los miembros del equipo de investigación, y validados a través del procedimiento de juicios de expertos por el método de agregados individuales (Corral,

2010). El panel estuvo conformado por tres jueces, docentes universitarios, familiarizados y con trayectoria investigadora sobre temas de desafección, fracaso, abandono escolar y diversidad.

### **Análisis de datos**

Los datos de carácter cuantitativo y cualitativo fueron analizados, respectivamente, a través de estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) con el paquete estadístico SPSS V24, y la técnica de análisis de contenido cualitativo (Miles, Huberman y Saldaña, 2014), mediante la delimitación de unidades de análisis, codificación abierta y categorización, apoyándonos en el programa informático Atlas ti V8.

### **Resultados**

A continuación, se comenta lo que acontece en las aulas en el día a día de los programas abordados, tal y como lo percibe y valora el estudiante. Los resultados ponen de manifiesto que son dos los ejes en torno a los que se efectúan la mayor parte de sus apreciaciones: el trabajo o tareas realizadas y el clima o ambiente en el aula.

#### **El trabajo en el aula**

En los tres programas analizados, los resultados derivados del análisis de los datos cuantitativos (tablas 3 y 4) y cualitativos (tabla 5) nos ofrecen una panorámica global que se comenta a continuación.

Las percepciones del alumnado vertidas en el cuestionario indican, en primer lugar, en el caso del Programa de Aprendizaje Integral, que, según los estudiantes, el profesorado centra la enseñanza en la comprensión de los contenidos trabajados en los temas. Para ello, se hacen actividades individuales de búsqueda de información que conlleven aplicar los contenidos y utilizar lo que aprenden u otras que requieran memorización, así como ejercicios que se corrigen en clase.

Los encuestados señalan que son muy pocas las ocasiones en las que se expone y comenta la resolución de tales tareas. En general, valoran de manera positiva lo que hacen, consideran que las sesiones de clase son entretenidas, que la mayor parte del tiempo se centran en tareas dirigidas por el docente, y algo más de la mitad de este grupo, señala que lo realizado en el aula contribuye a que aprendan.

TABLA 3

*Valoraciones el alumnado del PAI, AO y FPB sobre cómo se desarrolla el trabajo en el aula*

	PAI		AO		FPB			
	% (4+5)	% (1+2)	% (4+5)	% (1+2)	% (4+5)		% (1+2)	
					MFP	MA	MFP	MA
<b>Lo que se hace en el aula</b>								
Atender explicaciones			66.7		88.9	66.6		
Realización de ejercicios individualmente	49.9		50		88.9	88.9		
Aplicar lo que aprenden	45				88.9	55.5		
Corregir ejercicios con docente	49.9		83.3		77.7	100		
Memorizar contenidos		49.9			77.7	77.7		
Preguntar dudas al docente			83.3		77.7	77.7		
Razonar y resolver problemas					66.6	66.6		
Comprender bien los contenidos	74.9		83.3		66.6	55.5		
Comentar en clase temas actuales		91.6	66.7		44.4	55.5		
Hacer trabajos en grupo		78.3	83.3					66.7
Exponer trabajos en clase		83.3		83.3			55.5	88.8
Realizar tareas que integren contenidos de distintas materias		66					55.5	66.7
Buscar información en otras fuentes	50			66.7			44.4	66.7
<b>Lo que se valora del trabajo en el aula</b>								
Los temas son interesantes			100		100	66.6		
Te gusta lo que haces en clase			100		100	44.4		
Lo que haces sirve para aprender cosas útiles	58.3		100		89.9	100		
En la clase se aprende bastante			100		89.9	66.6		
Las clases son entretenidas		49.9			66.7	55.5		
Te gusta hacer tareas con compañeros	58.3				66.7	55.5		
Las tareas a realizar son fáciles	41.6				66.7			
No son tareas fáciles, pero se pueden hacer con esfuerzo								
La mayor parte del tiempo, haces lo que te pide tu profesor		41.6			77.7			

### Notas

MFP: módulos del perfil Profesional; MA: módulos académicos, relacionados con materias de la ESO.

Los datos reflejan porcentajes "agregados, esto es: se han agrupado las valoraciones 4 y 5 considerando que el porcentaje resultante refleja lo que hacen con mayor frecuencia o lo que se valora más. Por otro lado, se agrupan las valoraciones 1 y 2 entendiéndose que el porcentaje resultante indica lo que hacen con menor frecuencia o lo que valoran menos.

Se han considerado únicamente aquellos ítems que superan el valor del 40% en las respuestas en los aspectos aquí tratados.

**Fuente:** elaboración propia.

TABLA 4

*Valoraciones el alumnado del PAI, AO y FPB sobre su nivel de asistencia e implicación*

	PAI (%4+5)	AO (%4+5)	FPB (%4+5)
<b>Asistencia a clase</b>			
Asistes habitualmente	83.3	83.3	88.9
Asisten puntuales	83.3		66.7
Justifican las faltas	50		33.3
Asisten a clase con el material	58.3		66.7
Asisten con los temas y actividades preparados	49.9	66.7	33.3
<b>Participación e interés por hacer bien las cosas</b>			
Intentas aprovechar mejor las clases y aprender más en ellas	50		88.8
Ahora preguntas más que antes cuando quieres saber más			77.8
Repasas y te preocupas más ahora de hacer bien las tareas			77.8
Intentas sacar mejores notas	66	50	77.8
Haces más preguntas si no entiendes			55.5
Si no entiendes algo, vuelves a estudiar en casa o buscas información para comprenderlo			33.3

**Nota:** datos presentados en términos de porcentajes agregados: se han considerado las valoraciones 4 y 5 conjuntamente, entendiéndose que reflejan aquello que es valorado más positivamente.

**Fuente:** elaboración propia.

Cabe añadir, además, que en el grupo de discusión (tabla 5) los alumnos comentan que en el PAI la enseñanza, a diferencia de los cursos regulares de la ESO, posee un carácter más práctico y útil y resaltan como relevante que al trabajar en un grupo-clase reducido, la atención del profesor se puede centrar más estrechamente en cada uno de ellos. Reconocen que, a pesar de que los docentes procuran proponer actividades en grupo, es difícil que logren trabajar bien en equipo. Esta percepción, en términos generales positiva, se refleja en un buen nivel de asistencia a clase, en que más de la mitad acude con el material y casi la mitad con los temas y tareas preparados, ambos aspectos indicarían un cierto nivel de “enganche conductual” en las clases.

En el citado PAI, aunque únicamente el 50% del alumnado afirma que intenta aprovechar las clases mejor y aprender más en ellas, un porcentaje más alto (66%) apunta que en ese programa que están cursando intentan

sacar mejores calificaciones, lo que cabe interpretar como un mayor interés, al menos por sus resultados de aprendizaje.

TABLA 5

*Otras valoraciones relacionadas con la enseñanza (grupo de discusión)*

---

**En la ESO**

- Muy estrictas.
- Cansao, porque las clases no eran las mismas, eran más estrictas.

**En la ESO**

- Yo me aburría. En el Instituto te aburres.
- Yo me comportaba, estaba en la clase, pero no estaba.
- Estábamos en la puerta y nos largábamos. Para lo que hay que entrar pues mejor no entro.

**En la ESO**

- Muy aburrido. Iba a clase 1 día o 2 a la semana.
- Me aburría: ni me gustaban las clases ni estar en ellas...
- No te enterabas de nada.
- En la ESO no hacíamos cosas prácticas.

**En el PAI**

- Prefiero este programa porque somos menos y la atención es más individual.
- Hay más clases prácticas.
- Trabajamos en grupo, aunque es difícil trabajar por ciertas personas.
- La mayoría de las veces no trabajamos en clase, trabajamos cuando estamos con él (tutor).

**En el AO**

- Aquí estudiamos. Somos más útiles que en una clase normal.
- Si tenemos dudas se las podemos preguntar al maestro.
- Algunos van más adelantados y otros más atrasados, y nos lo explican uno a uno.
- Algunas veces hacemos cosas en plan... hacer una división en esta mezcla *pa' ver* qué necesitas.
- El mayor reto es las matemáticas, y eso me gusta que tú lo puedes hacer.
- A veces trabajamos individual y a veces por grupos.
- Hacemos fichas y las hacemos solos, y su tenemos una duda se la preguntamos al maestro.
- Hemos aprendido de todo.
- Aquí veo que soy capaz de aprobar.
- Aquí no hay nada que no me guste.
- Lo que más me gusta son los estudios.

**En FPB**

- Aquí es mejor. Hacemos cosas prácticas, no como en la ESO.
  - Lo que damos en cada asignatura no está relacionado. Cada uno hace su parte. En lengua copiamos cosas, hacemos ejercicios y lo corregimos, como en la ESO [...]
  - [...] solo cambia esto [se refiere al trabajo práctico en Electricidad], lo demás es de la misma manera [que en la ESO].
  - No le tengo el mismo interés a la Electricidad que a la Lengua y a Matemáticas porque no es práctico [...]
  - Lo que damos en matemáticas y en sociales hay que saberlo, pero no vale para nada, tampoco.
  - Yo quitaría el inglés, porque no me sirve para nada con los cables.
  - Si siguiéramos estudiando sería por haber cursado estos módulos profesionales, no por lengua o matemáticas.
- 

Fuente: elaboración propia.

En el Aula Ocupacional, la dinámica es similar y los resultados apuntan en la misma dirección. Existen, no obstante, dos salvedades:

- a) A diferencia del PAI, el 66.7% del alumnado declara que sí se suelen comentar en clase temas de actualidad (su respuesta es más similar a la del alumnado de FPB). Ello posiblemente esté relacionado con satisfacer inquietudes y preocupaciones que aflorarían durante las clases por parte de los estudiantes en estas aulas ante su posibilidad de considerar la salida laboral al cumplir 16 años.
- b) A diferencia de los otros dos programas, en este la mayoría (83.3%) afirma que es frecuente trabajar de forma grupal.

Es reseñable, finalmente, que la totalidad del alumnado que cumplimentó el cuestionario valoró muy positivamente esta medida, manifestando el interés y la utilidad de lo que aprenden en ella. Un aspecto que se refleja en la reversión del absentismo, una grave problemática entre estos estudiantes (y condición *sine qua non*, para acceder al AO), es que más del 83% declaró que asiste ahora con más regularidad a las clases, aunque son menos (66.7%) los que indicaron llevan las actividades y temas preparados.

Los anteriores datos se refuerzan en positivo con las valoraciones del grupo de discusión (tabla 5), especialmente al comparar su experiencia en la ESO, en las que aluden al aburrimiento como el detonante de su absentismo (tanto activo como pasivo).

Pese al predominio de una metodología de corte tradicional respecto de los contenidos más teóricos (fichas), los participantes señalan que las clases se ajustan a los distintos ritmos de aprendizaje de cada uno de ellos, y enfatizan el cambio de perspectiva sobre sus posibilidades de aprender y aprobar. Al respecto, ha sido clave, según señalan, el hecho de que “se sientan bien en el AO”.

El clima de confianza generado por el profesorado en general, como se comentará más adelante, ha posibilitado que los estudiantes mantengan una asistencia más regular, así como un mayor interés y disposición al implicarse en las tareas o preguntar dudas a sus docentes.

Por su parte, la enseñanza que están recibiendo los estudiantes en el programa de Formación Profesional Básica estaría caracterizada por el siguiente patrón: el docente explica, se realizan ejercicios individuales, se corrigen y/o se aclaran dudas o preguntas del alumnado. Según lo

comentado por los participantes, predomina el trabajo individual sobre el grupal y la memorización sobre la comprensión, siendo muy escasas las ocasiones (sobre todo en módulos académicos) de exponer trabajos, buscar información por su cuenta, trabajar en grupo o realizar tareas que integren contenidos de distintos módulos.

En las respuestas al cuestionario (tabla 3), se vislumbra la tendencia a valorar más positivamente la enseñanza ligada al perfil profesional cursado que la relacionada con contenidos propios de la ESO (módulos académicos). Pero las valoraciones generales de los estudiantes (sin diferenciar entre módulos) son globalmente positivas: encuentran interesantes los contenidos, les gusta lo que hacen en clase y consideran que aprenden bastante.

Respecto de los módulos profesionales, aunque un porcentaje destacable (66.7%) de estudiantes consideran que lo que hacen en clase implica tareas que no les resultan fáciles, admiten que con esfuerzo se pueden hacer. Ello, junto con otras respuestas (no diferenciadas por módulos) que apuntan a que una proporción alta estaría asistiendo regular (88.9%) y puntualmente (66.7%) a clase, acudiendo con los materiales necesarios (66.7%), y procurando preguntar sus dudas (55.5%), aprovechar y aprender más (88.8%), así como intentando obtener buenas calificaciones (77.8%), sugieren que esos alumnos se han implicado en este programa de Formación Profesional Básica que les puede llevar a reenganchar con lo formativo y lo escolar, reduciendo el riesgo de abandono prematuro.

En términos similares a los empleados por los estudiantes en el AO, en el grupo de discusión, como se puede ver en la tabla 5, los de FPB resaltan que las enseñanzas tienen un carácter más práctico y útil que las recibidas en la ESO, entendiendo que ello está ligado a los contenidos del perfil profesional que, según este alumnado, generan clases menos aburridas que les gustan más y en las que se “enteran”. Comentarios, todos ellos, con los que justifican su menor absentismo, respecto del que mantenían en el aula regular de la ESO (corroborando, aquí, sus respuestas al cuestionario).

Cabe resaltar que tal valoración positiva no se extiende a los módulos académicos pues, como los alumnos mismos dicen, todo lo demás (enseñanza que reciben cuando se trabajan contenidos de lengua, matemáticas, ciencias sociales, inglés) se mantiene prácticamente igual que en la ESO. Confiesan su escaso interés e implicación en esos módulos porque, comen-



tan, “no les ven utilidad”. Subrayan, al tiempo, que entre unos y otros módulos no existe relación: son, dicen, ámbitos de contenidos separados, sin integración ni conexión.

Por último, los jóvenes reconocen que es únicamente su experiencia positiva en los módulos ligados al perfil profesional (en el caso estudiado, Electricidad y electrónica) lo que justificaría el que se siguiesen formando. Esta apertura a la posibilidad de no abandonar, y reenganchar, queda básicamente ligada a la excelente valoración que se hace de los docentes responsables de dichos módulos: “Si siguiéramos estudiando sería por haber cursado estos módulos profesionales, no por lengua o matemáticas” (estudiante FPB).

### Clima o ambiente relacional en el que se trabaja en el aula

Junto con las valoraciones ligadas a los aspectos centrados en la enseñanza que se está recibiendo, cabe considerar, también, las relativas al clima relacional (sintetizadas en las tablas 6 y 7).

En el PAI, una amplia mayoría de los estudiantes han resaltado positivamente el papel de los docentes en cultivar un buen clima y relaciones en el aula. Destacan que sus profesores valoran el que se esfuercen (91%), y los animan y reconocen su buen trabajo (82%). También, aunque en menor porcentaje (58.3%), que se esfuercen en explicarles bien los contenidos, hacen un uso justo de normas y disciplina (57.6%), no los ponen en ridículo si cometen errores (66.6%) y procuran que disfruten con lo que están haciendo (58.3%). En el grupo de discusión los comentarios sobre este particular son pocos, pero aluden, igualmente, a la “cercanía” del docente: pequeñas recompensas por *ganar* y posibilidad de abordar en tutoría temas que les importen. En general, las valoraciones positivas que se emiten sobre la atmósfera de clase descansan más en el papel de los docentes y la relación que mantienen con ellos que en la interacción con los compañeros de clase, en la que destacan las reticencias a confiar unos en otros y las dificultades para trabajar juntos, en equipo.

Por lo que respecta al AO, el buen clima de trabajo es especialmente valorado y, cabe pensar, que ello viene en cierta medida mediatizado por el desarraigo y el clima inhóspito que, según los estudiantes, vivieron en el aula regular de la ESO, y en particular, por las malas relaciones con algunos docentes. En contraposición, el profesorado ha sido clave para lograr que exista “buen rollo” en el AO, cuyo buen trato y relaciones

positivas son resaltadas invariablemente por todo el alumnado. Pero, al igual que en el PAI, no ocurre así entre compañeros. Al respecto, cabe señalar que, según los datos del cuestionario, el 83.3% afirma que no es infrecuente que se metan en problemas, y que valores esenciales como el respeto y el apoyo entre ellos estén frecuentemente ausentes en sus modos de relación.

TABLA 6

*Aspectos relacionales entre alumnado y profesorado, y entre compañeros*

	PAI		AO		FPB			
	% (4+5)	% (1+2)	% (4+5)	% (1+2)	% (4+5)		% (1+2)	
					MFP	MA	MFP	MA
<b>Clima de aula: papel del profesorado</b>								
Te atienden si tienes dificultades	50		100		89.9	100		
Dan tiempo suficiente para comprender temas/tareas					89.9	100		
Reconocen/animan el trabajo bien hecho	82		100		89.9	89.9		
Valoran el esfuerzo	91							
Son justos con las normas y disciplina	57.6		83.3		89.9	66.6		
Quieren que disfrutemos en clase	58.3				89.9	55.5		
No ridiculizan cuando no haces bien las tareas	66.6							
Se esfuerzan por explicar bien	58.3							
<b>Clima de aula: relaciones con compañeros y compañeras</b>								
Los escuchamos cuando se debate sobre temas		57.6			88.8			
Nos tratamos bien, nos respetamos		49.9		66.7	77.8			
Podemos confiar unos en otros		33.3	66.7		77.8			
Nos ayudamos y nos apoyamos		33.3		66.7	77.8			
No nos metemos en problemas		66		83.3	77.8			
Respetamos al profesorado		58.3	66.7		66.6			
No tenemos problemas al trabajar juntos en clase			50		44.4			

Fuente: elaboración propia.

TABLA 7

*Valoraciones del alumnado sobre las relaciones y clima relacional en el aula*

En la ESO regular	En el programa
PAI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dime tú qué maestro te va a invitar a un bocadillo y coca cola por ganar.</li> <li>- Hay tutorías de lo que quieras sacar.</li> </ul>
<p>AO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En el momento que conocimos a los maestros, nos fugamos.</li> <li>- Yo no iba a clase por los profes.</li> <li>- Es que hay maestras que estás en clase y estás haciendo algo, lo que sea, y hay veces que otro está hablando y se ponen a chillarte a ti.</li> <li>- A mí no me gustaban los amigos.</li> <li>- Estás ahí con otros zagaes que no te cae ninguno bien, y luego los maestros, siempre hay uno que "te toca los cojones".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquí simplemente hay buen rollo, que no es un sitio que estás "amargao", en plan el profesor está ahí.</li> <li>- Aquí nos portamos mal días puntuales..., porque venimos enfadaos de fuera porque aquí es imposible cabrearse.</li> </ul>
<p>FPB</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los profesores eran de otra forma y me sentía más rechazado, así que me dedicaba más a otras cosas que a estudiar.</li> <li>- No te prestaban atención y "pasaban" de ti.</li> <li>- Algunos profesores nos llamaban "tontos".</li> <li>- En la ESO los profes eran unos "cabrones".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquí es mucho mejor, los profesores son menos estrictos...</li> <li>- Se comportan como se tienen que comportar.</li> <li>- El grupo es más pequeño: nos conocemos más.</li> <li>- [El docente de Electricidad] nos ha dicho que con nosotros ha hecho muchas cosas porque venimos..., que somos un buen grupo y se siente muy orgulloso.</li> <li>- Unos te hacen caso cuando les preguntas y otros no..., el interés que le pone cada profesor a la clase es diferente..., depende del profesor, por ej. XX se nota que tiene interés; es como un padre para nosotros.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

En el programa de FPB se percibe positivamente el reconocimiento de los docentes ante su esfuerzo con las tareas de clase, destacando actitudes que denotan la relación cercana con ellos de cuidado y preocupación por su aprendizaje: atienden a sus dificultades, les facilitan el que sepan cómo van, son justos con las normas y gestión de la disciplina. También

en relación con esta faceta, la valoración del alumnado tiende a ser más positiva cuando se refieren a los módulos ligados al perfil profesional, que cuando aluden a los módulos *académicos*, en los que, por ejemplo, consideran que es menor el interés del profesorado en que disfruten con el trabajo del aula, así como en la gestión justa de normas y disciplina. En sus comentarios en el grupo de discusión, es claro el contraste que establecen entre el clima relacional en el aula regular de la ESO (haberse sentido rechazados, infravalorados o, incluso, humillados) y el que viven actualmente en el programa de FPB. Se refieren en particular con respeto y casi admiración a uno de sus profesores del que resaltan su interés por las clases, el reconocimiento que reciben por su parte y al que califican de “un padre para nosotros”.

En síntesis, lo comentado en líneas anteriores pone de manifiesto que los estudiantes de FPB son más concisos en sus apreciaciones sobre clima relacional con los docentes que los del AO y los del PAI, cuyo discurso es más genérico. En cualquier caso, por lo general coinciden en que sus valoraciones sobre este particular giran predominantemente en torno a la figura del docente: su papel como facilitador, su cercanía y apoyo. Si bien los participantes en el grupo de discusión de FPB vierten las valoraciones más positivas en los módulos de perfil profesional y sus docentes, en los tres programas se reconoce que su clima relacional contrasta radicalmente con el vivido en la ESO, del que hacen juicios abiertamente negativos en términos de rechazo e infravaloración e, incluso, humillación. Coinciden, también, en reconocer que entre ellos mismos las relaciones no son siempre fáciles ni académicamente productivas, y aunque los estudiantes de FPB destacan la importancia del reducido tamaño del grupo-clase como elemento que facilita las relaciones con los compañeros, al poder conocerse mejor, los que asisten al AO y al PAI reconocen abiertamente que tales relaciones no son del todo positivas.

## Discusión

A tenor de los resultados que se acaban de presentar, podemos afirmar que las percepciones –que son en general positivas– sobre los programas analizados giran básicamente en torno a dos ejes clave sobre los que se articulan sus opciones de reenganche: *socio-emocional* y *pedagógico-curricular*. La discusión sobre estos ejes se aborda, respectivamente, a continuación.

### Experiencia del alumnado de los programas analizados: la importancia de cultivar el ámbito “socio-emocional”

En relación con este primer eje, y tanto sobre el clima relacional del programa en general como en torno a la atmósfera del aula en particular, es clara una valoración por parte del alumnado mucho más positiva, así como una notable mejora, según declaran, respecto de su experiencia anterior en la etapa de ESO. Tales apreciaciones son coincidentes en los tres programas analizados cuyos estudiantes argumentan sentirse “más acogidos, cuidados y respetados”. La mejora aludida, teniendo en cuenta las particularidades señaladas en el apartado que precede en cada uno de estos programas, se sustenta más específicamente en diversas cuestiones que son discutidas en seguida.

Una primera consideración que ha sido esgrimida invariablemente entre el alumnado consultado de los tres programas estudiados es el *tamaño reducido del grupo*. Sobre el particular, apuntan en sentido positivo, de un lado, la posibilidad de favorecer las relaciones y el conocimiento entre los propios compañeros, lo que podríamos vincular a un mayor sentido de pertenencia e identificación con el grupo-clase. Cabría decir así, que vuelve a ponerse de relieve un aspecto que ha sido objeto de estudio reiterado desde los ámbitos tanto político (European Commission, 2013) como teórico y de investigación. Más específicamente, investigaciones como las realizadas ya hace algún tiempo por Klem y Connell (2004) o, más recientemente, por Furrer, Skinner y Pitzer (2014) han constatado, en la misma línea que apuntan los resultados de nuestra investigación, que los grupos reducidos propician relaciones más estrechas entre compañeros, siendo este uno de los elementos clave para lograr una mayor implicación o enganche. Sin embargo, no ocurre con la misma intensidad en todos los casos. Esto es, podríamos establecer ciertas matizaciones sobre el particular en el sentido de que contar con una ratio reducida *per se*, no conlleva de forma lineal una mejora sustancial en las relaciones entre iguales: los estudiantes pertenecientes tanto al PAI como al AO esgrimen al tiempo ciertas reticencias a generar patrones de confianza, respeto y apoyo entre compañeros y reconocen dificultades y problemas para el trabajo en equipo. Se coincide así parcialmente con las apreciaciones de Gutiérrez *et al.* (2017), en cuyo estudio se constata que la percepción de apoyo entre iguales no es el factor predictivo más determinante en las opciones de reenganche de

este alumnado, siendo más relevante la percepción y recepción de apoyo por parte del profesorado.

De otro lado, y en línea con esta última apreciación, es posible derivar, según argumenta el alumnado de común acuerdo en los tres programas referidos, que una menor ratio posibilita una mayor y más individualizada atención y cuidado por los docentes adscritos a estos programas. Esto es, un trato más personalizado y atento a las múltiples y variadas necesidades de cada uno de ellos por parte de estos docentes, lo que incide de manera importante en la creación de ambientes positivos como se apunta en trabajos anteriores como el de Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa (2015).

Respecto de la segunda de las consideraciones, cabe señalar, a tenor de las declaraciones del alumnado consultado, la notable alusión a sus *docentes*: valoran el programa en el que están ahora –al igual que su trayectoria escolar previa– pensando en docentes particulares y concretos. Lo que les importa en cada momento es el profesor y la dinámica de aula que les propicia. Valoran en positivo a quienes cultivan esas facetas socioemocionales de “atención, cuidado, confianza, trato respetuoso”. En este sentido, los resultados son coincidentes con los apuntados por Furrer, Skinner y Pitzer (2014) y Wybron y Paget (2016) en torno al énfasis otorgado a la relación estudiante-docente y la necesidad de estructurar tales relaciones como elemento consustancial a las posibilidades de reenganche.

Sin embargo, los hallazgos en este punto no estarían en la misma línea de discernimiento con lo constatado por la investigación a la que se ha aludido en la primera parte de este artículo, que pone un énfasis notable en el centro escolar y lo que ocurre en él. A diferencia de lo que se ha insistido en aportaciones como las de Böjrn (2019), Mills y McGregor (2010) o Robinson y Smyth (2015), en los datos aquí presentados la noción de centro queda diluida, sobresaliendo la del docente “a título individual”. El papel central que este parece ocupar en las valoraciones del alumnado le restaría, pues, protagonismo directo al centro escolar como un todo, a lo que se hace en él y a su papel en favorecer o contrarrestar su enganche o desenganche. Un asunto que ha sido remarcado por Ozdemir (2018), de cuyo trabajo se deriva que el clima escolar es la variable predictiva más importante entre las analizadas del *engagement* y, por tanto, las opciones de reenganche no se pueden considerar al margen de la calidad de vida del alumnado en el conjunto del centro escolar.

No obstante, si se toman como punto de referencia las apreciaciones del estudiantado en nuestros casos, cabría concluir que las posibilidades de éxito –en términos de reenganche– de estos programas, dependerían en última instancia del profesorado adscrito a los mismos. Declaraciones que, en tal sentido, se aproximarían más a los resultados ya apuntados por Tarabini *et al.* (2015) o los esgrimidos por Van Maele y Van Houtte (2010), que ponen el énfasis en el comportamiento y las relaciones con el profesorado.

### Aspectos pedagógicos-curriculares: un segundo eje a destacar para posibilitar el reenganche, aunque más desdibujado

Por lo que respecta al segundo de los ejes antes indicado, entre otros aspectos curriculares y pedagógicos, los comentados en este artículo ponen de manifiesto una enseñanza más centrada en la comprensión, atenta a los distintos ritmos de aprendizaje y más individualizada (PAI) o más próxima y cercana a su realidad, con ocasiones para que los estudiantes expongan y comenten en el aula temas que le son de interés (AO). También cabe resaltar que en aquellos programas en los que coinciden módulos “académicos” con “profesionales”, el alumnado valora siempre más positivamente estos últimos, por considerarlos más prácticos y útiles, particularmente en la FPB. La relevancia de contenidos así percibidos y, posiblemente, la novedad que representan respecto de los que han trabajado en su trayectoria escolar previa está en la base de sus valoraciones. Se confirman, de este modo, argumentos ampliamente sostenidos por otros investigadores como, por ejemplo, Te Riele (2014), que insiste en la centralidad o importancia clave del vínculo existente entre las posibilidades de un aprendizaje más profundo y duradero y un currículo adaptado a las necesidades, intereses y realidad vital de la población estudiantil. Aunque no podemos olvidar que el alumnado participante no pasa por alto la ausencia de integración curricular entre ambos tipos de contenidos. He ahí un notorio flanco de mejora que ellos mismos sugieren.

Cabría señalar en consonancia, que atendiendo a nuestros presupuestos teóricos de partida, entre los que se encuentran referentes ampliamente reconocidos como los de Mills y McGregor (2010) o Zyngier (2016), se ha ido constatando e insistiendo en la importancia de poner el foco en aspectos pedagógico-curriculares, tales como cambiar modos de hacer, desarrollar currículos más relevantes, integrados, significativos y próximos

a las realidad y vida de los estudiantes, poner en juego metodologías más centradas-en-el-estudiante, indagadoras, de colaboración y trabajo en equipo, etc. Sin embargo, las percepciones y valoraciones de los estudiantes, aquí comentadas, parecen no otorgar un grado de importancia ni coincidir con tales argumentos: nuestros datos, aunque desde luego no generalizables, dejan en un lugar secundario buena parte de las cuestiones curriculares y organizativas que, en la literatura más al uso, son consideradas como esenciales para el reenganche educativo y formativo. Escuchar la “voz” del alumnado es, sin duda, un aspecto a tener en cuenta en los centros escolares a la hora de afrontar dificultades inherentes al desenganche y desafección escolar de nuestros adolescentes.

Asimismo, en concordancia con lo antes argumentado, es de destacar que, aunque el reducido tamaño de grupo facilita el conocimiento mutuo y la relación social entre iguales, no parece incidir positivamente en sus relaciones académicas como se evidencia cuando los estudiantes reconocen problemas y dificultades para trabajar en equipo, con la consecuente merma en los beneficios que de ello se deriva, en la línea de lo apuntado por Wybron y Paget (2016). Cabe preguntarse, entonces, en qué medida su paso por la primaria y los años cursados en la ESO les ha posibilitado adquirir esa competencia de trabajar en grupo o si el asunto tiene otras raíces. En los casos analizados todo parece apuntar hacia una experiencia escolar previa –de siete u ocho años de escolaridad obligatoria– en la que habría predominado el trabajo “individual”, ya arraigado en estos estudiantes y que se convierte en una “barrera” para rentabilizar adecuadamente algunas de las tareas de aprendizaje previstas en los programas analizados, que echan mano del trabajo en equipo en el aula. Tal situación posiblemente genera dificultades y requiere un mayor esfuerzo del profesorado en todo lo que concierne a la gestión cotidiana del aula; si bien, y de acuerdo con autores como los señalados anteriormente (González, 2015, Mills y McGregor (2010) o Zyngier (2016), revertirla no va a depender de actuaciones individuales de docentes aislados, sino de opciones metodológicas a nivel del centro que enfatizen el sentido de comunidad entre los estudiantes.

En suma, de la discusión sobre este segundo eje, se deriva que el componente relacional y emocional del aula, tan destacado por los estudiantes que han participado en la investigación, mediatiza las valoraciones que se realizan influyendo en cómo perciben lo que se hace y cómo en las aulas.



En los casos comentados, esta es una cuestión que, si bien sale a relucir entre los argumentos del alumnado, no los lleva a criticar o cuestionar abiertamente las dinámicas curriculares y pedagógicas en las que están inmersos, aunque, no son muy diferentes de las que, como ellos mismos sugieren, han vivido en su trayectoria escolar anterior y que tan negativamente valoran en los grupos de discusión. Cabe pensar que, entre otros factores, la importancia que conceden al clima relacional funciona como “filtro” emocional que los lleva a no problematizar ni tachar de “aburrido” (como sí califican a las enseñanzas en las clases regulares de la ESO) lo que se hace y por qué en las aulas.

Finalmente, en este punto conviene recordar que la importancia concedida a la figura del docente por estos estudiantes más desenganchados enlaza con un tema al que ellos no aluden, pero está presente en la literatura manejada en nuestra investigación: el relativo a garantizar una buena información y formación al profesorado para el trabajo en estos programas más específicos y, promover las condiciones que generen compromiso profesional con los mismos (Escudero, González y Rodríguez, 2013; González y Cutanda, 2015; Hanson-Peterson, 2013; Willms y Friesen, 2012). El éxito de programas como los que se comentan aquí no puede depender únicamente de que haya sido asignado a un docente casi heroico y comprometido con su trabajo. En cualquier caso, no conviene olvidar, y así nos lo recuerdan estudios como los antes citados (Björn, 2019; Mills y McGregor, 2010; Ozdemir, 2018; Robinson y Smyth, 2015), que hacer descansar toda la responsabilidad del buen funcionamiento de un programa solo sobre algún o algunos docentes aislados, no es sino un resorte para que el centro se desresponsabilice del éxito o fracaso de su oferta educativa, ya sean programas específicos o enseñanzas regulares. Tampoco conviene ignorar que los propios contextos y condiciones organizativas cultivadas en cada centro posibilitan o dificultan acciones de aula más o menos innovadoras, coordinadas, integradas y significativas para los estudiantes, como así se deriva de trabajos previos en contextos similares como el de Escudero, González y Rodríguez (2013) o González y González (2021).

## Conclusiones

De lo expuesto y argumentado a lo largo del trabajo cabe concluir que por el hecho de cursar programas y medidas de reenganche como los analizados, parecen evidentes los avances y el impacto en el enganche afectivo o

emocional de sus estudiantes, debido en esencia al buen clima generado por los docentes, lo que conlleva, a su vez, una mayor asistencia y mejor actitud en el aula (enganche conductual). Sin embargo, los datos llevan a pensar que la faceta o dimensión más cognitiva del enganche de estos jóvenes, más relacionada con la inversión y el esfuerzo que están dispuestos a dedicar a su formación y aprendizajes (y el grado en que los docentes lo promueven), quedaría más rezagada. Cabe plantear o preguntarse en qué medida *lo social, lo emocional, el cuidado y la cercanía son elementos suficientes para posibilitar un reenganche y asegurar que, de ocurrir, el estudiante esté lo suficientemente preparado y dispuesto a persistir en su formación*. Nos hallamos ante una cuestión sin duda relacionada con equilibrios clave que conviene cultivar en este tipo de programas. Entre ellos, por lo que se desprende de estas páginas, el que ha de existir entre construir una relación positiva con el alumnado y otros múltiples aspectos relativos al clima de aula y, al tiempo, proporcionar una formación rigurosa, relevante, coherente, integrada y ajustada a sus necesidades poniendo en juego metodologías que logren implicarlos también “cognitivamente”.

Se trata, en definitiva, de no olvidar que si partimos de un planteamiento multidimensional y multifactorial del enganche escolar (Gottfried y Hutt, 2019), los avances en el reenganche, aun en programas específicamente diseñados e implementados para su logro en los que la dimensión emocional desempeña un papel esencial, no pueden quedar limitados únicamente a cultivar y fomentar este componente de forma aislada. Como argumenta Te Riele (2014), las expectativas más óptimas requieren de una visión común de la educación en aras de su verdadera transformación y reconstrucción democrática. Aun sin apelar en toda su integridad a los planteamientos que sustentan los enfoques pedagógicos y democráticos más críticos y comunitarios (Mills y McGregor, 2010; Smyth, McNerney y Fish, 2013, Zyngier, 2016), no conviene olvidar en ningún caso que, más allá del aula individualmente considerada y del profesor al frente de la misma, las condiciones organizativas y las dinámicas pedagógicas del centro en su conjunto son un elemento determinante para posibilitar el enganche y reenganche del alumnado atendiendo a toda su complejidad.

Más allá de programas concretos o situaciones particulares, la implicación, el interés, la motivación, en definitiva, el enganche con la educación y formación no es sino una finalidad educativa amplia que ha de impregnar

y orientar todo proceso de enseñanza y aprendizaje y al alumnado en general. Conviene recordar que una experiencia en la enseñanza regular en la ESO vivenciada como poco “positiva” puede ser el detonante para el desinterés y comportamiento absentista del alumnado, como, según declararon los propios estudiantes de nuestra investigación, ha sido el caso.

Las conclusiones anteriores aportan un pequeño “grano de arena” en un campo tan complejo como el abordado aquí y pueden contribuir a apuntalar y acrecentar el conocimiento ya existente en el contexto internacional en aras a contribuir progresivamente, como bien apunta Te Riele (2014), a alcanzar resultados más beneficiosos y duraderos en este tipo de programas. Se contribuye, así, a dar visibilidad a los mismos informando al conjunto de la comunidad educativa de los avances y los cambios en ellos producidos.

## Notas

<sup>1</sup> “Procesos de reenganche educativo y socio-laboral de adolescentes en situación de vulnerabilidad. Estudio de casos e implicaciones socioeducativas”. Proyecto coordinado entre dos universidades financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2016-76306-C2-1-R). Este artículo se centra en el subproyecto 1 (Región de Murcia).

<sup>2</sup> Dada la gran complejidad en torno a este constructo y más allá de disquisiciones conceptuales, compartimos las consideraciones de González (2015:159), y entendemos como una situación de *engagement* aquella: “en la que es evidente el nivel de compromiso de los alumnos con su aprendizaje escolar: están dispuestos a participar en las tareas y actividades cotidianas, implicados personalmente en realizarlas bien; valoran y son curiosos respecto a lo que aprenden y están interesados en su formación, sienten que son parte del centro, del aula, del grupo de compañeros”. Por su parte, nos referiremos al *disengagement* como: “El escaso compromiso e interés en lo escolar y en los aprendizajes: alumnos que apenas participan en tareas escolares que se implican con desgana y apatía pues viven lo que acontece en el aula y en el centro escolar en general como una experiencia tediosa e irrelevante para su formación y vida futura” (González, 2015:159).

<sup>3</sup> En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

<sup>4</sup> PAI: Resolución de 4 de julio de 2017, de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa, por la que se autoriza la implantación del Programa de Aprendizaje Integral en la Educación Secundaria Obligatoria, en Centros públicos de la Región de Murcia, para el curso académico 2017-2018/Resolución de 15 de junio de 2016, de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad, por la que se regula el Programa de Aprendizaje Integral en la Educación Secundaria Obligatoria y su implantación en los centros públicos de la Región de Murcia.

AO: Resolución de 27 de julio de 2016, de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad, por la que se dictan instrucciones para la adaptación, con carácter experimental en el curso 2016-2017, de las AO existentes durante el curso 2015-2016.

FPB: Decreto número 12/2015, de 13 de febrero, por el que se establecen las condiciones de Implantación de la Formación Profesional Básica y el currículo de trece ciclos formativos de estas enseñanzas y se establece la organización de los programas formativos profesionales en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

## Referencias

- Artiles, Alfredo J. y Kozleski, Elizabeth B. (2016). "Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 24, núm. 4, pp. 24-43.
- Björn, Johansson (2019). *Dropping out of school. A systematic and integrative research review on risk factors and interventions*, Working Papers and Reports Social núm. 16, Örebro: Örebro University. Disponible en: [https://www.oru.se/contentassets/e468d751588a415bba870ae8580bfd03/johansson-nr-16\\_1311\\_2019\\_us-002.pdf](https://www.oru.se/contentassets/e468d751588a415bba870ae8580bfd03/johansson-nr-16_1311_2019_us-002.pdf)
- Consejo Europeo (2021). "Resolución del Consejo Europeo, relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030) (2021/C 66/01)", *Diario Oficial de la Unión Europea*, 26 de febrero de 2021.
- Corral, Yadira (2010). "Diseño de cuestionario para la recolección de datos", *Revista de Ciencias de la Educación*, vol. 20, núm. 36, pp. 152-168.
- Edwards, Simon (2018). *Re-engaging young people with education. The steps after disengagement and exclusion*, Cham: Palgrave MacMillan.
- Eisenhardt, Kathleen M. (1989). "Building theories from case study research", *The Academy of Management Review*, vol. 14, núm. 4, pp. 532-550.
- Escudero, Juan María; González, María T. y Rodríguez, María J. (2013). "La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado", *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, vol. 3, núm. 3, pp. 206-233. <https://doi.org/10.4471/remie.2013.14>
- European Commission (2013). *Preventing early school leaving in Europe. Lessons learned from second chance education*, Bruselas: European Commission-Publications Office.
- Furrer, Carrie J.; Skinner, Ellen A. y Pitzer, Jennifer R. (2014). "The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience", *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, vol. 116, núm. 13, pp. 101-123. <https://doi.org/10.1177/016146811411601319>
- González, María Teresa (2015). "Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y el abandono escolar", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 3, pp. 158-176.
- González, María Teresa (2021). "Procesos de desenganche de los estudiantes con su educación y programas de reenganche. Un marco para la investigación", en M. T. González y E. M. González (coords.). *Programas de reenganche educativo y/o formativo. Condiciones organizativas, currículum y evaluación*, Barcelona: Octaedro, pp. 15-32.
- González, María Teresa y Cutanda, María Trinidad (2015). "La formación del profesorado y la implicación (engagement) de los alumnos con su aprendizaje", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 69, núm. 2, pp. 9-24
- González, María Teresa, y González, Eva María (coords.) (2021). *Programas de reenganche educativo y/o formativo. Condiciones organizativas, currículum y evaluación*, Barcelona: Octaedro.
- Gottfried, Michael y Hutt, Ethan (2019). "Introduction", en M. A. Gottfried y E. Hutt (eds.), *Absent from school. Understanding and addressing student absenteeism*, Cambridge: Harvard Education Press, pp. 1-12.

- Gutiérrez, Melchor; Tomás, José-Manuel; Romero, Isabel y Barrica, José-Marcos (2017). “Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela”, *Revista de Psicodidáctica*, vol. 22, núm. 2, pp. 111-117.
- Hanson-Peterson, Jennifer (2013). *Do training programs equip teachers with skills to teach disengaged students? A preliminary scan*, Melbourne: Brotherhood of St Laurence Research and Policy Centre. Disponible en: [https://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/6114/1/Hanson-Peterson\\_Teacher\\_training\\_and\\_disengaged\\_students\\_2013.pdf](https://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/6114/1/Hanson-Peterson_Teacher_training_and_disengaged_students_2013.pdf)
- Harris, Lois Ruth (2008). “A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning”, *The Australian Educational Researcher*, vol. 35, núm. 1, pp. 57-79.
- Klem, Adena M. y Connell, James P. (2004). “Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement”, *Journal of School Health*, vol. 74, núm. 7, pp. 262-273. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- McMahon, Brenda J. y Portelli, John P. (2012). “The challenges of neoliberalism in education: Implications for student engagement”, en B. J. McMahon y J. P. Portelli (eds.), *Student engagement in urban schools. Beyond neoliberal discourses*, Charlotte: Information Age Publishing, pp. 1-10.
- Miles, Matthew B.; Huberman, A. Michael y Saldaña, Johnny (2014). *Qualitative data analysis. a methods sourcebook*, 3ª ed., Thousand Oaks: Sage Publishing.
- Mills, Martin y McGregor, Glenda (2010). *Re-engaging students in education. Success factors in alternative schools*, Brisbane: Youth Affairs Network of Queensland.
- Ozdemir, Tuncay Yavuz (2018). “Investigation of Students Commitment to Schools in terms of some variables”, *Üniversitepark Bülten*, vol. 7, núm. 1, pp. 51-65.
- Robinson, J. y Smyth, J. (2015). “‘Sent out’ and Stepping Back In: stories from young people ‘placed at risk’”, *Etnography and Education*, vol. 11, núm. 2, pp. 1-15.
- Smyth, John; McInerney, Peter y Fish, Tim (2013). “Blurring the boundaries: From relational learning towards a critical pedagogy of engagement for disengaged disadvantaged young people”, *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 21, núm. 2, pp. 299-315.
- Tarabini, Aina; Curran, Marta; Montes, Alejandro y Parcerisa, Lluís (2015). “La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro. Explorando el papel del hábitus institucional”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 19, núm. 3, pp. 197-212
- Te Riele, Kitty (2014). *Putting the jigsaw together: Flexible learning programs in Australia. Final report*, Melbourne: Victoria Institute for Education, Diversity and Lifelong Learning.
- Van Maele, Dimitriv y Van Houtte Mieke (2010). “The quality of school live: Teacher-student trust relationship and the organizational school context”, *Social Indicators Research*, vol. 100, pp. 85-100. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9605-8>
- Willms, J. Douglas y Friesen, Sharon (2012). *The relationship between instructional challenge and student engagement. What did you do in school today?*, Research Series Report, núm. 2, Toronto: Canadian Education Association. Disponible en: <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/cea-2012-wdydist-report-2.pdf>

- Wybron, Ian y Paget, Ally (2016). *Pupil power*, Londres: Demos.
- Yin, Robert K. (1994). *Case study research. Design and methods, applied social research methods. Vol. 5*, 2ª ed., Newbury Park: Sage Publishing.
- Zyngier, David (2016). “(Re)conceptualizing risk. What (seems to) work for at-risk students”, *Social Sciences*, vol. 6, <https://doi.org/10.20944/preprints201607.0029.v1>

**Artículo recibido:** 11 de agosto de 2021

**Dictaminado:** 24 de febrero de 2022

**Segunda versión:** 22 de marzo de 2022

**Tercera versión:** 4 de abril de 2022

**Aceptado:** 4 de mayo de 2022

# FOMENTO DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE DESDE UNA COMPRENSIÓN CUALITATIVA DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19

FABIOLA SÁEZ-DELGADO / KARLA LOBOS-PEÑA /

YARANAY LÓPEZ-ANGULO / JAVIER MELLA-NORAMBUENA / PALMENIA PINOCHET

## Resumen:

El objetivo de este artículo es comprender las prácticas pedagógicas para promover la autorregulación del aprendizaje durante la enseñanza remota por la emergencia ocasionada por la COVID-19. Se empleó el método cualitativo inductivo con diseño fenomenográfico. La muestra estuvo compuesta por 13 docentes de Ingeniería y Ciencias Básicas de una universidad del sur de Chile. Los resultados revelan que existen deficiencias en la conceptualización de autorregulación del aprendizaje por parte del profesorado; se han identificado facilitadores y obstaculizadores docentes para promover su desarrollo en el estudiantado; finalmente se reportan prácticas para favorecer este proceso. El trabajo concluye que las prácticas pedagógicas son insuficientes para promover la autorregulación del aprendizaje en universitarias(os) del área de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas y, por tanto, se necesitan entrenamientos docentes que la desarrollen.

## Abstract:

The objective of this article is to understand the teaching practices that promoted self-regulated learning during the remote learning of the COVID-19 pandemic. An inductive qualitative method with a phenomenographic design was used. The sample consisted of thirteen teachers of engineering and basic science at a university in southern Chile. The results reveal deficiencies in teachers' conceptualizations of self-regulated learning; teachers who facilitate and hinder self-regulated learning were identified; and practices that favor the process were reported. The article concludes that teaching practices are insufficient for promoting self-regulated learning among undergraduate students in STEM, and that teachers need to be trained in self-regulation.

**Palabras clave:** prácticas docentes; profesores; educación superior; aprendizaje autorregulado; educación a distancia; COVID-19.

**Keywords:** teaching practices; teachers; higher education; self-regulated learning; distance education; COVID-19.

Fabiola Sáez-Delgado: investigadora de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Centro de Investigación en Educación y Desarrollo, Facultad de Educación, Departamento Fundamentos de la Pedagogía. Concepción, Chile. CE: fsaez@ucsc.cl; famasade@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-7993-5356>

Karla Lobos-Peña: profesora de la Universidad Andrés Bello, Concepción, Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Concepción, Chile. CE: klobosp@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-0145-0041>

Yaranay López-Angulo: profesora de la Universidad de Concepción, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología. Concepción, Chile. CE: yaralopez@udec.cl / <https://orcid.org/0000-0002-3331-6875>

Javier Mella-Norambuena: profesor de la Universidad Técnica Federico Santa María, Departamento de Ciencias. Concepción, Chile. CE: javier.mellan@usm.cl / <https://orcid.org/0000-0002-4288-142X>

Palmenia Pinochet: profesora de la Universidad Católica del Maule, Centro de Apoyo a la Docencia y el Aprendizaje. Talca, Chile. CE: ppinochetq@ucm.cl / <https://orcid.org/0000-0001-9288-6395>

## Introducción

La autorregulación del aprendizaje (en adelante ARA) es, en el siglo XXI, una de las competencias clave más valiosas para el éxito académico (Anthonysamy, Koo y Hew, 2020), convirtiéndose en un tema importante en las áreas de la educación y la psicología (Li, Baker y Warschauer, 2020). La ARA es la forma en que las y los estudiantes<sup>1</sup> controlan sus pensamientos, sentimientos y acciones con el fin de alcanzar logros académicos (Zimmerman, 2000). Consiste en un proceso activo e iterativo mediante el control, el seguimiento y la regulación de procesos cognitivos, metacognitivos, emocionales y conductuales de estudiantes a través del cual persiguen, intencionalmente, objetivos predeterminados de aprendizaje, permitiéndoles además identificar los ajustes necesarios de sus habilidades para desplegar en una futura actuación asegurando el éxito de los objetivos de estudio y aprendizaje establecidos (Sáez-Delgado, Mella-Norambuena, López-Angulo y León-Ron, 2021).

La ARA explica cómo los individuos gestionan métodos de aprendizaje sistemáticos y regulares para mejorar el desempeño y su adaptación a contextos cambiantes (Anthonysamy, Koo y Hew, 2020). En estudiantes universitarios la ARA es especialmente relevante dado que en este nivel educativo aumentan las demandas académicas, las libertades, responsabilidades personales y sociales; y un énfasis sobre la independencia puede representar desafíos para su motivación y compromiso de manera que impacten sus logros. Como lo han advertido investigadores, uno de los principales objetivos de la educación debería ser fomentar la autorregulación en estudiantes (Li, Baker y Warschauer, 2020; Sáez-Delgado, Díaz, Panadero, Bustos *et al.*, 2020; Lobos, Sáez-Delgado, Bruna, Cobo-Rendón *et al.*, 2021).

Desde la perspectiva social cognitiva, los procesos de autorregulación poseen tres fases cíclicas: preparatoria, desempeño y evaluación (Zimmerman, 2000). En la primera, los estudiantes se preparan para la tarea de aprendizaje, planifican su trabajo y establecen metas. En la fase de desempeño, participan en procesos cognitivos y establecen y regulan estrategias para aprender el material en cuestión, monitorean su aprendizaje y asignan sus recursos (por ejemplo, tiempo y ayuda) de la manera más eficiente. Por último, en la fase de evaluación, reflexionan sobre su aprendizaje y determinan qué estrategias fueron efectivas y qué podrían hacer de manera distinta la próxima vez que estudien.



En esta investigación se consideró el modelo trifásico de Zimmerman (2000) porque identifica y explica procesos regulatorios específicos del estudiantado cuando aprende. Desde esta perspectiva, los estudiantes se describen autorregulados en la medida en que metacognitiva, motivacional y conductualmente participan activamente en su propio proceso de aprendizaje (Roick y Ringeisen, 2018; Sáez Delgado, *et al.*, 2021). Pueden activar y monitorear eficazmente sus comportamientos, cognición y afecto, en un proceso continuo de autocontrol y autodirección hacia un objetivo de aprendizaje. Este proceso incluye el progreso de autocontrol, la autorreflexión sobre los resultados y la capacidad de regular los esfuerzos ante un fracaso (Sáez-Delgado, Bustos, Pérez, Mella-Norambuena *et al.*, 2018; Sáez-Delgado *et al.*, 2020).

La ARA en ambientes digitales es un área de investigación que cuenta con antecedentes teóricos y empíricos (Johnson y Davies, 2014; Li, Baker y Warschauer, 2020; Anthonysamy, Koo y Hew, 2021), actualmente ha cobrado mayor relevancia dada la amplia masificación de teléfonos inteligentes y otros dispositivos móviles en la educación superior (Mella-Norambuena, Cobo-Rendón, Lobos, Sáez-Delgado *et al.*, 2021). El modelo original de Zimmerman (2000) ha sido usado también para comprender los procesos autorregulatorios en ambientes virtuales de aprendizaje (Lobos *et al.*, 2021). Incluso, se ha advertido que el análisis de los datos sobre la ARA obtenidos tanto con el uso de tecnologías, como en los entornos de aprendizaje virtual, se muestra como un área clave para comprender la interacción entre los procesos cognitivos, afectivos, metacognitivos, sociales y su impacto en el aprendizaje, la resolución de problemas, el razonamiento y la comprensión conceptual del estudiantado, proporcionando un andamiaje y una retroalimentación en tiempo real, inteligente, adaptable e individualizada para abordar sus necesidades de autorregulación (Mella-Norambuena *et al.*, 2021).

### **COVID-19 y nueva modalidad de enseñanza en línea**

Con la pandemia de COVID-19 la adopción del aprendizaje digital fue la estrategia más segura y óptima implementada en la educación superior, denominada en investigación como Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), dado que las universidades pasaron abruptamente de la enseñanza presencial a la modalidad en línea, tratando de proveer los recursos necesarios para continuar con la enseñanza (Portillo, Castellanos, Reynoso y

Gavotto, 2020). Ante esta situación es imprescindible que el estudiantado adquiera y desarrolle estrategias y habilidades autorreguladas (Naujoks, Bedenlier, Gläser-Zikuda, Kammerl *et al.*, 2021).

Con el auge del aprendizaje digital, los estudiantes pueden planificar y administrar de manera flexible su estudio para lograr sus objetivos de aprendizajes. No obstante, aparte de los muchos beneficios que ofrece esta modalidad, esta requiere una mayor disciplina (Anthonysamy, Koo y Hew, 2020; Hooshyar, Pedaste, Saksa, Leijena *et al.*, 2020). Al respecto, la literatura ha revelado que las estrategias de aprendizaje autorregulado, como el establecimiento de metas académicas, la planificación, el seguimiento y el control del proceso de aprendizaje son utilizadas de forma deficiente por los estudiantes de pregrado (Anthonysamy, Koo y Hew, 2021). Problemas como la gestión incorrecta del tiempo, horarios de conexión y la falta de habilidades de pensamiento para analizar correctamente la tarea no han permitido utilizar eficientemente los recursos en línea (Mella-Norambuena *et al.*, 2021). La falta de estrategias de ARA en universitarios era una realidad antes de la pandemia (Sáez-Delgado *et al.*, 2018). La crisis sanitaria que ha implicado un cambio forzado de la docencia en aulas presenciales tradicionales a las virtuales ha incrementado la necesidad de fomentar la ARA en el estudiantado convirtiéndose a su vez en una oportunidad para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La investigación afirma que, para ser más eficaces en el aprendizaje digital, los estudiantes deben equiparse con habilidades de autorregulación (Naujoks *et al.*, 2021). La enseñanza remota aumenta las exigencias del ARA, puesto que requieren mayores esfuerzos para mantener la concentración en el aula virtual, organización de las actividades en relación con las demandas del telestudio, lidiar con los imprevistos propios de las tecnologías y asumir que las opciones de ayuda de los docentes se limitan a las posibles dentro de los espacios virtuales de enseñanza (Anthonysamy, Koo y Hew, 2021; Naujoks *et al.*, 2021).

En definitiva, la capacidad de ARA de los estudiantes se vuelve aún más importante en entornos emergentes de aprendizaje en línea en la educación superior (Viberg, Khalil y Baars, 2020) para adaptarse a las nuevas exigencias y evitar consecuencias como el abandono (Regueyra, Valverde-Hernández y Delgado, 2021). Dados estos antecedentes y sumados a la evidencia mostrada durante la pandemia, donde los estudiantes han mos-

trado mejor desempeño en línea con el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado —a diferencia de aquellos que no lo hacen— y optimizan su entorno de aprendizaje digital (Sutarni, Ramdhany, Hufad y Kurniawan, 2021), se vuelve imperante la importancia de fomentar esta habilidad crítica para el logro de las exigencias impuestas por la pandemia.

### **Desafíos docentes antes y durante la pandemia**

A menudo los profesores muestran dificultades para hacer un seguimiento del progreso académico de sus estudiantes, requieren estar constantemente ajustando los materiales, el ritmo y los métodos de enseñanza para desarrollar una clase que satisfaga las expectativas, necesidades y diversidad individual del alumnado (Wong, Xie, Zou, Wang *et al.*, 2019). Sumado a esto, los contenidos de algunas áreas disciplinarias son muy complejos para adaptar a los entornos virtuales (Gaeta, Gaeta y Del Socorro, 2021).

Por otra parte, durante la ERE, no todos los estudiantes han tenido las mismas condiciones de vida, tampoco acceso adecuado a la tecnología ni un comportamiento y habilidades similares para enfrentar estas condiciones; además, cada uno tiene una forma particular de enfrentar el aislamiento social (Gaeta, Gaeta y Del Socorro, 2021). Esta compleja realidad ha llevado a los investigadores a analizar las experiencias educativas de los estudiantes universitarios durante el cierre por la COVID-19; sin embargo, todavía no hay mucha evidencia respecto de las prácticas docentes para promover la autorregulación en el aprendizaje en línea (Gaeta, Gaeta y Del Socorro, 2021). El profesorado ha reportado que la capacidad de ARA en sus estudiantes no se ha encontrado en sus clases en línea, donde ellos siguen siendo muy dependientes de las instrucciones docentes durante sus actividades de aprendizaje (Sutarni *et al.* 2021).

Un estudio en universitarios durante la ERE concluyó que los docentes deben proporcionar alguna orientación sobre cómo aplicar estrategias de ARA de forma directa o con ejemplos y andamiaje, haciendo énfasis en que, para lograr este objetivo, los docentes requieren saber qué tipo de estrategias utilizan con frecuencia y con poca frecuencia sus estudiantes (Xu, 2021). Por lo tanto, el profesorado debería ayudarlos a comprender la relevancia de las estrategias ARA y utilizar modelos de aprendizaje centrados en el estudiante que promuevan el aprendizaje autónomo, teniendo en cuenta las necesidades de cada uno durante el encierro (Gaeta, Gaeta y Del Socorro, 2021).

Hoy, más que nunca, las universidades y sus docentes deben ser innovadores para apoyar adecuadamente los procesos educativos de los estudiantes, desarrollando nuevas competencias para responder a sus necesidades afectivas y de aprendizaje a partir de los nuevos retos que ha dejado en evidencia la pandemia. Por lo tanto, es pertinente examinar las prácticas promotoras de ARA de los docentes universitarios en entornos de aprendizaje en línea dada la necesidad de transformar las formas en que los docentes apoyan el aprendizaje (Viberg, Khalil y Baars, 2020).

Por lo mencionado, esta investigación partió del supuesto de que los docentes poseen insuficientes conocimientos y habilidades para promover la autorregulación del aprendizaje en sus estudiantes en contexto de ERE, por lo tanto, es relevante describir el conocimiento que poseen acerca de qué es la autorregulación del aprendizaje, qué utilidad tiene, qué obstáculos perciben en sus estudiantes, en la docencia y qué conocimientos poseen acerca de cómo pueden ellos promover la ARA en su alumnado. El objetivo general de este estudio fue: comprender las prácticas pedagógicas que utilizan profesores de una universidad chilena para promover la autorregulación del aprendizaje durante la enseñanza en línea debido a la pandemia de COVID-19. Específicamente, se plantearon los siguientes objetivos: 1) describir la conceptualización e importancia de la autorregulación del aprendizaje percibida por docentes universitarios; 2) identificar facilitadores y obstaculizadores que los docentes perciben en sus estudiantes para autorregular sus aprendizajes; 3) identificar facilitadores y obstaculizadores que el profesorado percibe para promover la ARA; y 4) caracterizar las prácticas pedagógicas docentes para promover la ARA en los estudiantes.

## **Método**

Se empleó un enfoque cualitativo inductivo y un diseño fenomenográfico. Este diseño tiene como propósito identificar y sistematizar formas de pensamiento desde las cuales las personas entienden, experimentan, conceptualizan y perciben aspectos de la realidad; enfatizando en lo que se piensa sobre lo que es vivido (Marton, 1981). El paradigma subyacente es constructivista puesto que asume la realidad en interinfluencia con las personas, se exploran múltiples construcciones de conocimientos y ontológicamente aquello que se conoce es construido.

## Muestra

La muestra estuvo compuesta por 13 académicos de los cuales 8 (61.54%) fueron hombres y 5 (38.46 %) mujeres. La formación disciplinar de estos académicos correspondía a licenciatura en Matemática y en Ciencias con mención en Química, y las ingenierías en Construcción, Comercial, Civil Mecánica, en Sistemas de Información y Matemática. Todas pertenecientes al área de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés). Los participantes tenían contrato de jornada completa y pertenecían a universidades del sur de Chile.

## Procedimiento para la recolección y análisis de los datos

Se desarrollaron grupos focales y entrevistas para explorar las percepciones docentes acerca de las prácticas pedagógicas que utilizan para promover la autorregulación del aprendizaje durante la enseñanza en línea por la pandemia de COVID-19. Estas técnicas son útiles cuando se intenta investigar las barreras percibidas y explorar a profundidad aspectos específicos de un fenómeno. Los grupos focales, al igual que las entrevistas se desarrollaron mediante plataformas digitales (Microsoft Teams y Zoom) y tuvieron una duración aproximada de dos horas. Fueron conducidos por una moderadora experimentada, acompañada de dos observadoras que apoyaron el proceso. Los participantes también completaron un breve cuestionario sobre datos sociodemográficos mediante un enlace al inicio de cada grupo focal (<https://es.surveymonkey.com/r/8L77523>). Los grupos de discusión y las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas para su posterior análisis.

Los participantes de esta investigación pertenecen a una de las universidades que se encuentran en el proyecto COVID-1012 “Desarrollo e implementación de procedimientos docentes para facilitar la disposición al aprendizaje en condiciones de distanciamiento físico por pandemia de COVID-19, en asignaturas de primer año universitario con mediano o alto riesgo de fracaso”; por tanto, se contó con el respaldo de autoridades y con el consentimiento informado de cada participante antes de comenzar el proceso de recolección de información.

En la presentación de resultados se emplearon códigos para ejemplificar los trozos de información correspondientes a las respuestas de los participantes. Específicamente las letras GF significan grupo focal, la letra E, entrevista y la P, persona. Por ejemplo, GF1P3 indica grupo focal 1 y persona 3.

El análisis de la información se realizó a través del análisis temático orientado por malla temática. Se ejecutaron los siguientes pasos: 1) identificar las unidades de análisis; 2) generar categorías emergentes del texto; 3) elaborar un esquema de codificación; 4) listar categorías para cada pregunta; 5) comparar categorías; 6) identificar dimensiones y propiedades; y 7) interpretar (describir categorías, dar significado y establecer relaciones).

Dada la importancia de la fiabilidad en todo proceso de recolección y análisis de información cualitativa (Guba y Lincoln, 2002), se cuidaron algunos aspectos como: 1) el guion del grupo focal y de entrevista fue supervisado por expertos en la temática abordada –autorregulación–; 2) después del grupo focal y las entrevistas, los investigadores se reunieron para informar sobre cualquier sesgo personal u observado que pudiera afectar el análisis de los resultados y 3) la información fue analizada de forma independiente por dos investigadores, lo cual contribuye a la fiabilidad en el proceso de análisis. El análisis se hizo sin uso de software.

## Resultados

Con el objetivo de comprender las prácticas pedagógicas que utilizan profesores para promover la autorregulación del aprendizaje durante la enseñanza en línea por COVID-19 a continuación se especifican los resultados. En general se identificaron ocho categorías principales con sus respectivas subcategorías, las cuales surgieron en el análisis de contenido cualitativo de los grupos focales y entrevistas (tabla 1).

### Conceptualización e importancia de la autorregulación del aprendizaje

El conocimiento del constructo autorregulación del aprendizaje se da a distintos niveles, algunos docentes manejan definiciones técnicas completas, otros presentan confusiones conceptuales con otros constructos de similares características que tienen otros fines. En la tabla 1 se presentan los cuatro temas principales identificados.

*Desconocimiento o conocimiento vago* alude a concepciones erradas o que se acercan a lo que pudiera ser la autorregulación, el uso de términos como automoderación, responsabilidad y trato con los estudiantes como ejes centrales de la definición dan cuenta de ello: “Autorregularse significa ver la vida de manera distinta...” (GF1P3), “Es hacer que los alumnos se vuelvan responsables...” (GF1P2).

TABLA 1  
*Categorías y subcategorías principales*

Tema	Conceptualización e importancia de la ARA	Obstaculizadores y facilitadores de los estudiantes para la ARA		Obstaculizadores y facilitadores de la docencia para la ARA de los estudiantes	Prácticas reportadas para la promoción docente de la ARA en los estudiantes
Categorías	Conocimiento acerca de la ARA	Importancia de la ARA	Facilitadores de los estudiantes para la ARA	Facilitadores de la docencia para la ARA de los estudiantes	Prácticas para promover la ARA en los estudiantes
	Desconocimiento o conocimiento vago de ARA	Competencia para organizar las actividades académicas y el tiempo	Hábitos de estudio	Uso de herramientas de la docencia que apoyan la ARA	Límites en los horarios de atención
Subcategorías	Conocimiento bajo de ARA	Habilidad profesional	Procrastinación	Sobrecarga académica	Estrategias previas a la pandemia
	Conocimiento medio de ARA (genérico o parcial)	Habilidad para el estudio	Autoconocimiento del estudiante	Balance de carga	Recomendaciones verbales
	Conocimiento alto de ARA (identifican las etapas)	Uso de Tecnología	Solicitud de ayuda	Dificultades para establecer límites por redes sociales	Recomendación de estrategias
		Metas	Manejo de la tecnología	Competencias para estimular la ARA	Modelar uso de aplicaciones
	Autorreflexión		Dificultades en la regulación docente	Cambio en el tipo de actividades académicas	
			Disponibilidad de tiempo	Tener una didáctica que promueva la ARA	Uso de aplicaciones

Fuente: elaboración propia.

El *conocimiento bajo* denota la utilización de la autorregulación del aprendizaje como sinónimo de autonomía, es decir, como la capacidad del estudiante de hacer sus actividades académicas por sí mismo:

Hice que cada alumno eligiera su propio proyecto [...] de tal manera que cada alumno tuvo que estudiar, entonces oriento la educación hacia eso, que es un profesional que va a trabajar de forma autónoma (GF1P4).

Creo que la palabra autorregulación le da plena acción a lo que está declarado en las actividades curriculares, como las horas autónomas (GF1P2).

El proceso mediante el cual el estudiante puede llevar a cabo sus propias tareas sin ayuda de otros (E3).

En el nivel de *conocimiento medio* se concibe la autorregulación como un concepto general sin especificar sus características y sus diferentes etapas:

Es metacognición, es decir la capacidad que pueda tener el mismo de ver sus propios procesos que guían su actuar, su aprendizaje (GF1P3)

Cuando un estudiante es capaz de movilizar sus capacidades personales que contribuyan a mejorar sus capacidades de aprendizaje” (E4).

La autorregulación es como una forma de planificar (E8).

El nivel de *conocimiento alto* alude a definiciones de la autorregulación en el ámbito particular del aprendizaje e identifican sus etapas.

Qué debo hacer, qué metas... cómo planifico esas metas sobre lo que debo hacer, las pongo en ejecución que sería en este segundo semestre y luego vuelvo a reflexionar (GF2P1).

Yo veo también la autorregulación en términos de poder reflexionar y poder planificar, probar si funciona eso que he planificado y después volver a reflexionar sobre eso (GF2P3).

En cuanto a *la importancia que los docentes atribuyen a la ARA* se identificaron tres ámbitos:

1) Como *habilidad para la vida*, lo cual hace énfasis en un contexto más general:



La capacidad que pueda tener él de poder enrumbar procesos... para su propio beneficio personal, entonces es importante ese proceso de autorregulación (GF1P3).

Yo pienso que autorregularme significa también mirar el mundo de manera distinta para yo poder darme la oportunidad de aprender (GF1P1).

Es un tema de autoconocimiento..., te sientes competente..., es la autosatisfacción completa... te hace sentir feliz (E2).

## 2) Como *habilidad profesional*, enfatizando en la carrera:

Tiene que ver con el tipo de profesión en la que está estudiando el alumno porque en el caso de la construcción la autorregulación es una condición profesional..., es un profesional que va a trabajar de forma autónoma, independiente (GF1P4).

Es importante para la vida laboral... un estudiante que se autorregula puede trabajar mejor con otros por ejemplo (E1).

## 3) Hace referencia a las *habilidades para el estudio*, lo cual es más específico:

Creo que la palabra autorregulación le da plena acción a lo que está declarado en las actividades curriculares (GF1P2).

Encuentro que la autorregulación del aprendizaje es un elemento esencial o sea... cómo yo encauzo a mis estudiantes a que ellos puedan organizar su tiempo, organizar sus metas, definir sus metas, tener claridad de qué es lo que quieren, cómo estudiar (GF1P5).

Es fundamental..., tiene que ver con todo lo que se necesita para el éxito de un estudiante (E2).

Es una competencia que les permite hacerse dueños de su aprendizaje (E1).

Es extremadamente relevante considerando que tiene que construir su propio aprendizaje (E3).

En estos tres ámbitos se manifiesta la importancia de contar con buenas competencias de autorregulación y se asocian a la utilidad que estas pudieran otorgar para el éxito en el ejercicio de la profesión, como habilidad para la vida y como habilidad para el estudio.

## Obstaculizadores y facilitadores de los estudiantes para el aprendizaje autorregulado

Los docentes reportan diversos elementos que obstaculizan la capacidad de los estudiantes para desplegar competencias de aprendizaje autorregulado:

1) Son las *dificultades para organizar las actividades* y el tiempo que dedican a ellas:

Recibimos estudiantes que no tienen habilidades de desenvolverse dentro de una gran cantidad de cosas que tienen que hacer] (GF1P5).

No tienen claridad de qué es lo que deben hacer en los tiempos por ejemplo cuando las horas se convierten en asincrónicas (GF1P3).

2) Las *conductas de procrastinación*, que generan una acumulación de sobrecarga de trabajo en tiempos acotados y muy cercanos a los plazos finales:

[...] Y se ve mucho esto de la mala planificación... y de hecho han fallado y han tenido entregas malas porque son prácticas a las que están acostumbrados, estudiando tres días antes de la prueba y ahí van saliendo (GF3P1).

Porque de repente lo urgente va tapando lo... lo otro, entonces están constantemente siendo pillados por la rueda (GF3P1).

3) El *uso inadecuado de la tecnología y redes sociales*, que se conciben como elementos que distraen y desconcentran el trabajo académico y los estudios:

Con el celular y el computador tienen a la mano cosas con las que uno se distrae fácilmente..., la televisión, los juegos de video, el YouTube..., se pierde tiempo de estudio (E4).

Los distractores..., falta de focalización..., tienen abierto el Google, el chat cuando estudian] (E8).

Estudiantes escuchando música con una tele detrás prendida, el YouTube... el WhatsApp (E1).

4) La *falta de proposición de metas claras* afectaría las posibilidades de realizar planificaciones efectivas:

Tener claro lo que estoy buscando en este semestre o en esta carrera... (E8).

Cuando está la meta tú vas a tener una planificación para esa meta (E2).

Tengo mi meta y planifico mi proceso... me organizo (E2).

No se visualizaban trabajando como físicos, no sabían qué asignaturas eran necesarias..., entonces trabajaban regulados en unas y en otras no, y se equivocaban (E1).

5) La *baja autorreflexión de sus procesos de desempeño* como estudiantes podría limitar la toma de decisiones oportunas para la mejora de sus desempeños y logros: “Tiene que haber un análisis para tomar otras medidas [...] cuando no se logran regular, pero no se miran” (E5), “Salir de su zona de confort, que reflexiona y si sabe que algo no le funciona, pero lo que sí no le gusta [...] Tiene que hacerlo, identificar y obligarse” (E1).

En cuanto a los *facilitadores del aprendizaje autorregulado*, los docentes perciben cuatro elementos relacionados con la capacidad del estudiantado para desplegar competencias de aprendizaje autorregulado:

1) *Los hábitos de estudio*, quienes poseen buenos hábitos de estudio (tomar apuntes, contar con todos los materiales necesarios, ser ordenados) son percibidos por sus docentes como estudiantes que se autorregulan mejor: “Que tengan rutinas de trabajo” (E5), “Que sean ordenados... por ejemplo, que se preocupen de tener las cosas que necesitan antes de empezar a estudiar” (E7), “Un hábito es ir a clases..., hacer preguntas, tomar apuntes” (E2).

2) El *autoconocimiento del estudiante* en torno a sus características y necesidades para el buen desarrollo de las actividades académicas:

Que se conozca y sepa lo que necesita [...] por ejemplo, que tengan claridad de cómo aprenden mejor [...] si sabe que aprende mejor estudiando a una hora que se organice para hacerlo en esa hora... si sabe que necesita silencio, que busque un lugar que tenga silencio (E2).

3) *La capacidad para buscar y pedir ayuda* a otros actores educativos, esto favorece el logro de acciones que promueven su autorregulación: “Aprender a pedir ayuda..., si uno sabe que la alarma no lo va a despertar, pedirle a un compañero que lo llame” (E6).

4) El *manejo funcional de la tecnología*, dado que los estudiantes son hábiles en ella y podrían sacar mayor provecho usando aplicaciones de planificación, organización y/o funcionalidades de desactivación de distractores asociados a las redes sociales:

Las aplicaciones que hay para autorregularse, usar el calendario web..., aplicaciones que miden el tiempo de estudio] (E5).

Hay hartas herramientas tecnológicas que facilitan la autorregulación..., los sistemas de calendario que te permiten recibir notificación y ellos son expertos, rápidos para aprender cosas tecnológicas.

Hay herramientas que te permiten desactivar distractores por ejemplo los del celular (E1).

#### Facilitadores y obstaculizadores de la docencia para la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes

Los docentes reconocen elementos del propio ejercicio y de ellos como profesores que influirían favoreciendo u obstaculizando las capacidades de ARA de sus estudiantes. Reconocen que tienen *dificultades para calcular la carga académica*, generando una cantidad de compromisos que es percibida como desmedida por los alumnos:

Uno de los problemas que tuvimos [...] los chiquillos me señalaban que todos tenían muchas tareas que hacer (GF3P3).

Cuando tú haces la pregunta qué hago yo para que el estudiante se autorregule o se autoplanifique, me dejaste como pensando y me tomé mi tiempo, porque la verdad creo que no hago mucho..., lo que sé es lo que ellos me retroalimentan, que están llenos (GF3P7).

Durante la pandemia el reporte del estudiantado es mayor, los docentes indican que fueron mucho más frecuentes las declaraciones de sus estudiantes de estar sobrepasados con entregas de trabajos y evaluaciones.

El primer obstaculizador también está asociado a problemas en la planificación de la docencia entre asignaturas que se dictan en un mismo año de carrera, no logrando un *balance* equilibrado de compromisos con periodos en donde se concentran las exigencias a los estudiantes pudiendo ser distribuidos de mejor forma:

[...]debería tener un diálogo con el resto de mis colegas y decir: “¿Qué trabajos estamos dándoles a nuestros estudiantes? ¿cómo tenemos su carga? ¿cómo controlamos esto del tiempo autónomo?” Realmente ha sido muy complejo, ¿cuánta tarea le doy? (GF3P5).

En general yo creo que estamos débiles en esta parte... para que el equipo, todos los que estamos formando en paralelo, podamos organizar el tiempo a los estudiantes (GF3P5).

Otro elemento obstaculizador que describen los docentes es haber *puesto pocos límites en los canales de comunicación*, dado que en la virtualidad aumentó el uso y variedad de redes sociales, siendo “bombardeados” con preguntas, solicitudes u otro tipo de necesidades que se plateaban por estas vías, sin restricción en horarios ni días y con expectativas de los estudiantes de respuestas inmediatas o rápidas. Al no cumplir los profesores con estas expectativas, se producían situaciones de estrés que desregulaban emocionalmente tanto a docentes como estudiantes y mermaban los procesos de aprendizaje autorregulado:

Una muy alta demanda en tiempos donde se diluía esto de los horarios convencionales, porque antes el alumno iba a tu oficina en un horario normal, pero ahora los chats o los WhatsApp o los correos podían ser en cualquier momento del día (GF3P6).

Los docentes señalan poseer *bajas competencias pedagógicas* para promover la autorregulación en sus estudiantes:

Nos falta habilidad, como que es algo nuevo que era parte del enseñar (E9).

Faltan competencias pedagógicas en esta área (E2).

Si las tienes [competencias] es porque te has capacitado, aparte porque la mayoría no tienen las competencias (E1).

No estamos como haciéndonos cargo, y no porque no queramos, sino porque no tenemos las herramientas suficientes (GF3P5).

Perciben tener ellos mismos *dificultades para autorregularse*:

Ser desordenado como docente no ayuda (E4).

Creo que lo más difícil ha sido adaptar el tiempo, separar la vida personal de la vida laboral, lamentablemente creo que eso nos ha afectado a todos también..., todos hemos estado preparando clases el domingo a las 12 de la noche o el domingo después de almuerzo o revisando pruebas (GF3P4).

Cuando un docente es disperso, eso igual afecta (E4).

Es que si uno es desregulado o disperso... esto desordena más al estudiante, no lo ayuda a autorregularse (E8).

Finalmente, los participantes aluden a la *falta de tiempo en sus asignaturas* para implementar acciones que promuevan la autorregulación del aprendizaje: “Son procesos que requieren más tiempo del que hay para las clases” (E7), “Todo esto es difícil para el docente porque es un montón más de tiempo” (E1), “Si no hay tiempo, no hay manera que lo puedas implementar” (E2).

En cuanto a los facilitadores, indican que la docencia cuenta con herramientas como los *syllabus*, planificaciones, calendarios tanto académicos como de evaluaciones, entre otras. Señalan que, bien utilizados, favorecerían los procesos de aprendizaje autorregulado en los estudiantes. “Usar el *syllabus*... que ahí esté todo, se encuentren con todo y ordenado” (E9), “Usar el espacio de atención de estudiantes para hacer *feedback*... individual, retroalimentar la primera prueba y ayudar a ver si son temas de autorregulación” (E2).

Las *plataformas de gestión del aprendizaje* (LMS, por sus siglas en inglés) son reconocidas por los docentes como favorecedoras de la autorregulación al poseer funcionalidades que la promueven, entre otras, el uso de mensajería electrónica automatizada, alarmas y recordatorios, calendarios compartidos, aplicación de evaluaciones con bloqueo de avances, encuestas, etcétera, que utilizadas como herramientas pedagógicas ayudarían a los estudiantes en las distintas etapas de la autorregulación:

Los sistemas de respuesta electrónica como forma de medir si alguien realizó la tarea en clases (E3).

Poner actividades asincrónicas y usar las alarmas o recordatorios, usar eso para hacer que se organicen (E8).

Utilizar las aplicaciones de evaluaciones..., haciendo preguntas semanales, tareas basadas en los desempeños... preguntas no de conocimiento sino de reflexión (E8).

Usar el aula [virtual], poner una actividad por módulo y, si no la hacen, no pueden avanzar, y mensajes, usar la mensajería automatizada con recordatorios..., avisos de plazos] (E1).

Usar los reportes..., así uno sabe si no se ha conectado o no ha realizado [...] y, así, cuando ya había pasado la fecha, le escribo y le digo que no te has conectado... (E9).

Otra forma de apoyo a la autorregulación de los estudiantes desde la docencia es la identificación temprana de quienes tienen mayor dificultad de autorregulación y su oportuna derivación a unidades especializadas de apoyo al estudiante, con las que cuentan la mayoría de las universidades: “Si uno se da cuenta que tiene problemas y es mucho, que no le va a ir bien porque no se regulan ni saben cómo mejorar..., derivarlos a XX [Unidad especializada de la universidad que brinda apoyo al estudiante]” (E1).

Los participantes también consideran incluir la *autorregulación del aprendizaje dentro de los resultados* en los programas académicos: “Considerar la autorregulación para el logro de los resultados del aprendizaje... como parte de él [programa académico]” (E2).

Asimismo, *implementar buenas prácticas pedagógicas* que favorezcan la autorregulación como: “Subir al aula virtual el material ordenado, con una estructura” (E4), “Dar retroalimentación constante” (E2), junto con una didáctica que la promueva son elementos que apoyarían intencionalmente estos procesos de aprendizaje: “Entregar las planificaciones” (E2), “Dar instrucciones claras” (E1), “Dar el ejemplo, mostrar una planificación, como uno se organiza” (E2), “Comunicación constante, abrir espacios para conversar de estas cosas y planteen sus dificultades” (E8).

Una de estas buenas prácticas es emplear una didáctica que promueva la ARA: “Usar infografías que resuman la información, organizadores gráficos” (E3), “que entregue material de síntesis como infografías, videos con resúmenes de lo visto en clases” (E4) y “utilizar procesos metacognitivos en las evaluaciones” (E1).

### Prácticas pedagógicas para promover la ARA en los estudiantes

Las prácticas que los docentes han implementado durante el periodo de educación virtual para favorecer la ARA en sus estudiantes hacen referencia al establecimiento de límites claros de los momentos de la comunicación,

recomendaciones verbales y estrategias concretas, el modelado de conductas deseables y cambios en sus actividades de aprendizaje en comparación con la presencialidad.

El *poner límites en la comunicación* hace referencia a los horarios de atención de estudiantes, de manera de ordenar los espacios en que hacen las consultas, aclaran dudas, realizan comentarios o cualquier otro tipo de interacción que ellos demanden, de manera de cuidar los hábitos de sueño y los espacios de descanso:

Es que los tiempos, como de regulación desde el primer semestre era un caos, eh..., me escribían a las dos de la mañana, a las tres, a las doce, a las diez y yo también tratando de recepcionar todo y tratar de responder a ellos, y me di cuenta que era necesario establecer límites (P9).

Me di cuenta que era necesario establecer límites, tanto para ellos como para nosotros, y para tener también una medida de control y ver cómo ellos estaban estudiando (GF3P3).

Las recomendaciones verbales se utilizan principalmente asociadas a la etapa de predisposición al estudio y que toman formas de indicaciones más declarativas que instructivas: “Les digo las horas [...] uno les puede incluir el horario de trabajo independiente [...], decirles póngalo en el calendario” (E1), “Póngalo en el calendario y dejarles un tiempo definido para el estudio” (E7), “Uno le dice ‘acuérdense esta semana de hacer [...], hagan esto y les va a ir mejor’” (E2).

En cambio, la recomendación de estrategias es más concreta e instructiva, permitiéndoles a los estudiantes conocer aplicaciones móviles o web que pueden utilizar para mejorar la planificación de los tiempos y organización de las actividades académicas:

Lo que les sugiero es usar el *timeboxing*, donde asignan ventanas de tiempo a sus tareas, entonces, es decir, yo voy a asignarle a esta tarea en particular, dos horas y que esas dos horas son solo para esa tarea, entonces son como ventanas de tiempo a las distintas actividades que tienen que planificar (GF3P2).

Modelar y hacer visible cómo el docente se autorregula en el desempeño de la docencia promovería en el estudiantado conductas de imitación y el



reconocimiento de las consecuencias positivas que trae el usar mecanismos de autorregulación efectivos:

Por ejemplo, el servidor de Gmail, de Google calendar y todo eso, entonces usemos eso, o fijar las reuniones compartiendo esas agendas, porque también aprenden mucho por imitación, no basta con que yo les diga hagan esto, sino que miren, esto es y ahí nos vamos poniendo de acuerdo (E7).

En cuanto al cambio de actividades académicas, los docentes declaran que en periodo de enseñanza remota de emergencia han utilizado otras actividades académicas que implican un mayor monitoreo de los avances, a fin de detectar problemas de autorregulación en el aprendizaje de forma oportuna y poder ayudar a revertir situaciones que afectan los desempeños de los estudiantes:

Hacer evaluaciones formativas..., eso contribuía a que se prepararan de mejor manera (E4).

Tuve que cambiar mi forma de enseñar..., hago las clases más en base a preguntas a medida que voy elaborando conceptos [...] para ver su preparación (GF1P4).

Más evaluaciones formativas y tareas que incluyen la reflexión del desempeño (E1).

Mucho trabajo chico en clases [...] así puedo saber si han hecho lo solicitado (E8).

En cuanto al origen de las estrategias, una característica que se aprecia en estas prácticas es que las recomendaciones verbales eran frecuentes antes de la pandemia, en donde los docentes les indicaban a sus estudiantes lo importante que era reproducir ciertas conductas que consideraban favorecerían sus rendimientos académicos: “Que no dejen todo a última hora, eso desde antes de la pandemia porque siempre andaban a última hora tratando de cambiar fechas” (E5).

En cambio, todo el resto de las prácticas de promoción de la ARA que reportan realizar hacia sus estudiantes aparecen durante el periodo de ERE. Estas prácticas, que se originan en virtualidad, son más operativas, de entrega de indicaciones concretas sobre cómo mejorar:

Antes no me preocupaba tanto de esto, ¿para qué?, si ellos tenían que saber organizarse si ya no estaban en el colegio..., pero bueno es distinto con esto del COVID-19 (E2).

Tuve que pensar cómo los ayudaba..., y ahí busqué cosas que le sirvieran [...] también los mismos estudiantes me mostraban aplicaciones y yo después se las daba a otros cursos (E5).

Los docentes mencionan diversas plataformas de gestión del aprendizaje y aplicaciones con licencias institucionales de las universidades a las que pertenecen, así como aplicaciones web de uso gratuito. Dentro de las LMS y licencias institucionales, indican Blackboard, Canvas, Teams, Google Meet, Correo electrónico, Google Classroom, Moodle, WhatsApp Business y 4PLANNING. Dentro de las aplicaciones web de acceso gratuito, mencionan: Brain Focus, correo electrónico, Discord, Facebook, Genially, Google Calendar, Google Drive, Google Forms, Google Keep, Hangouts, iCloud, Instagram, Jamboard, Kahoot, Mentimeter, Mint, Movie Maker, Off time, One note, Padlet, Sony Vegas, Task de Google, Teams, To-do-ist, Twitch y WhatsApp.

Se aprecia una confusión en el conocimiento de los docentes acerca de la utilidad de estas herramientas web, en donde no diferencian entre las que estimulan la ARA y aquellas que no, por ejemplo: aplicación móvil de ARA: 4 PLANNING; aplicación de gestión del tiempo: Google Calendar y Brain Focus; organizador de tareas: Task de Google y Todoist y organizadores de notas: Google Keep y One Note.

Las herramientas identificadas de forma incorrecta, que si bien pudieran ayudar a la ARA no han sido desarrolladas para tal fin, son: Genially y Google Drive, aplicaciones de edición de textos; sistemas de respuesta electrónica: Google Forms, Kahoot y Mentimeter; red social de mensajería: Hangouts, WhatsApp y Discord; plataforma digital de muros/pizarras colaborativas: Padlet y Jamboard; almacenamiento de datos fuera de los dispositivos: Cloud; redes sociales: Facebook e Instagram; Mint, programa de análisis web, en la que se puede estudiar las visitas, referentes, páginas más populares y las búsquedas realizadas a través de su *dashboard*; programas de edición de videos: Movie Maker y Sony Vegas; plataforma de divulgación de videos: YouTube, y para transmisión en vivo: Twitch.

## **Discusión**

Este estudio tuvo como objetivo comprender las prácticas pedagógicas que utilizan profesores universitarios para promover la autorregulación del aprendizaje durante enseñanza en línea puesta en marcha por la pandemia de COVID-19. Para esto se establecieron cuatro objetivos específicos que a continuación se discuten.

### **Conceptualización e importancia de la ARA percibida por docentes**

Aunque uno de los principales retos en la educación superior es promover el aprendizaje autónomo y autorregulado de los estudiantes, las conceptualizaciones docentes sobre ARA en general presentan distintas apprehensiones. Pocos profesores tienen un alto conocimiento, sus conceptualizaciones mayoritariamente son vagas e imprecisas; son erradas o muy generales y no especifican características ni etapas del proceso de la autorregulación del aprendizaje. Es de gran importancia que tengan un conocimiento profundo y certero de la autorregulación dado que las prácticas docentes de retroalimentación sobre las estrategias de este tipo de aprendizaje son claves para apoyar el éxito académico del estudiantado (Vattøy, 2020).

La investigación sugiere a los docentes asumir importantes funciones de autorregulación dual si quieren ser eficaces en la mejora del aprendizaje de sus estudiantes; sin embargo, primero deben dominar la autorregulación, para luego promocionarla, o sea, deben aprender cómo enseñar de manera explícita y proactiva (Kramarski y Kohen, 2017). Los profesores atribuyen importancia a la ARA para el desarrollo académico de los estudiantes, reconociéndola como habilidades para la vida, profesional y para el estudio; por lo tanto, podrían elegir materiales y métodos de aprendizaje que faciliten procesos autorregulatorios en su alumnado.

### **Obstaculizadores y facilitadores percibidos por docentes en sus estudiantes para autorregularse**

Los obstaculizadores percibidos por docentes en sus estudiantes para autorregular su aprendizaje corresponden a las bajas competencias para organizar las actividades académicas y el tiempo, procrastinación, el uso de redes sociales como elemento distractor, falta de metas de aprendizaje y baja autorreflexión sobre sus procesos de aprendizajes. Estas dificultades académicas coinciden con estudios previos que revelan que los estudiantes

universitarios muestran barreras en la gestión del tiempo y dificultad para concentrarse mientras se aprende en la ERE (Amir, Tanti, Ayu, Septorini *et al.* 2020). Por otra parte, la procrastinación académica es una tendencia de comportamiento donde se posterga la realización de las tareas asignadas y tiene como resultado no completarlas. Uno de los factores que pueden hacer que un estudiante se retrase es la falta de ARA. Una investigación evidenció la existencia de una significativa correlación negativa entre aprendizaje autorregulado y procrastinación académica durante la pandemia (Suroso, Niken, Reni y Farra, 2020).

Los facilitadores que perciben los docentes son los hábitos de estudio, el autoconocimiento de los estudiantes, solicitud de ayuda y manejo funcional de tecnologías. Respecto de las competencias tecnológicas que se han identificado en estudios previos a estudiantes universitarios, si bien hay un desarrollo medio alto en habilidades tecnológicas de información, alfabetización digital, comunicación y colaboración, predomina un nivel intermedio bajo en cuanto a la creación de contenidos digitales, especialmente en la creación y difusión de los de tipo multimedia utilizando diferentes herramientas, lo que implica que un estudio futuro podría explorar qué competencias tecnológicas específicas tienen alta y baja incidencia en los estudiantes universitarios y cuáles de estas se asocian a procesos de éxito en la universidad (López-Meneses, Sirignano, Vásquez-Cano y Ramírez-Hurtado, 2020). Es evidente que la pandemia de COVID-19 ha generado una transformación en las competencias de los estudiantes y en la formación universitaria, especialmente en el uso de herramientas digitales, donde la investigación que se ha desarrollado durante este contexto ha demostrado la importancia de estos recursos para el estudio individual y para desarrollar el trabajo en equipo (Rodríguez-Moreno, Ortiz-Colón, Cordón-Pozo y Agreda-Montoro, 2021). Los docentes han identificado dos perfiles de estudiantes en cuanto al tiempo que pasaban en línea: los que dedicaban gran parte de su tiempo a jugar o a interactuar en las redes sociales y los que utilizaban la mayor parte de su tiempo en línea para buscar información y realizar trabajos académicos (López-Meneses *et al.*, 2020).

### **Obstaculizadores y facilitadores percibidos por docentes para promover la ARA**

Los obstaculizadores percibidos fueron la dificultad para calcular la carga académica del estudiantado dado que en la condición de virtualidad repor-

taban un aumento de la cantidad de tiempo que debían invertir para las actividades académicas, situación también comunicada en otra investigación (Carabelli, 2020). Por otra parte, los docentes reconocen dificultades en su propia autorregulación para su ejercicio profesional, mismas que pudieron facilitar la desregulación de sus estudiantes, como la falta de tiempo para la planificación de sus asignaturas en modalidad a distancia, problemas para administrar diferentes canales de comunicación en forma simultánea (chat, foros, correos u otro) y la carencia de competencias para la educación en línea, lo que pudo provocar ciertos desordenes en la implementación del curso, debido a la toma de decisiones pedagógicas tardía.

Dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los docentes identifican elementos de su práctica que favorecerían la ARA y que son de carácter obligatorio al ser una exigencia de las universidades en el marco de los procesos de acreditación institucional; por ejemplo, el uso de planificaciones detalladas de la ejecución del programa de asignatura, la cual es entregada al inicio del semestre al estudiante para que tome conocimiento de cómo se llevará a cabo; cuándo se producirán las evaluaciones; qué lecturas debe realizar; syllabus; planificaciones; calendarios académicos o de evaluaciones, etcétera. Esto le ayuda al estudiante en la planificación de actividades y distribución de tiempo, diferenciando entre actividades que requieran mayor dedicación que otras, e incluso, pudiendo reflexionar acerca de qué estrategia de estudio sería más pertinente (Sáez-Delgado, *et al.*, 2020).

Otro elemento, más propio de la virtualidad, es la valoración que los docentes hacen de las LMS; estas facilitarían la identificación temprana de dificultades de los estudiantes a través de las analíticas de aprendizaje (Wong *et al.*, 2019) en ámbitos de la autorregulación como los momentos de ingreso y de permanencia en el aula, sus recursos y actividades, tiempo de entrega de trabajos para estimar si se está haciendo en el plazo establecido o no, entre otros indicadores que pudieran reportar conductas que reflejan la forma en que están regulando el aprendizaje los estudiantes. La incorporación de la ARA como un resultado de aprendizaje dentro de los programas de estudio permitiría acciones intencionadas para la promoción de esta competencia, favoreciendo su desarrollo de forma intracurricular y por tanto de mayor efectividad (Lobos *et al.*, 2021; Sáez-Delgado, Díaz, Panadero y Bruna, 2018). El uso de analíticas también favorece el monitoreo y seguimiento de comportamientos de autorregulación del aprendizaje que hayan sido incorporados como aspectos formales dentro de los resultados

de aprendizaje de las asignaturas o cursos y que fue planteado en este estudio como un facilitador necesario de la promoción de la autorregulación por los docentes.

### Prácticas pedagógicas para promover la ARA en estudiantes

Dentro de las prácticas para promover la ARA, los docentes perciben el establecimiento de límites en los horarios de atención, recomendaciones verbales y de estrategias específicas, modelar el uso de aplicaciones, cambio en el tipo de actividades académicas y uso de aplicaciones. Aunque todos valoran la importancia de la ARA en el aprendizaje académico y permanente, aún no se precisa cómo los profesores pueden apoyar en su desarrollo a sus estudiantes de forma más eficaz. Aunque recientemente se ha comenzado el avance de un marco de trabajo sobre cómo el ARA puede activarse directamente a través de estrategias de instrucción e indirectamente mediante la creación de un entorno de aprendizaje que permita a los estudiantes regular su aprendizaje (Dignath y Veenman, 2021).

Una investigación encontró desacuerdo en los profesores participantes acerca de la relevancia de la retroalimentación para la autorregulación y la formación de estrategias (Vattøy, 2020), y parece ser eficaz, ya que responde a tres preguntas importantes: ¿a dónde voy?, ¿cómo voy? y ¿cuál es el paso siguiente? A pesar del creciente cuerpo de literatura sobre los beneficios de la ARA, existe una falta de su promoción por parte de los profesores, incluso, las escasas investigaciones disponibles revelan que pocos poseen creencias sobre los beneficios de fomentarla en sus estudiantes (Sáez-Delgado, López-Angulo, Mella-Norambuena y Casanova, 2022). Los autores sugieren que las prácticas de los profesores podrían cambiar para ser de naturaleza más dialógica mediante un mayor conocimiento y formación docente en facilitar las estrategias de ARA (Vattøy, 2020).

Un estudio que examinó los intentos de profesores para la promoción de ARA encontró que en la mayoría de las aulas la instrucción directa era escasa (Dignath y Veenman, 2021). Sin embargo, algunos proporcionaron a sus estudiantes los ambientes de aprendizaje que requerían uso de diferentes estrategias y, por tanto, fomentaban el aprendizaje autorregulado de forma indirecta. Los autores subrayan la importancia de instruir explícitamente las estrategias de ARA para que los estudiantes desarrollen conocimientos y habilidades metacognitivas para integrar la aplicación de estas estrategias en sus procesos de aprendizajes. Asimismo, escasos estudios han investi-

gado el potencial de la tecnología en la educación superior para fomentar la autorregulación (Hooshyar *et al.*, 2020), siendo un reto para la futura investigación avanzar en este desafío (Sutarni *et al.*, 2021).

Esta investigación concluye que las prácticas pedagógicas son insuficientes para el logro de promoción de la ARA durante la ERE. Una limitación de este estudio se relaciona con las áreas disciplinares de los académicos que participaron, en todos los casos su formación inicial corresponde al área de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, lo que limita la comprensión profunda del fenómeno desde una perspectiva de múltiples formaciones disciplinares. Futuras investigaciones podrían considerar las prácticas docentes de promoción de procesos autorregulatorios en el estudiantado por parte de un cuerpo docente con formaciones disciplinares no consideradas en la presente investigación. Asimismo, sería conveniente diseñar entrenamientos docentes que promuevan el desarrollo de habilidades y competencias de ARA en estudiantes universitarios.

## Agradecimientos

Agradecemos al Proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11201054; al proyecto de Investigación Multidisciplinaria de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción, VRID N° 2021000397MUL, así como al proyecto ANID COVID-1012.

## Nota

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

## Referencias

- Amir, Lisa; Tanti, Ira; Ayu, Diah; Septorini, Maharani; Vera, Julia; Sulijaya, Benso y Puspitawati, Ria (2020). "Student perspective of classroom and distance learning during COVID-19 pandemic in the undergraduate dental study program Universitas Indonesia", *BMC Medical Education*, vol. 20, núm. 20, pp. 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02312-0>
- Anthony, Lilian; Koo, A.-C.-Choo y Hew, Soon (2020). "Self-regulated learning strategies and non-academic outcomes in higher education blended learning environments: A one decade review", *Education and Information Technologies*, vol. 1, núm. 2, pp. 1-28. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10134-2>
- Anthony, Lilian; Koo, A.-C.-Choo y Hew, Soon (2021). "Investigating self-regulated learning strategies for digital learning relevancy", *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, vol. 18, núm. 1, pp. 29-64. <https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.1.2>

- Carabelli, Patricia (2020). “Respuesta al brote de COVID-19: tiempo de enseñanza virtual”, *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, vol. 7, núm. 1, pp. 189-198. <https://doi.org/10.2916/inter.7.2.16>
- Dignath, Charlotte y Veenman, Marcel (2021). “The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning-evidence from classroom observation studies”, *Educational Psychology Review*, vol. 33, núm. 2, pp. 489-533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Gaeta, Marta; Gaeta, Laura y Del Socorro, María (2021). “The impact of COVID-19 home confinement on mexican university students: Emotions, coping strategies, and self-regulated learning”, *Frontiers in Psychology*, vol. 12, núm. 4, pp. 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642823>
- Guba, Egon y Lincoln, Yvonna (2002). “Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa”, en C. Denman y J. A. Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, El Colegio de Sonora, pp. 113-145. Disponible en: <https://bit.ly/3UydMsN>
- Hooshyar, Danial; Pedaste, Margus; Saksa, Katrin; Leijena, Äli; Bardone, Emanuel y Wangb, Minhong (2020). “Open learner models in supporting self-regulated learning in higher education: A systematic literature review”, *Computers & Education*, vol. 154, núm. 4, pp. 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103878>
- Johnson, Genevieve y Davies, Sharon (2014). “Self-regulated learning in digital environments: Theory, research, praxis”, *British Journal of Research*, vol. 1, núm. 2, pp. 68-80. Disponible en: <https://www.primescholars.com/articles/selfregulated-learning-in-digital-environments-theory-research-praxis.pdf>
- Kramarski, Bracha y Kohen, Zhavit (2017). “Promoting preservice teachers’ dual self-regulation roles as learners and as teachers: effects of generic vs. specific prompts”, *Metacognition and Learning*, vol. 12, núm. 2, pp. 157-191. <https://doi.org/10.1007/s11409-016-9164-8>
- Li, Qiuji; Baker, Rachel y Warschauer, Mark (2020). “Using clickstream data to measure, understand, and support self-regulated learning in online courses”, *Internet and Higher Education*, vol. 45, núm. 1, pp. 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100727>
- Lobos, Karla; Sáez-Delgado, Fabiola; Bruna, Daniela; Cobo-Rendón, Rubia y Díaz-Mujica, Alejandro (2021). “Design, validity and effect of an intra-curricular program for facilitating self-regulation of learning competences in university students with the support of the 4PLANNING App”, *Education Sciences*, vol. 11, núm. 4, pp. 1-16. <https://doi.org/10.3390/educsci11080449>
- López-Meneses, Eloy; Sirignano, Fabrizio; Vásquez-Cano, Esteban y Ramírez-Hurtado, José (2020). “University students’ digital competence in three areas of the DigCom 2.1 model: A comparative study at three European universities”, *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 36, núm. 3, pp. 69-88. <https://doi.org/10.14742/ajet.5583>
- Marton, Ference (1981). “Phenomenography – describing conceptions of the world around us”, *Instructional Science*, núm. 10, pp. 177-200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Mella-Norambuena, Javier; Cobo-Rendón, Rubia; Lobos, Karla; Sáez-Delgado, Fabiola y Maldonado-Trapp, Alejandra (2021). “Smartphone use among undergraduate STEM



- students during COVID-19: An opportunity for higher education?”, *Education Sciences*, vol. 11, núm. 1, pp. 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci11080417>
- Naujoks, Nick; Bedenlier, Svenja; Gläser-Zikuda, Michaela; Kammerl, Rudolf; Kopp, Bärbel; Ziegler, Albert y Händel, Marion (2021). “Self-regulated resource management in emergency remote higher education: Status quo and predictors”, *Frontiers in Psychology*, vol. 12, núm. 6, pp. 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.672741>
- Portillo, Samuel; Castellanos, Lidia; Reynoso, Óscar y Gavotto, Omar (2020). “Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia COVID-19 en educación media superior y educación superior”, *Propósitos y Representaciones*, vol. 8, núm. 3, pp. 1-17. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Regueyra, María; Valverde-Hernández, Melisa y Delgado, Antonio (2021). “Consecuencias de la pandemia COVID-19 en la permanencia de la población estudiantil universitaria”, *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 21, núm. 3, pp. 28-59. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46423>
- Rodríguez-Moreno, Javier; Ortiz-Colón, Ana; Cerdón-Pozo, Eulogio y Agreda-Montoro, Miriam (2021). “The influence of digital tools and social networks on the digital competence of university students during COVID-19 pandemic”, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol 18, núm. 6, pp. 1-18. <https://doi.org/10.3390/ijerph18062835>
- Roick, Julia y Ringeisen, Tobías (2018). “Students’ math performance in higher education: Examining the role of self-regulated learning and self-efficacy”, *Learning and Individual Differences*, vol. 65, núm. 6, pp. 148-158. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.018>
- Sáez-Delgado, Fabiola; Bustos, Claudio; Pérez, María; Mella-Norambuena, Javier; Lobos, Karla y Díaz, Alejandro (2018). “Disposición al estudio, autoeficacia y atribuciones causales en estudiantes universitarios chilenos”, *Propósitos y Representaciones*, vol. 6, núm. 1, pp. 1-18. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.179>
- Sáez-Delgado, Fabiola; Díaz, Alejandro; Panadero, Ernesto y Bruna, Daniela (2018). “Revisión sistemática sobre competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios y programas intracurriculares para su promoción”, *Formación Universitaria*, vol. 11, núm. 6, pp. 83-98. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000600083>
- Sáez-Delgado, Fabiola; Díaz, Alejandro; Panadero, Ernesto; Bustos, Claudio y Pérez, María (2020). “Impacto de un programa intracurricular sobre la disposición al estudio en universitarios”, *Formacion Universitaria*, vol. 13, núm. 4, pp. 101-110. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000400101>
- Sáez-Delgado, Fabiola; Mella-Norambuena, Javier; López-Angulo, Yaranay y León-Ron, Verónica (2021). “Escalas para medir las fases de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria”, *Información Tecnológica*, vol. 32, núm. 2, pp. 41-50. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642021000200041>
- Sáez-Delgado, Fabiola; López-Angulo, Yaranay; Mella-Norambuena, Javier y Casanova, Daniel (2022). “Prácticas docentes para promover la autorregulación del aprendizaje durante la pandemia COVID-19: escalas de medición y modelo predictivo”,

*Formación Universitaria*, vol. 15, núm. 1, pp. 95-104. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000100095>

- Suroso, Suroso; Niken, Titi; Reni, Oktaviana y Farra, Lailatus (2020). “The relationship between self regulated learning and social support with academic procrastination in students during the pandemic”, *International Seminar of Multicultural Psychology*, vol. 17, núm. 1, pp. 35-41. Disponible en: <https://jurnal.untag-sby.ac.id/index.php/ISMP/article/view/5360>
- Sutarni, Nani; Ramdhany, Arief; Hufad, Achmad y Kurniawan, Eric (2021). “Self-regulated learning and digital learning environment: Its’ effect on academic achievement during the pandemic”, *Cakrawala Pendidikan*, vol. 40, núm. 2, pp. 374-388. <https://doi.org/10.21831/cp.v40i2.40718>
- Vattøy, Kim (2020). “Teachers’ beliefs about feedback practice as related to student self-regulation, self-efficacy, and language skills in teaching English as a foreign language”, *Studies in Educational Evaluation*, vol. 64, núm. 5, pp. 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100828>
- Viberg, Olga; Khalil, Mohammad y Baars, Martine (2020). “Self-regulated learning and learning analytics in online learning environments: A review of empirical research”, *ACM International Conference Proceeding Series*, vol. 2, núm. 3, pp. 524-533. <https://doi.org/10.1145/3375462.3375483>
- Wong, Tak; Xie, Haoran; Zou, Di; Wang, Fu; Tai, Jeff; Kong, Anthony y Kwan, Reggie (2019). “How to facilitate self-regulated learning? A case study on open educational resources”, *Journal of Computers in Education*, vol. 2, núm. 11, pp. 1-27. <https://doi.org/10.1007/s40692-019-00138-4>
- Xu, Jian (2021). “Chinese university sstudents’ L2 writing feedback orientation and self-regulated learning writing strategies in online teaching during COVID-19”, *Asia-Pacific Education Researcher*, vol. 33, núm. 3, pp. 1-12. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00586-6>
- Zimmerman, Barry (2000). “Attaining self-regulation a social cognitive perspective”, en M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (eds), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego: Academic Press, pp. 13-40.

**Artículo recibido:** 24 de septiembre de 2021

**Dictaminado:** 1 de abril de 2022

**Segunda versión:** 3 de mayo de 2022

**Aceptado:** 3 de junio de 2022

## **EVALUAR EL PENSAMIENTO SOCIAL**

### *Desarrollo de un instrumento de evaluación de desempeño en el aula\**

NICOLE ABRICOT MARCHANT / MARÍA VERÓNICA SANTELICES /

CARMEN GLORIA ZÚÑIGA / LUCÍA VALENCIA CASTAÑEDA / PALOMA MIRANDA-ARREDONDO

#### **Resumen:**

Para contribuir a la evaluación en ciencias sociales en el aula, este artículo presenta evidencias de validez sobre un instrumento diseñado siguiendo el método *Bear Assessment System* para retroalimentar el pensamiento social. Participaron 175 estudiantes universitarios que escribieron un discurso sobre un problema social, el cual fue corregido con la rúbrica creada para ello. Como evidencia de su validez se reconocen la fiabilidad entre jueces y su consistencia interna, además de observarse cuatro dimensiones en su estructura de acuerdo con la expectativa teórica. No se identificaron relaciones entre el puntaje y el género, y aunque se esperaba una relación positiva con el desempeño escolar, esta no fue apoyada por la evidencia. Las conclusiones destacan la viabilidad de medir el pensamiento social como un constructo multidimensional para retroalimentar el aprendizaje y presentan ideas para mejorar el instrumento.

#### **Abstract:**

To contribute to classroom assessment in social science, this article presents evidence of the validity of an instrument based on the Bear Assessment System to provide feedback on social thinking. The participants were 175 university students who wrote a speech about a social problem, which was scored according to a specific rubric. Recognized evidence of the instrument's validity was provided by judges' reliability and the instrument's internal consistency, in addition to the observed four dimensions in its structure in line with theoretical expectations. No relations were identified between scores and gender, and the evidence did not support the expected positive relationship with scholastic performance. The conclusions emphasize the viability of assessing social thinking as a multidimensional construct for providing feedback on learning. Ideas for improving the instrument are presented.

**Palabras clave:** aprendizaje social; validez de pruebas; evaluación del aprendizaje; ciencias sociales; aprendizaje de la historia.

**Keywords:** social learning; test validity; evaluation of learning; social science; study of history.

---

Nicole Abricot Marchant: profesora de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Macul, Santiago, Chile. CE: neabricot@uc.cl / <https://orcid.org/0000-0003-4539-486X>

María Verónica Santelices: profesora de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Macul, Santiago, Chile. CE: vsanteli@uc.cl / <https://orcid.org/0000-0003-4062-0047>

Carmen Gloria Zúñiga: profesora de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Macul, Santiago Chile. CE: carmen.zuniga@uc.cl / <https://orcid.org/0000-0001-6031-9687>

Lucía Valencia Castañeda: profesora de la Universidad de Santiago de Chile. Estación Central, Santiago, Chile. <https://orcid.org/0000-0002-5881-1100>

Paloma Miranda-Arredondo: profesora de la Universidad de Santiago de Chile. Estación Central, Santiago, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-3122-7745>

\*Este trabajo fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) / Programa de Becas / Doctorado Nacional /2018-21181415.

## Introducción

**D**urante las últimas décadas, las necesidades de equidad, democracia y justicia se han instalado como demandas transversales en América Latina. Esto ha tensionado de forma directa el rol de la escuela en la formación de jóvenes capaces de participar activamente de los desafíos sociales (Unesco, 2016). A pesar de que la formación ciudadana corresponde a todas las disciplinas del aprendizaje escolar, las ciencias sociales son un área privilegiada en este propósito (Hahn, 2020; Ross, 2017; Levstik y Tyson, 2008).

Desafortunadamente, las evidencias en la literatura demuestran que la enseñanza de las ciencias sociales, más que favorecer el desarrollo de la formación ciudadana, resulta lejana para las y los estudiantes<sup>1</sup> y basada en la reproducción de contenidos (Monte-Sano y Quince, 2021; Torrez y Claunch-Lebsack, 2014). Existe amplia discordancia entre los discursos de los docentes que declaran promover el aprendizaje crítico y reflexivo y la observación de sus prácticas en el aula, que revela un enfoque centrado en el profesor.

En evaluación, este enfoque se caracteriza por procedimientos centrados en el uso de la memoria y desalineados de los propósitos de aprendizaje, los cuales normalmente están basados en instrumentos de respuesta cerrada que no favorecen el desarrollo de habilidades (Smith, Breakstone y Wineburg, 2018; Torrez y Claunch-Lebsack, 2014). Por ejemplo, un estudio desarrollado con 25% de la población docente de la región de Murcia, España, indica que el 97% del profesorado de Historia y Geografía declaró que la evaluación a través de exámenes es la práctica más extendida y utilizada en el subsector (Alfageme-Gonzalez, Monteagudo y Miralles, 2016). Mientras que Grant (2017) es enfático en señalar que este tipo de evaluaciones a menudo carece de validez al focalizarse en listar personajes, lugares o eventos.

Debido a lo anterior, la literatura destaca la necesidad de estudiar empíricamente evidencias de validez de los instrumentos de evaluación diseñados para retroalimentar el aprendizaje en el aula de ciencias sociales (Smith, 2018; Smith, Breakstone y Wineburg, 2018). Esta investigación propone un instrumento de este tipo, particularmente para la evaluación del pensamiento social.

## Evidencias de validez sobre las puntuaciones e instrumentos de evaluación en ciencias sociales

Entendiendo que la validez es un argumento derivado de evidencias que sostienen el uso e interpretación de las puntuaciones de un test (Kane,

2020), es posible recolectar evidencias sobre el contenido, los procesos de respuesta, la estructura interna, la relación con otras variables y las consecuencias de uso de un instrumento (American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education, 2014). Algunos estudios se han concentrado en analizar este tipo de evidencias para las puntuaciones de instrumentos de evaluación que pretenden medir y retroalimentar algunas de las habilidades del pensamiento histórico o geográfico, que conforman el pensamiento social.

Debido a su extendido uso, los análisis han abordado principalmente instrumentos de respuesta múltiple. Smith (2017) y Reich (2011) examinaron evidencias sobre los procesos de respuesta de test estandarizados nacionales a través de procesos de pensamiento en voz alta, reconociendo que este tipo de instrumentos activaba constructos irrelevantes, tales como memorización, comprensión de lectura y estrategias de respuesta a los test. A raíz de lo anterior, otras investigaciones analizaron evidencias de validez de instrumentos diseñados particularmente para evaluar el constructo de pensamiento histórico a través de preguntas de opción múltiple. Estos trabajos concluyen que, a diferencia de los test estandarizados nacionales, los de opción múltiple logran evocar habilidades de pensamiento histórico, aunque siguen movilizando constructos irrelevantes en las respuestas de los estudiantes (Smith, 2018; Smith, Breakstone y Wineburg, 2018; Reisman, 2012).

En respuesta a lo anterior, otros estudios han analizado formas alternativas para evaluar el pensamiento histórico, el pensamiento geográfico o algunas de sus habilidades de forma particular. Estos trabajos se han dedicado a recopilar evidencias sobre procedimientos evaluativos basados en desempeño durante la implementación de intervenciones pedagógicas que miden logros del estudiantado utilizando rúbricas (Huijgen, Holthuis, Van Boxtel, Van De Grift *et al.*, 2019; Ercikan y Seixas, 2015; Monte-Sano y De La Paz, 2012).

En esta línea de investigación es posible reconocer las preguntas basadas en documentos, donde se entregan fuentes de información a los estudiantes para que luego elaboren un ensayo para demostrar su dominio del pensamiento histórico. Esta perspectiva ha sido valorada en países como Estados Unidos debido a la autenticidad de su medición, generando incluso test estandarizados (College Board, 2017). Sin embargo, las escasas investigaciones

cuestionan su fiabilidad y su validez (p. ej., índices de consistencia interna entre .4 y .53; y consistencia entre jueces entre .67 y .71; Wainer, 2011; Grant, Gradwell y Cimbricz, 2004). De La Paz y Wissinger (2015) señalan que hay diferencias estadísticamente significativas ( $F(1, 101) = 6.206$ ,  $MSE = 12.542$ ,  $p = .01$ ) en las puntuaciones de estas tareas dependiendo del género textual que solicitan y del nivel de conocimiento histórico de quienes responden; así como de la longitud de los escritos ( $F(1, 101) = 5.46$ ,  $MSE = 24147.39$ ,  $p = .02$ ). De La Paz, Ferretti, Wissinger, Yee *et al.* (2012) reconocen mejores puntuaciones en habilidades de pensamiento histórico en los buenos escritores que en aquellos menos aventajados ( $F(3, 87) = 13.59$ ,  $MSE = 4.48$ ,  $p = .000$ ). Este tipo de evidencias supone desafíos importantes para estos instrumentos estandarizados.

El reciente estudio de Supianto, Kumaidi y Suryono (2021) presenta mejores coeficientes de fiabilidad (.9) y evidencias positivas sobre el contenido y la estructura interna de las puntuaciones de un instrumento de estas características, pero a pesar de que también promueve la autenticidad de las evaluaciones, se limita a evaluar conocimiento histórico.

Los esfuerzos descritos coinciden con el interés por avanzar en una evaluación auténtica del aprendizaje de las ciencias sociales (Percy, 2017). Sin embargo, además de las dificultades presentadas, la mayoría se centra en evaluar el pensamiento histórico usando eventos del pasado, sin reconocer que los propósitos de aprendizaje se relacionan más bien con desarrollar habilidades de orden superior para comprender el mundo sociocultural desde las distintas disciplinas (Monte-Sano y Quince, 2021; Percy, 2017). Este artículo propone un instrumento para evaluar ese tipo de aprendizaje, considerando los desafíos ya descritos respecto de la medición del aprendizaje en el aula de ciencias sociales.

### **¿Qué se debe aprender en el aula de ciencias sociales?**

Existen dos perspectivas que han caracterizado los aprendizajes en ciencias sociales. Por una parte, diversos autores han destacado que aprender una ciencia social, como historia o geografía, implica alfabetizarse en ella mediante el uso de un lenguaje académico y una forma de pensamiento disciplinar específico (Monte-Sano y De La Paz, 2012). Esta corriente ha generado una amplia producción teórica y empírica y su producción ha estado centrada en el desarrollo del pensamiento histórico (Henríquez, Carmona, Quinteros y Garrido, 2018; De la Paz, Monte-Sano, Felton,

Croningeret *et al.*, 2017; Monte-Sano y De La Paz, 2012). Su propósito principal se centra en promover el pensamiento de una disciplina en particular, más que una integración disciplinar.

En otra perspectiva se encuentran los estudios sociales, que plantean que la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales debe abordarse integradamente. Su fin principal es formar ciudadanos capaces de analizar críticamente la complejidad de la realidad social (McGlenn y Mason, 2017; Saye, 2017; Ross, 2017; Gerwin, 2003). Esto se materializa en la propuesta de los Estándares Curriculares para los Estudios Sociales (National Council for the Social Studies, 2013) de Estados Unidos. Allí se definen cuatro dimensiones de estándares relacionadas con el cuestionamiento de la sociedad, el análisis desde conceptos de las disciplinas, la interpretación de fuentes, y la comunicación y toma de decisiones sobre problemáticas sociales. Sin embargo, aunque el documento reconoce habilidades integradoras de las disciplinas, no se identifica un constructo general que permita visibilizar el aprendizaje que los estándares esperan desarrollar.

Desde ese desafío, la corriente iberoamericana ha defendido que el propósito principal de la enseñanza en el área es el desarrollo del *pensamiento social*. Este permite a las personas actuar como ciudadanos críticos de su realidad (Gutiérrez y Pagés, 2018; Murillo y Martínez, 2014; Pagés, 2002). Este pensamiento de orden superior permitiría que los estudiantes conciban la realidad como una síntesis compleja, que contextualicen la información social en sus múltiples dimensiones y que comprendan su realidad desde una perspectiva crítica y participativa (Gutiérrez y Pagés, 2018; Pagés, 2002; Pipkin y Sofía, 2005). Para promover este pensamiento, Pagés y Santisteban (2011) enfatizan en la necesidad de situar al estudiante frente a problemas sociales relevantes y así abordar el aprendizaje de la complejidad social desde lo cotidiano.

### **Hacia una propuesta interdisciplinaria del aprendizaje en ciencias sociales**

Según Gutiérrez y Pagés (2018), el pensamiento social se organiza en cuatro dimensiones denominadas “descripción del conocimiento social (CS)”, “explicación y justificación del CS”, “interpretación del CS” y “argumentación del CS”. Cada una está constituida por la integración de diversas habilidades disciplinares. De esta forma, al describir un problema social se espera que los estudiantes lo contextualicen en términos temporales, espaciales y desde el reconocimiento de agentes y dimensiones; cuando explican un problema,

deberían desarrollar una cadena con diversas causas y consecuencias. Además, se busca que el alumnado interprete críticamente la evidencia disponible y que pueda definir una posición y plantear propuestas de solución frente a las problemáticas (Gutiérrez y Pagés, 2018; Murillo y Martínez, 2014).

Los contenidos descritos en cada una de las dimensiones del pensamiento social derivan, en su mayoría, de investigaciones sobre el pensamiento histórico, y una menor cantidad, de otras disciplinas o se posicionan en la perspectiva de los estudios sociales. Sin embargo, la complejidad que implica la integración de las disciplinas, la segmentación de evidencias y la falta de acuerdos respecto de qué se debe evaluar (Saye, 2017) son desafíos relevantes para la evaluación en el aula. Esta investigación busca reportar evidencias de validez de las puntuaciones de un instrumento diseñado para evaluar el pensamiento social de los estudiantes al egresar del sistema escolar, con el fin de guiar la retroalimentación del aprendizaje y aportar antecedentes que permitan avanzar en la consolidación del constructo en la evaluación de aula.

### ¿Cómo se describen las dimensiones del pensamiento social?

En la actualidad no existen instrumentos que permitan evaluar el pensamiento social como un constructo en sí mismo. No obstante, existe evidencia segmentada en diversos estudios respecto de las habilidades que lo componen en las diversas disciplinas (Monte-Sano y De La Paz, 2012; Reisman y Wineburg, 2008; Siegfried, Krueger, Collins, Frank *et al.*, 2010).

La evidencia sobre habilidades específicas del pensamiento histórico, geográfico o económico aporta antecedentes sobre las dimensiones que componen el constructo de pensamiento social. A continuación, se describe esa evidencia para cada una de las dimensiones que, hipotéticamente, conforman el constructo de pensamiento social que se investiga en esta propuesta.

La dimensión *contextualización de las problemáticas sociales* (Huijgen, Van Boxtel, Van de Grift y Holthuis, 2017; Huijgen, Van de Grift, Van Boxtel y Holthuis, 2018; Huijgen *et al.*, 2019; Reisman y Wineburg, 2008) representa aquello que hacen las personas cuando describen los problemas sociales y los sitúan en un marco temporal y espacial (Smith, 2014; Reagan, 2008; Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012). Algunos autores presentan este proceso como parte de la explicación (Lee, 2009), pero otros lo reconocen como una habilidad en sí misma. Esta permitiría reconocer la complejidad de las interacciones entre los personajes, actores



y entidades sociales (Huijgen *et al.*, 2017 y 2018) en los ámbitos políticos, sociales, económicos y culturales (Ortuño, Ponce y Serrano, 2016; Siegfried *et al.*, 2010).

La *explicación de los problemas sociales* se manifiesta cuando las personas argumentan por qué suceden los problemas y qué consecuencias tienen (Lee, 2009). Esto implica determinar las causas, motivaciones, hechos y consecuencias de los problemas sociales (Kemp, 2011). Las causas a las que se alude son diversas (Stoel, Van Drie y Van Boxtel, 2015; Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012) y manifiestan distintos cambios y continuidades relacionadas con la problemática (Seixas, 2017). De igual forma, las personas empatizan, es decir, reconocen las motivaciones, incentivos o intereses de los agentes o actores sociales para explicar los problemas según sus contextos (Bartelds, Savenije y Van Boxtel, 2020; Henríquez *et al.*, 2018; Siegfried *et al.*, 2010; Smith, 2014). Finalmente, al determinar las causas de los problemas, los estudiantes juzgan procesos o eventos desde su significancia histórica (Barton, 2005; Seixas, 2017; VanSledright y Limón, 2006) y utilizan metaconceptos y abstracciones en sus explicaciones (Siegfried *et al.*, 2010; Van Drie y Van Boxtel, 2008).

La *interpretación de las fuentes sobre problemas sociales* implica que las personas se aproximan críticamente a las evidencias de información a través de la identificación de perspectivas y la diferenciación de hechos y puntos de vista (Reisman, Brimesk y Hollywood, 2019). Esto también implica incorporar evidencias para fundamentar una posición, corroborando y reformulando las fuentes y reconociendo sus autorías (Breakstone, Smith y Wineburg, 2013; Henríquez *et al.*, 2018; McGrew, Breakstone, Ortega, Smith *et al.*, 2018; Seixas, 2017).

Finalmente, la dimensión *argumentación de propuestas* permite fundamentar una posición respecto de un problema social (National Council for the Social Studies, 2013; Ross, 2019; Seixas, 2017) y elaborar propuestas o alternativas de decisión pertinentes (Gerwin, 2003). Estas ideas deberían reconocer contextos locales, regionales y globales (National Council for the Social Studies, 2013), riesgos, el principio de escasez (Siegfried *et al.*, 2010), críticas a la desigualdad (Pedrozo, 2011) y promoción del bienestar común de la sociedad (Niepel, Mustafić, Greiff y Roberts, 2015); también deberían estar basadas en un enfoque de derechos, democrático, en perspectiva de equidad y una ética centrada en el bien común (Levy, 2018; Ross, 2019; Seixas, 2017). Asimismo, las propuestas requieren ser

concretas, lo que implica reconocer en ellas el rol que los actores sociales desempeñan en su implementación (Evans y Saxe, 1996).

La propuesta planteada a continuación presenta un instrumento que pretende evaluar el pensamiento social en el aula, junto a las evidencias psicométricas sobre la validez de sus puntuaciones.

## Método

Desde un enfoque cuantitativo y en la perspectiva de un análisis psicométrico, se describe la construcción y el proceso de recolección de evidencias de validez (American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education, 2014) de las puntuaciones de un instrumento diseñado para evaluar el pensamiento social de los estudiantes egresados de la educación secundaria. En una primera etapa se describe el diseño del instrumento y, en la segunda, se presenta el proceso de recolección de evidencias de validez.

El estudio espera reportar evidencias favorables respecto del contenido, fiabilidad entre jueces y consistencia interna de las puntuaciones, además de evidencias sobre la estructura interna de cuatro dimensiones que componen el constructo, con el fin de retroalimentar el pensamiento social. Asimismo, se espera observar relaciones positivas entre las puntuaciones del instrumento y el rendimiento académico de las y los estudiantes en el contexto escolar; aunque no se espera observar relaciones con el género.

### Etapa 1. Diseño del instrumento

El instrumento se diseñó siguiendo el modelo del Bear Assessment System (BAS) (Wilson, 2005), a través de las siguientes etapas: *a*) definir los cuatro mapas de constructo para cada una de las dimensiones de pensamiento social (contextualización, explicación, interpretación y argumentación de propuestas); *b*) diseñar la tarea de desempeño; *c*) diseñar la rúbrica; y *d*) implementar el modelo de medición para recopilar evidencias de validez.

Esta primera versión del instrumento fue desarrollada por un equipo de especialistas en didáctica de las ciencias sociales, a partir de una propuesta teórica (Gutiérrez y Pagés, 2018; Pagés, 2002) y de evidencia empírica sobre las habilidades de las dimensiones y de las habilidades que lo componen. El contenido de las cuatro primeras etapas fue analizado a través del juicio de expertos, en este caso, tres especialistas externos al equipo de investigación. El modelo de medición fue implementado por el equipo de autoras.

## Etapa 2. Recopilación de evidencias de validez empíricas

### *Muestra*

El instrumento fue aplicado a una muestra por conveniencia de 175 estudiantes egresados de educación media en Chile, durante la primera semana de clases en una universidad pública y selectiva. Todos estudiaban carreras de pedagogía, donde 74% fueron mujeres y 36% varones, con una edad entre 17 y 20 años, y de diversos contextos socioeconómicos. En ese sentido, los resultados no esperan ser representativos de la población de egresados de educación secundaria chilena.

### *Aplicación y corrección*

Tras un proceso de capacitación, los aplicadores siguieron un protocolo estandarizado para la implementación del instrumento utilizando la plataforma Moodle (versión 3.7). Al inicio de la aplicación, se leyó y firmó el consentimiento informado por parte de los participantes. Posteriormente, los estudiantes contaron con 90 minutos para responder el instrumento descrito más adelante.

La revisión se realizó con cinco correctores capacitados, quienes corrigieron en forma simultánea después de un periodo de calibración. Un 30% de los discursos fueron corregidos por dos jueces independientes.

### *Análisis de evidencias de validez*

Para analizar las puntuaciones se exploró su fiabilidad, evidencias de validez en términos de su estructura interna y su relación con otras variables. La mayoría de los análisis fueron realizados a través del programa Rstudio versión 3.6.0, aunque el análisis de ítems se realizó con el software Berkeley Assessment System Software (BASS) (Fisher y Wilson, 2019).

### *Fiabilidad del instrumento*

Después de constatar una distribución aproximadamente normal del puntaje total del instrumento, se realizó un análisis de fiabilidad, a partir de un examen de consistencia interna a través de alfa de Cronbach (Raykov, 1998) para cada una de las dimensiones del instrumento. Adicionalmente, se hizo la estimación de la fiabilidad a través del indicador *expected a-posteriori* (EAP), debido a su mayor pertinencia en el contexto de los análisis de teoría de respuesta al ítem (IRT, por sus siglas en inglés) (Adams, 2005).

Finalmente, el análisis de kappa de Cohen (Embretson, 2010) se utilizó para analizar la fiabilidad entre jueces en el 30% (N = 52) de los casos con doble corrección.

### *Estructura interna del instrumento*

#### Análisis de ítems

Después de analizar la estructura de la matriz de correlaciones se analizó el comportamiento empírico de los ítems que componen las cuatro dimensiones del pensamiento social. Se llevó a cabo un análisis IRT con base en un modelo de crédito parcial por la naturaleza politómica de las categorías de respuesta del instrumento (Wilson, 2005). Una vez realizada la comparación de los modelos multidimensional y unidimensional, se analizó la dificultad de los ítems y el indicador rho de Spearman de cada dimensión. Adicionalmente, se elaboró un mapa de Wright con el fin de reconocer la relación entre la dificultad de los ítems y la probabilidad de los sujetos de responder en los distintos niveles de logro (Wilson, 2005).

#### Análisis factorial

Con el fin de analizar la estructura interna del instrumento con mayor profundidad, se aplicó un análisis factorial confirmatorio (AFC). El ajuste del modelo fue estudiado por medio de los índices RMSEA, CFI, TLI, SRMS (Hooper, Coughlan y Mullen, 2008). Para el AFC se exploró un modelo de uno y cuatro factores; mientras que el unidimensional representa la hipótesis nula, y el de cuatro dimensiones corresponde a la hipótesis propuesta por el modelo teórico.

### *Relación con género y rendimiento académico de los estudiantes*

Después de examinar la estructura interna del instrumento, se implementó un modelo estructural para estudiar la relación entre las dimensiones del pensamiento social y algunas variables relevantes, como el *ranking* de notas (calificaciones) de educación secundaria y el género de los estudiantes. El *ranking* de notas utilizado en el proceso nacional de admisión fue considerado como un proxy del rendimiento académico de los estudiantes, ya que, a diferencia de las calificaciones en sí y de la Prueba de Selección Universitaria, dicho *ranking* de educación secundaria considera el desempeño de los estudiantes en relación con su contextos educativos y oportunidades de aprendizaje (Larroucau, Ríos y Mizala, 2015). El género, por su parte,

fue incorporado debido a la evidencia respecto de la brecha favorable a niñas y mujeres jóvenes en las habilidades de escritura académica y lengua (Cervini, Dari y Quiroz, 2015; Contreras-Salinas, Olavarría Aranguren, Celedón Bulnes y Molina Gutiérrez, 2020). Una relación positiva entre ser mujer y tener un mayor desarrollo del pensamiento social no constituiría evidencia a favor de la validez del instrumento.

Se analizó la relación de las puntuaciones del instrumento con género y el *ranking* de notas a través de un modelo de ecuaciones estructurales (Schreiber, Nora, Stage, Barlow *et al.*, 2006). Para estudiar el ajuste del modelo, se utilizaron los índices RMSEA, CFI, TLI, SRMS (Hooper, Coughlan y Mullen, 2008).

## Resultados

Las evidencias presentadas a continuación aportan antecedentes a favor y de mejora respecto de la validez de las puntuaciones del instrumento diseñado para evaluar el pensamiento social de los estudiantes desde una perspectiva interdisciplinaria del aprendizaje de las ciencias sociales. Los resultados se presentan en dos secciones: en primer lugar, se describe el diseño del instrumento respecto de los tres primeros elementos del modelo BAS y luego se presentan los resultados del cuarto elemento, el análisis psicométrico.

### Etapa 1. Diseño del instrumento

El instrumento consistió en un problema socialmente relevante (Pagés y Santisteban, 2011) presentado en una carpeta de fuentes de información de diversa naturaleza (noticias, extractos de libros de historia, gráficos, etc.) y una consigna de instrucciones que solicitaban la elaboración de un discurso escrito usando el computador. Para evaluar el discurso hecho por los estudiantes, se confeccionó una rúbrica analítica con 18 criterios relacionados con el constructo y graduados entre 0 a 3 (anexo 1).

El instrumento consta de tres partes: en la primera, los estudiantes leen el contexto y el problema socialmente relevante presentado (figura 1). Posteriormente, deben leer diferentes fuentes de relacionadas con el problema y extraer información considerada relevante. Finalmente, el instrumento pide a los estudiantes escribir su discurso a través de una breve consigna que orienta sobre los elementos que debe considerar el discurso y el tiempo para desarrollarlo (figura 2).

FIGURA 1

*Planteamiento del problema socialmente relevante*

Lee atentamente la siguiente situación

Durante los últimos 5 años, Chile ha recibido una cantidad de población migrante que supera con creces la de cualquier otro periodo de su historia republicana. Diversos conflictos políticos, sociales y económicos en países latinoamericanos han movilizado a miles de personas al país, ante la expectativa de encontrar mejores condiciones de vida.

Debido a este aumento explosivo, han surgido voces a favor de desarrollar una Nueva Ley de Migraciones que mejore los procesos de ingreso al territorio, con el argumento de que la institucionalidad vigente no es suficiente. Sin embargo, otro grupo de personas está en contra de la reforma, porque argumentan, podría favorecer abusos y vulnerar los derechos de las y los migrantes.

En este sentido, ¿por qué si se plantea que la Nueva Ley de Migraciones mejorará el proceso migratorio, existen personas en contra de su implementación?

La controversia planteada está generando gran debate en la comunidad universitaria y ha sido elegida el tema central para inaugurar el año académico de la carrera. Debido a esto deberás elaborar un discurso que aborde la controversia.

Para desarrollar el discurso debes seguir las instrucciones planteadas más adelante.

Fuente: instrumento diseñado para esta investigación.

FIGURA 2

*Instrucciones para desarrollo de la tarea*

Escribe tu discurso utilizando una estructura de inicio, desarrollo y cierre.

Recuerda que la controversia es: ¿por qué si se plantea que la Nueva Ley de Migraciones mejorará el proceso migratorio, existen personas en contra de su implementación?

Considera los siguientes elementos en tu discurso:

- a) La presentación del tema.
- b) Exposición de argumentos explicativos.
- c) Fundamentar los argumentos utilizando fuentes de información.
- d) Propuestas para abordar la situación.

Sugerencias:

1. Antes de responder, haz un esquema o toma apuntes que te permitan organizar tu discurso.  
Para eso utiliza una hoja en blanco en tu casa.
2. Para realizar el discurso cuentas con 60 minutos (si demoraste 30 en la lectura).
3. Debes utilizar entre 20 y 40 líneas.

Fuente: instrumento diseñado para esta investigación.

Las respuestas de los estudiantes demostraron cumplir con la idea de elaboración de un discurso, con 30 líneas en promedio y basados en la estructura indicada en las instrucciones. En la figura 3 se presenta un extracto de la respuesta de un estudiante.

FIGURA 3

*Extracto de respuesta*

Estimados lectores,

Como todos sabemos Chile es el principal destino de migrantes a nivel latinoamericano, atrayente por sus características físicas, prosperidades económicas y de crecimiento. Tanto así que dentro de las estadísticas de los últimos años un 92,4% de las personas que viven en Chile son inmigrantes (...)

De esta manera se discrimina a un extranjero por pensar que solo su propósito de venir al país es a delinquir, no obstante, sabemos que hace más de un siglo los inmigrantes viene por oportunidades de trabajo o a establecer una nueva vida ya que no tenían las condiciones apropiadas en su original país

(...)

Fuente: Respuesta de un estudiante participante en esta investigación.

Cada uno de los discursos fue evaluado con la rúbrica analítica (anexo 1). En la dimensión *contextualización* fue evaluada la localización tanto temporal como espacial, actores y ámbitos. En la *explicación* se evaluó multicausalidad, cadena causal, empatía, conceptualización, significancia histórica y duración. Para la *interpretación de fuentes* los criterios fueron perspectiva, corroboración, forma de la fuente y referenciación. Y para el caso de la *argumentación de propuestas*, los criterios fueron acción de los agentes, propuesta, enfoque de derechos y posicionamiento.

Tanto el diseño de la tarea como los criterios de la rúbrica fueron analizados en su contenido por tres especialistas en didáctica de las ciencias sociales, reunidos en sesiones de discusión grupal. Ellos coincidieron respecto de la capacidad del instrumento de evaluar el pensamiento social y discriminar usando los criterios propuestos.

## Etapa 2. Recopilación de evidencias de validez empíricas

### *Consistencia del instrumento*

Los estadísticos descriptivos del instrumento muestran que los puntajes totales de los estudiantes van desde 5 hasta 87% de logro. La consistencia interna del instrumento es aceptable, aunque los resultados son mejores en su estimación a través del método EAP para todas las dimensiones (tabla 1) que utilizando alfa de Cronbach (tabla 2); este último análisis permite identificar que la dimensión *contextualización* presenta una fiabilidad menor a la óptima que requiere ser revisada a la luz de las demás evidencias.

TABLA 1

### *Fiabilidad EAP*

Contextualización	Explicación	Interpretación de fuentes	Argumentación de propuesta
0.86	0.89	0.80	0.82

Fuente: elaboración propia.

TABLA 2

### *Fiabilidad por alfa de Cronbach*

Contextualización	Explicación	Interpretación de fuentes	Argumentación de propuesta
0.61	0.86	0.80	0.78

N=175.

Fuente: elaboración propia.

La confiabilidad entre jueces presenta resultados favorables. Para los 51 casos evaluados por doble juez, el índice de acuerdo total alcanza el 92%. Adicionalmente, se observa un kappa de Cohen donde todos los ítems superan 0.81, aunque uno de ellos (significancia histórica) presenta una estimación de 0.73, en un intervalo de confianza que va desde 0.56 a 0.90 (tabla 3). Esto alerta sobre la necesidad de revisar el ítem a la luz de otras evidencias.



TABLA 3

*Intervalo de confianza kappa de Cohen del ítem significancia histórica\**

	Inferior	Estimación	Superior
Kappa no ponderado	0.56	0.73	0.90
Kappa ponderado	0.78	0.78	0.78

\*Con 51 casos evaluados a doble juez.

Fuente: elaboración propia.

*Evidencias de validez sobre la estructura interna del instrumento*

Al analizar la matriz de correlaciones entre dimensiones (tabla 4), se identificaron relaciones moderadas entre las del instrumento, excepto por la alta correlación (0.8) entre las dimensiones *contextualización* y *explicación*. Sobre esos antecedentes, se continuó el análisis de la estructura interna del instrumento de evaluación, a través de dos tipos de análisis: de ítems y AFC.

TABLA 4

*Correlaciones entre dimensiones\**

	Contextualización	Explicación	Interpretación de fuentes	Argumentación de propuestas
Contextualización	1			
Explicación	0.80	1		
Interpretación de fuentes	0.46	0.40	1	
Propuestas	0.40	0.52	0.34	1

\* p = 0 para todas las correlaciones, indica que las correlaciones son estadísticamente significativas.

Fuente: elaboración propia.

Análisis de ítems

Con el fin de analizar la estructura interna del instrumento, se comparó el modelo teórico de cuatro dimensiones con el unidimensional, usando el modelo IRT (Wilson, 2005).

El análisis rechaza la hipótesis planteada por el modelo unidimensional, lo que permitió considerar el teórico de cuatro dimensiones, observándose diferencias estadísticamente significativas entre ambos modelos ( $p = 0$ ,  $\chi^2 = 253$ ,  $gl = 9$ ), con una ventaja en todos los índices de ajuste por parte del modelo multidimensional (tabla 5). En ese sentido, fue posible sostener que el pensamiento social es un constructo compuesto por cuatro dimensiones.

TABLA 5

*Comparación del modelo unidimensional y multidimensional\**

Modelo	loglike	Deviance	Npars	Nobs	AIC	BIC	SRMR	pmaxX2
Multidimensional (4 dimensiones)	-2982	5 963	82	175	6 127	6 387	0.089	1.2e-12
Unidimensional	-3108	6 216	73	175	6 362	6 593	0.124	5.8e-07

\*  $p = 0$ ,  $\chi^2 = 253$ ,  $gl = 9$ .

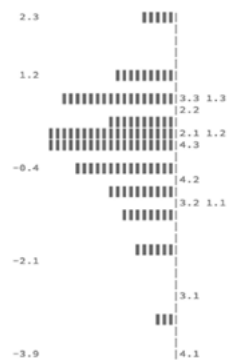
Fuente: elaboración propia.

Al profundizar en el análisis del modelo IRT multidimensional desde los mapas de Wright de cada dimensión (figura 4) y la estimación de rho de Spearman fue posible identificar que la distribución de las dificultades de los ítems se comporta de acuerdo con la hipótesis planteada. Los estudiantes y los ítems se distribuyen en todo el espacio de respuesta de cada dimensión. En las cuatro dimensiones, el índice de relación entre la hipótesis y los resultados es alta (rho de Spearman > 0.71). En la dimensión de *interpretación de fuentes* el nivel de correlación es aún mayor (rho de Spearman > 0.91). En ese sentido, la mayoría de los ítems en cada dimensión se distribuye en forma coherente con la hipótesis planteada, y las categorías de logro esperadas en los ítems coinciden con la dificultad empírica presentada. Sin embargo, la dimensión *contextualización* presentó dificultades respecto de su hipótesis inicial. El ítem localización geográfica (GEOL) omitió la representación de uno de los niveles de logro, debido a que ninguno de los estudiantes demostró su desempeño en el nivel 0. Adicionalmente, es posible reconocer que casi todos los ítems demuestran niveles de ajuste apropiados ( $0.75 > \text{infit} > 1.33$ ), excepto los correspondientes a significancia histórica ( $\text{infit} > 1.33$ ) y conceptualización ( $\text{infit} > 1.33$ ), ambos estadísticamente significativos

( $p \leq 0.05$ ). El primero de ellos presentó dificultades en el nivel 1 y el segundo en el nivel 2 de la rúbrica de evaluación.

FIGURA 4  
*Mapa de Wright por dimensión*

**A. Dimensión contextualización**

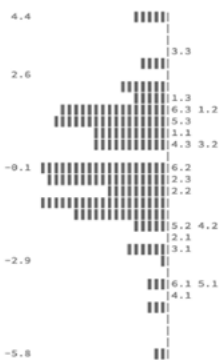


Each █ represented up to 1.45 cases.  
Generated using WLE estimates.

**Ítems**

1. Localización temporal
2. Localización espacial
3. Ámbitos
4. Agentes

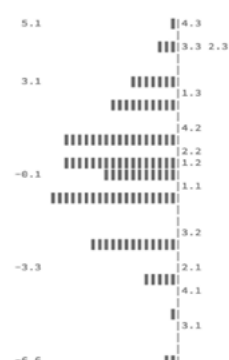
**B. Dimensión explicación**



Each █ represented up to 1 case.  
Generated using WLE estimates.

- |                            |                    |
|----------------------------|--------------------|
| 1. Significancia histórica | 5. Multicausalidad |
| 2. Conceptualización       | 6. Causalidad      |
| 3. Continuidad y cambio    |                    |
| 4. Empatía                 |                    |

**C. Dimensión interpretación de fuentes**

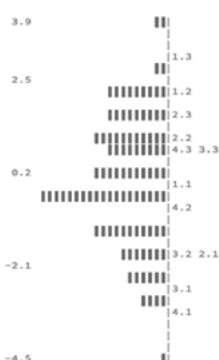


Each █ represented up to 1.65 cases.  
Generated using WLE estimates.

**Ítems**

1. Referenciación
2. Corroboración
3. Forma de la fuente
4. Perspectiva

**D. Dimensión argumentación de propuestas**



Each █ represented up to 1.75 cases.  
Generated using WLE estimates.

1. Acción de los agentes
2. Propuesta
3. Enfoque de derechos
4. Posicionamiento

Fuente: elaboración propia.

Sobre la dificultad de los ítems, el más fácil de lograr fue el de empatía (-1.78), mientras que el más difícil fue acción de los agentes (1.81). Esto implica que para alcanzar los distintos niveles del ítem empatía no es necesario tener un nivel de pensamiento social muy alto, mientras que para lograr los niveles del ítem acción de los agentes se requiere un alto desarrollo de la habilidad.

#### Análisis factorial confirmatorio

En el caso de la estructura factorial también se probó un modelo unidimensional y otro de cuatro factores (Gutiérrez y Pagés, 2018). En ambos casos el análisis demuestra que el índice chi cuadrado no es significativo ( $p = 0.000$ ) y que por tanto se rechaza la hipótesis nula de una incorrecta especificación de los modelos. Adicionalmente, al analizar el ajuste de ambos modelos fue posible identificar que los índices de bondad de ajuste RMSEA, CFI, TFI y SMRM se encuentran fuera de los rangos esperados (tabla 6). Estos antecedentes, junto al examen de las cargas factoriales del modelo teórico, la fiabilidad de las dimensiones, la correlación entre dimensiones y la representación de la matriz de correlaciones entre ítems podrían sugerir que el modelo teórico inicial no está logrando diferenciar entre las dimensiones *contextualización* y *explicación*.<sup>2</sup>

TABLA 6

*Índices de ajuste. Modelo factorial confirmatorio\**

		Modelo unidimensional	Modelo 4 dimensiones	Modelo 3 dimensiones	Modelo 4 dimensiones modificado	
Modelo con relación entre factores	RMSEA	< 0.08 -0.06	0.139	0.108	0.109	0.080
	CFI	> 0.95	0.673	0.812	0.804	0.900
	TLI	> 0.95	0.629	0.777	0.772	0.877
	SRMR	< 0.08	0.104	0.080	0.082	0.072

\*N=175.

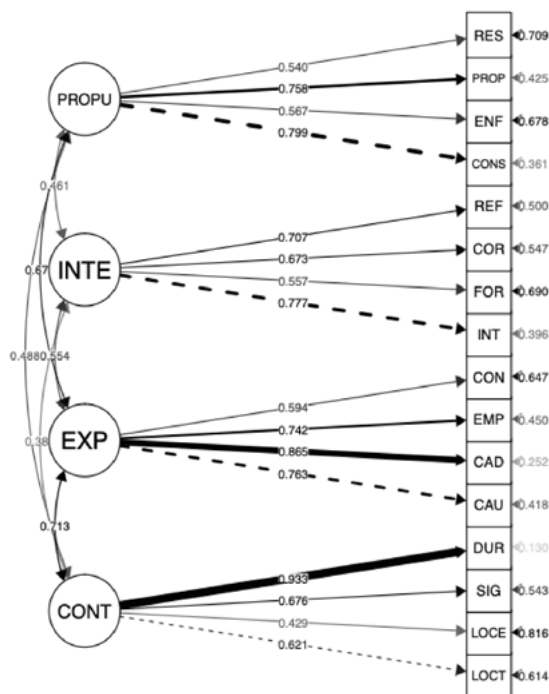
Fuente: elaboración propia.

Profundizando en los resultados, se observó que algunos de los criterios de la dimensión *explicación* estaban describiendo la temporalidad del

problema, más que dando cuenta de las causas que lo generan. Por esto se exploró un nuevo modelo de cuatro dimensiones “modificado”. La nueva hipótesis implicó reconstruir la dimensión *contextualización* manteniendo los criterios de localización temporal y localización geográfica, pero incorporando los criterios de significancia histórica y de duración (originalmente de la dimensión *explicación*). Se testeó este modelo debido a que la revisión de la rúbrica permitió identificar que ambos criterios no estaban permitiendo indagar las explicaciones de los estudiantes, sino más bien elementos contextuales que describían los problemas en sus relatos. A partir de dicha reagrupación, el modelo de cuatro dimensiones modificado (figura 5) permitió identificar una mejora considerable en los índices de ajuste (ver tabla 6), aunque todavía sin lograr niveles de ajuste óptimos.

FIGURA 5

*Representación gráfica modelo de cuatro dimensiones ajustado*



Fuente: elaboración propia.

*Evidencias de validez sobre relación con el género y el rendimiento académico*

Contando con cierta evidencia respecto de la estructura multidimensional del modelo ajustado, se realizó un análisis basado en el modelo de ecuaciones estructurales, para relacionar las dimensiones del pensamiento social con el género de los estudiantes y el *ranking* de notas de la educación secundaria de los estudiantes. Se hipotetizaba una relación estadísticamente significativa y positiva de los puntajes de las dimensiones del pensamiento social con el *ranking* de notas y una relación no estadísticamente significativa con el género. En ese sentido, se esperaba que alumnos de rendimiento escolar relativamente superior tuvieran mejor desempeño en el instrumento diseñado. Al mismo tiempo, se esperaba que las mujeres tuvieran mejores puntuaciones que los varones.

Los índices de ajuste del modelo se consideran aceptables ( $\chi^2 = 212,48$ ,  $p = 0.000$ ,  $gl = 114$ ) (tabla 7), aunque dos de ellos están levemente por debajo de los parámetros esperados.

TABLA 7

*Índices de ajuste Modelo de Ecuaciones Estructurales\**

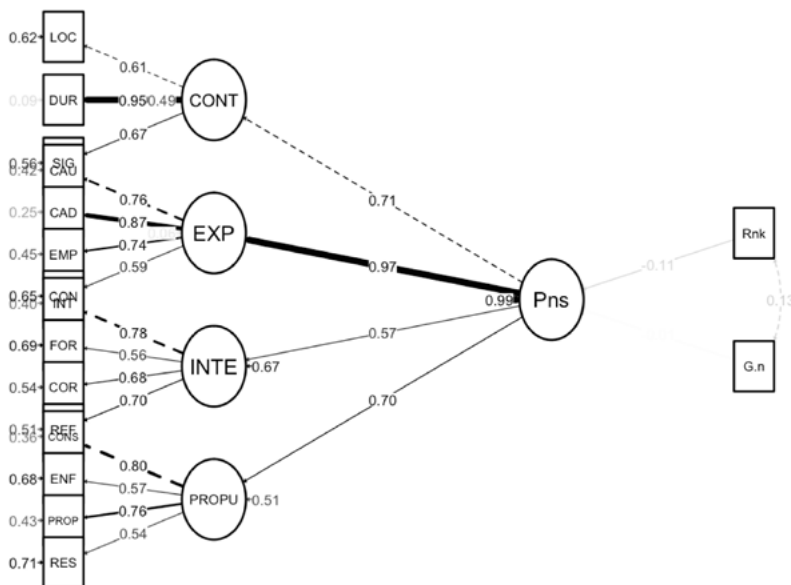
		<b>Modelo probado</b>	
<b>Índices de ajuste</b>	RMSEA	< 0.08 -0.06	0.071
	CFI	> 0.95	0.897
	TLI	> 0.95	0.878
	SRMR	< 0.08	0.071

\* N = 175. Método de estimación oblicua.

Fuente: elaboración propia.

Respecto del modelo estructural (figura 6), es posible inferir que la relación entre el pensamiento social y el puntaje *ranking* de notas (Rkg) de los estudiantes no es estadísticamente significativa ( $p > 0.05$ ). Tampoco existe evidencia de una relación estadísticamente significativa entre los puntajes del constructo y el género (G.n) de los estudiantes ( $p > 0.05$ ).

FIGURA 6  
*Representación gráfica del modelo empírico*



Fuente: elaboración propia.

### Discusión y conclusiones

La enseñanza de las ciencias sociales se enfrenta hoy a importantes obstáculos, debido en gran medida a que las prácticas de enseñanza y evaluación del profesorado continúan centradas en el desarrollo de aprendizajes reproductores de información (Torrez y Claunch-Lebsack, 2014). Ante estos obstáculos, la investigación ha avanzado en dos perspectivas: la disciplinaria y la interdisciplinaria del aprendizaje desde los estudios sociales.

La perspectiva interdisciplinaria de los estudios sociales se ha propuesto avanzar en promover el pensamiento social en los estudiantes desde la integración de habilidades de las ciencias sociales (Gutiérrez y Pagés, 2018). Sin embargo, las investigaciones sobre el qué y cómo medir y evaluar el aprendizaje de las ciencias sociales siguen centrándose en una perspectiva disciplinaria (pensamiento histórico, por ejemplo) de forma específica y continúan presentando desafíos sobre la validez y fiabilidad de las puntuaciones (Smith, Breakstone y Wineburg, 2018; Wainer, 2011; Grant, Gradwell y Cimbricz, 2004).

Este estudio informa sobre el diseño de un instrumento de evaluación capaz de medir y retroalimentar el aprendizaje en el aula según los especialistas siguiendo las tres primeras etapas del método BAS (Wilson, 2005). Además, presenta evidencias sobre la validez de sus puntuaciones, aportando antecedentes para el desarrollo de evaluaciones de desempeño capaces de orientar a los estudiantes de manera integrada respecto de sus habilidades para contextualizar, explicar, interpretar y argumentar sobre problemas sociales. Esto se hace a partir de las puntuaciones asignadas a las respuestas del instrumento por medio de un modelo IRT, tal como se describe en la cuarta y última etapa del método de BAS. Los hallazgos a favor del argumento sobre validez de las puntuaciones para la evaluación en aula (Kane, 2020) permiten avanzar hacia la consolidación de un referente evaluativo más coherente con los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales (Pearcy, 2017; Torrez y Claunch-Lebsack, 2013). La figura 7 sintetiza esos principales logros, pero también presenta las evidencias débiles, con el fin de orientar su mejora.

FIGURA 7

*Evidencias a favor y en contra de la validez de las puntuaciones del instrumento*



Fuente: elaboración propia.



Las evidencias sustentan un constructo multidimensional, con grados aceptables de consistencia y fiabilidad entre jueces, que logra identificar niveles de logro coherentes con las hipótesis definidas, y relaciones plausibles con otras variables. Sin embargo, a pesar de que las evidencias son positivas a la luz de hallazgos previos (Wainer, 2011; Grant, Gradwell y Cimbricz, 2004), existen desafíos que deben ser atendidos.

### La propuesta diseñada para evaluar el pensamiento social

El instrumento consiste en una situación de desempeño escrita basada en un problema socialmente relevante. El ensayo elaborado por el estudiante es analizado a través de una rúbrica que permite identificar las habilidades de pensamiento social mediante 18 criterios derivados de cuatro dimensiones: la *contextualización*, la *explicación*, la *interpretación de las fuentes* y la *argumentación de propuestas* (Gutiérrez y Pagés, 2018; Pipkin y Sofía, 2005). El análisis de expertos evaluó positivamente las posibilidades del instrumento y la rúbrica de medir el pensamiento social con el fin de retroalimentar su aprendizaje en el aula de ciencias sociales.

### Confiabilidad aceptable con posibilidades de mejora

A diferencia de los resultados de fiabilidad presentados por Wainer (2011), se observa que el instrumento presenta puntuaciones estables, tanto en su consistencia interna como en el acuerdo de los jueces. Esto indicaría que los resultados son consistentes y que no dependen de quién utilice el instrumento. Además, el modelo multidimensional presenta una fiabilidad aceptable para cada una de las dimensiones. Se observa, sin embargo, menor nivel de fiabilidad para la correspondiente a *contextualización*, lo que podría estar relacionado con que esta dimensión requiere movilizar otras habilidades como la escritura o la lectura, más que en las otras (De La Paz *et al.*, 2012).

Por otra parte, se debe precisar la descripción de los niveles de logro del ítem significancia histórica, ya que presenta niveles de acuerdo entre jueces menores al resto de los ítems. Aunque los resultados respecto de confiabilidad son más altos que aquellos de otras mediciones (Wainer, 2011), es posible reconocer posibilidades de mejora. Por ejemplo, el nivel dos de la rúbrica en este ítem indica que se incorporan eventos o procesos históricos que “no tienen un rol clave en la explicación”. Esta falta de precisión en la descripción podría estar dando espacio a interpretaciones particulares

de los jueces, lo que podría explicar la falta de acuerdo y diferencias entre puntuaciones.

### Un constructo multidimensional y el desafío de la dimensión *contextualización*

Los análisis realizados reconocen la estructura multidimensional del pensamiento social, pero también sugieren posibilidades de mejora. La dimensión *contextualización* se relaciona de forma estrecha con la de *explicación*, lo que podría implicar que los ítems que las componen no están diferenciando la intencionalidad de ambos factores por separado (contextualizar y explicar, respectivamente).

La dimensión *contextualización* pretende reconocer cómo los estudiantes describen los antecedentes del problema social, considerando su marco temporal y espacial, junto con los ámbitos y actores en que se manifiesta el problema (Gutiérrez y Pagés, 2018); mientras que la correspondiente a *explicación* busca reconocer las causas y consecuencias que los estudiantes despliegan para explicar los problemas sociales, reconociendo las motivaciones de los actores, la nominalización de los procesos y el reconocimiento de ciertos eventos históricos. A pesar de que algunos autores (Lee, 2009) plantean que las habilidades de explicación podrían contener las de contextualización, los análisis demuestran que el modelo que unifica ambas dimensiones no logra mejores índices de ajuste que el modelo de cuatro. Es por esto que próximas investigaciones deberían profundizar en la examinación de estas dimensiones.

Sin embargo, el análisis realizado podría aportar antecedentes relevantes para diferenciar ambas dimensiones. Por ejemplo, los ítems agentes (de la dimensión *contextualización*) y empatía (de *explicación*) requieren ser precisados. Cuando la rúbrica aborda el ítem agentes indica en el nivel máximo que “incorpora actores, agrupaciones y/o instituciones relacionadas de forma directa e indirecta en la descripción de la problemática, que intervienen y toman decisiones sobre la problemática”. No obstante, esta descripción se relaciona directamente con la habilidad de empatía, ya que implica reconocer las motivaciones y posiciones de los actores para desarrollar una determinada acción social. Esto último es también parte de las explicaciones que realizan los estudiantes sobre los problemas sociales. En ese sentido, una próxima versión del instrumento debería diferenciar con mayor claridad el ítem agentes del de empatía.

### Ítems por mejorar:

#### localización geográfica y conceptualización

Se identificaron otras problemáticas en algunos ítems de las dimensiones *contextualización y explicación*. Como se comentó previamente, el puntaje 0 del ítem localización geográfica no fue identificado en ninguno de los discursos de los estudiantes. Esto implica la necesidad de reconfigurar dicha descripción, debido a que posiblemente está representando niveles poco plausibles para la edad de los estudiantes.

En el caso del ítem conceptualización se reconocen problemas en el patrón de dificultad de los ítems. Entre las posibles causas se puede reconocer que la rúbrica no diferencia entre los niveles dos y tres la utilización de los denominados metaconceptos o conceptos de segundo orden que proponen Van Drie y Van Boxtel (2008), lo que podría estar interfiriendo en la distribución de la dificultad de ambos niveles de logro.

#### Coherencia entre la construcción teórica y la evidencia empírica

A pesar de que se observaron algunas necesidades de mejora, es posible reconocer logros relevantes al definir los criterios para evaluar el pensamiento social. Además de la consistencia interna y la confiabilidad entre jueces que se reporta, es relevante mencionar que la evidencia apoya la conceptualización del pensamiento social como un constructo multidimensional.

Adicionalmente, se identifica que la mayoría de los ítems presentan una distribución de la dificultad coherente con la hipótesis diseñada. Esto implica que los niveles de logro que se esperaban fueran de menor dificultad efectivamente así se presentaron. Lo mismo sucede con los niveles de logro de mayor dificultad. Es decir, se observan evidencias a favor de las puntuaciones del instrumento.

#### La inexistente relación entre pensamiento social, género y rendimiento académico

En el análisis fue posible identificar que el género no tiene una relación estadísticamente significativa con las puntuaciones del test. Si bien este es un antecedente relevante, es importante corroborar estas conclusiones en otros estudios, debido a la amplia literatura disponible con respecto a las brechas de género que favorecen a las mujeres en el área de la lengua

y las humanidades (Cervini, Dari y Quiroz, 2015; Contreras-Salinas *et al.*, 2020).

Adicionalmente, la inexistencia de relaciones estadísticamente significativas entre las puntuaciones del instrumento y las calificaciones de los estudiantes en la escuela podrían explicarse por las dinámicas reproductivas y memorísticas del aprendizaje que están ampliamente documentadas en el sistema escolar de diversos países (Torrez y Claunch-Lebsack, 2013). Es sabido que esas prácticas evaluativas “premián” en sus calificaciones a estudiantes capaces de responder a esa dinámica, más que a aquellos que logran demostrar un pensamiento más complejo (Pearcy, 2017). En ese sentido, los hallazgos subrayan la importancia de continuar explorando la potencialidad del pensamiento social para promover aprendizajes significativos.

### Desafíos y proyecciones

Los principales desafíos para el desarrollo del instrumento se encuentran en lograr una estimación más precisa de las dimensiones *contextualización* y *explicación*. Sin embargo, también es necesario alcanzar conclusiones más definitivas respecto de la relación de las puntuaciones de pensamiento social con otras variables relevantes, tales como el nivel sociocultural de los estudiantes. Además, se deben analizar muestras que permitan realizar inferencias generalizables a la población escolar.

En el futuro se espera avanzar hacia modelos de medición con mejores índices de ajuste y que permitan explorar vínculos con otras variables exógenas. En especial, se debería analizar la relación entre el pensamiento social y la formación ciudadana de los estudiantes, además de poder diferenciar estos aprendizajes de habilidades mediadoras como la lecto-escritura académica. Adicionalmente, es necesario avanzar en investigaciones que permitan explorar nuevas evidencias de validez del instrumento, tales como sus consecuencias y usos en contextos de aula (American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education, 2014).

Este estudio abre nuevos caminos y entrega posibles directrices que orientan al desarrollo de procesos evaluativos auténticos que permitan retroalimentar el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula. Esto podría permitir impulsar el aprendizaje en un subsector que, aunque privilegiado para formar ciudadanía, ha subutilizado su potencialidad.

ANEXO

*Rúbrica de evaluación del pensamiento social*

Crterios	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1	Nivel 0
1. Localización temporal	Utiliza marcas temporales disciplinares para situar el problema (siglos, décadas, años, épocas, períodos, actualidad), tanto en el presente y respecto de procesos del pasado  UB3  <i>Durante la última década...</i>	Sitúa el problema en el presente y con referencias al pasado, pero utiliza marcas temporales de naturaleza coloquial (antes, posterior, ahora, hoy)  UBI2  <i>Hace tiempo que...</i>	Utiliza marcas temporales para situar el problema (siglos, décadas, años, épocas, períodos, en la actualidad), pero solo en una mirada del presente  UBI1  <i>En la actualidad...</i>	Sitúa el problema sólo desde el presente, utilizando marcas temporales de naturaleza coloquial  UBI0  <i>Hoy...</i>
2. Localización espacial	Sitúa la problemática en el espacio, utilizando categorías de posición lexicales (Chile, Santiago, en Europa) e indexicales (al sur de, el país), relacionando distintas escalas territoriales con categorías de posición relativas  GEO3  <i>Comunas de la zona sur de la región, como Puente Alto.</i>	Sitúa la problemática en el espacio, utilizando categorías lexicales (Chile, Santiago, en Europa) o indexicales (al sur de, el país, la región, las poblaciones), con existencia de marcas de escalas geográficas con categorías de posición relativas  GEO2  <i>En Chile, la relación con América...</i>	Sitúa la problemática en el espacio, utilizando categorías indexicales (al sur de, el país, la región, las poblaciones) y/o lexicales (Chile, Santiago, en Europa), pero que no precisan escalas territoriales con categorías de posición relativas  GEO1  <i>En el lugar...</i>	Solo utiliza categorías de posición indexicales sin escala territorial (ahí, allá, acá) para situar el territorio estudiado.  GEO0  <i>Aquí...</i>
3. Problematicación	Presenta la problemática sobre la base de dos o más ámbitos (política, económica, social o cultural) interrelacionados  DIM3  <i>La desigualdad social que ha generado el modelo económico...</i>	Presenta la problemática sobre la base de dos o más ámbitos (política, económica, social o cultural), pero desvinculados entre sí  DIM2  <i>Por una parte, ha generado gran pobreza en los adultos mayores. Por otra parte...</i>	Presenta la problemática sobre la base de un único ámbito (política, económica, social o cultural)  DIM1  <i>La desigualdad social...</i>	Presenta la problemática desde una dimensión (política, económica, social o cultural) restringida a condiciones coyunturales, personales, cercanas  DIM0  <i>A los adultos mayores le escasean los recursos...</i>
4. Actores	Incorpora actores, agrupaciones y/o instituciones relacionadas de forma directa e indirecta en la descripción de la problemática que intervienen y toman decisiones sobre la problemática  AC3  <i>El movimiento no más AFP ha decidido... El empresariado propuso...</i>	Incorpora actores, agrupaciones o instituciones relacionadas de forma directa e indirecta con la problemática, pero que actúan pasivamente en ese contexto  AC2  <i>El movimiento social se vio afectado...</i>	Solo incorpora actores sociales relacionados de forma directa con la problemática y actuando pasivamente en ella  AC1  <i>Los adultos mayores sufren...</i>	Reconoce personajes o sujetos característicos afectados directamente con la problemática  AC0  <i>La sra. María...</i>

(CONTINÚA)

Crterios	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1	Nivel 0
5. Causalidad	<p>Explica la problemática a partir de distintas causas (coyunturales y estructurales), considerando dimensiones políticas, económicas, culturales o sociales, que aparecen relacionadas entre sí</p> <p>MUL3</p> <p><i>El modelo económico plantea condiciones de inequidad social...</i></p>	<p>Explica la problemática incorporado causas coyunturales y estructurales en diversas dimensiones, pero sumando elementos, sin relación entre ellos</p> <p>MUL2</p> <p><i>En términos sociales... luego, en términos políticos...</i></p>	<p>Explica la problemática a partir de una enumeración de causas coyunturales, donde prima un tipo de dimensión</p> <p>MUL1</p> <p><i>Esta situación generó...</i></p>	<p>Realiza explicaciones unicausales, o que confunden causas con consecuentes</p> <p>MULO</p> <p><i>Porque los extranjeros se niegan...</i></p>
6. Cadena causal	<p>Organiza de manera lógica y aceptable disciplinariamente causas, motivaciones, hechos y consecuentes</p> <p>CAD3</p> <p><i>Esas causas motivan a... lo que impacta en x y genera...</i></p>	<p>Organiza de manera lógica y aceptable disciplinariamente causas, motivaciones, hechos y consecuentes, aunque uno de los elementos puede ser omitido</p> <p>CAD2</p> <p><i>Eso tiene como consecuencia que se motive a... lo que impacta en X y genera...</i></p>	<p>Evidencia ausencia o confusión de la lógica entre algunos de los elementos de la cadena causal</p> <p>CAD1</p> <p><i>Y por esto, él deseó causar...</i></p>	<p>Los elementos de cadena causal indistinguibles</p> <p>CAD0</p> <p><i>Esto no causa...</i></p>
7. Empatía	<p>Reconoce motivaciones de los actores y agentes sociales implicados al explicar el problema, considerando su contexto histórico</p> <p>EX3</p> <p><i>La elite no esperaba...</i></p>	<p>Reconoce motivaciones de personajes y actores sociales, pero desde lógicas cotidianas personales o atemporales</p> <p>EX2</p> <p><i>El ministro pretendía...</i></p>	<p>Identifica personajes desde estereotipos, víctimas o culpables, sin alusión a comprensión de motivaciones contextualizadas</p> <p>EX1</p> <p><i>La culpa es del gobierno porque...</i></p>	<p>Explica el problema desde la acción o motivación de un personaje en particular. O bien, lo hace desde rasgos de personalidad binarios (bueno/malo, simpático/pesado)</p> <p>EX0</p> <p><i>Porque los inquilinos no esperaban democracia...</i></p>
8. Duración histórica	<p>Al explicar los problemas hacen referencia a continuidades y cambios desde procesos y/o eventos que evidencian corta, media y larga duración</p> <p>DU3</p> <p><i>La desigualdad histórica...</i></p>	<p>Al explicar los problemas hacen referencia a continuidades y/o cambios en procesos y/o eventos de corta, mediana o larga duración</p> <p>DU2</p> <p><i>El cambio en el modelo económico...</i></p>	<p>Solo incorpora marcas textuales de continuidad o cambio relacionadas con procesos y/o eventos coyunturales</p> <p>DU1</p> <p><i>Porque el cambio en la constitución...</i></p>	<p>Plantea explicaciones presentistas, sin referencias históricas</p> <p>DU0</p> <p><i>Porque no se quiere modificar...</i></p>
9. Conceptualización*	<p>Utiliza de manera pertinente conceptos propios de las ciencias sociales</p> <p>CON3</p> <p><i>El modelo neoliberal...</i></p>	<p>Utiliza conceptos relacionados con las ciencias sociales, sin embargo, son confusos en el contexto en que se plantean</p> <p>CON2</p> <p><i>El sistema parlamentario...</i></p>	<p>Utiliza conceptos relacionados con las ciencias sociales, sin embargo, son utilizados con escasa aceptabilidad disciplinar.</p> <p>CON1</p> <p><i>El modelo mercantilista...</i></p>	<p>Utiliza categorías coloquiales para explicar conceptos técnicos</p> <p>CON0</p> <p><i>Cuando no hay restricción de tener cosas...</i></p>

(CONTINUÍA)

Crterios	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1	Nivel 0
10. Significancia histrica	<p>Seala eventos o procesos que confirman sus explicaciones y que son aceptables disciplinariamente</p> <p>SIG3</p> <p><i>Tal como ocurri con la crisis econmica de 1930...</i></p>	<p>Seala eventos o procesos que apoyan sus explicaciones y que son aceptables disciplinariamente, aunque no tienen un rol clave en la explicacin</p> <p>SIG2</p> <p><i>Cuando haba ocurrido la crisis...</i></p>	<p>Incorpora ideas o eventos con significancia histrica, pero con imprecisiones de aceptabilidad disciplinar. O bien, utiliza referencias de historia contrafactual escasamente pertinentes</p> <p>SIG1</p> <p><i>Se dice que si Chile hubiese logrado...</i></p>	<p>Incorporacin de eventos irrelevantes o con errores. O no explicitacin de eventos o procesos con significancia histrica</p> <p>SIG0</p> <p><i>Chile fue el pas que perdi ms dinero durante la crisis...</i></p>
11. Interpretacin	<p>Identifica la perspectiva de las fuentes de naturaleza inferencial** y analtica,*** considerando cundo, dnde y/o de quin proviene para cuestionar la fuente (considerar condicin de origen)</p> <p>PE3</p> <p><i>Considerando que X pertenece a...</i></p>	<p>Reconoce perspectivas explcitas en fuentes de naturaleza analtica, pero no de naturaleza inferencial, pero considerando su condicin de origen</p> <p>PE2</p> <p><i>Desde la perspectiva de...</i></p>	<p>Extrae informacin textual de la fuente, que podran apoyar una idea, pero sin considerar su condicin de origen en su perspectiva</p> <p>PE1</p> <p><i>Como plantea X...</i></p>	<p>Extrae informacin textual de la fuente que utiliza en un sentido contradictorio respecto de su origen</p> <p>PE0</p> <p><i>Porque el dice que...</i></p>
12. Forma de la fuente	<p>Utiliza informacin desde varias fuentes de distinta naturaleza (escrita, iconogrfica, etc.)</p> <p>USO3</p> <p><i>Como plantea el grfico y la noticia...</i></p>	<p>Utiliza varias fuentes, pero todas de la misma naturaleza</p> <p>USO2</p> <p><i>La noticia 1 y la 2.</i></p>	<p>Utiliza una sola fuente en su relato</p> <p>USO1</p> <p><i>La noticia...</i></p>	<p>Utiliza solo una parte de un tipo de fuente (solo los ttulos, por ejemplo). O bien, no incorpora otras fuentes</p> <p>USO0</p> <p><i>El peso de...</i></p>
13. Corroboracin	<p>Evidencia convergencias y divergencias entre las fuentes</p> <p>COR3</p> <p><i>Como sealan X y X a diferencia de Y</i></p>	<p>Evidencia solo divergencias entre las fuentes o solo convergencias entre ellas</p> <p>COR2</p> <p><i>X est en desacuerdo con Y</i></p>	<p>Presenta fragmentos de informacin que respaldan puntos de vista, sin reconocer convergencias o divergencias entre ellos</p> <p>COR1</p> <p><i>X tanto como X</i></p>	<p>Presenta fragmentos de informacin, con escasa relacin con el relato elaborado</p> <p>COR0</p> <p><i>X</i></p>
14. Referenciacin	<p>Incorpora marcas de autoría de terceros o reconocimientos de otras voces autorales y al hacerlo usa normas de referencia</p> <p>REF3</p> <p><i>Valdivia (2009)</i></p>	<p>Usa marcas de autoría de terceros y reconoce otras voces autorales, pero no utiliza normas de referenciación</p> <p>REF2</p> <p><i>Como plantea Valdivia...</i></p>	<p>Se incorporan marcas de autoría de terceros, pero sin reconocer voces autorales</p> <p>REF1</p> <p><i>El autor dice...</i></p>	<p>El relato carece de marcas de autoría de terceros o se apropia de forma indebida, ya que se pueden advertir marcas de heteroglosia, pero sin referencias a otros autores</p> <p>REF0</p> <p><i>He pensado...</i></p>

(CONTINUA)

Crterios	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1	Nivel 0
15.Consistencia	<p>Defiende un punto de vista explícito con argumentos fundamentados que persuaden a la audiencia sobre el problema</p> <p>POS3</p> <p><i>Es urgente evitar...</i></p>	<p>Plantea una posición coherente con la evidencia disponible en el relato construido, pero en relación indirecta al problema</p> <p>POS2</p> <p><i>Se podría decir que...</i></p>	<p>Plantea una posición implícita o explícita, pero que tiene escasa relación con los argumentos planteados y con la problemática</p> <p>POS1</p> <p><i>Los argumentos son... pero...</i></p>	<p>La posición del autor es ambigua, ya que no se logra identificar su postura.</p> <p>POS0</p> <p><i>En tanto... pero también...</i></p>
16.Enfoque	<p>La posición y propuesta están fundadas en un enfoque de derechos, equidad social y ética del bien común</p> <p>ENF3</p> <p><i>La necesidad de resguardar el derecho a...</i></p>	<p>La posición y propuesta se plantean sin trasgresión evidente en derechos y equidad social generales, pero se plantea de forma muy genérica o desconoce posibles vulneraciones</p> <p>ENF2</p> <p><i>Se propone evitar, pero no es posible asegurar que...</i></p>	<p>Existe un posicionamiento que no trasgrede de forma evidente el enfoque de derechos y equidad social, pero justifica acciones en contra del bien común</p> <p>ENF1</p> <p><i>No debería ocurrir, pero se debería pensar en la necesidad de personas como...</i></p>	<p>La posición y propuesta desconoce el enfoque de derechos y equidad social, o relativiza su trasgresión</p> <p>ENF0</p> <p><i>Deberían dejarlos sin trabajo...</i></p>
17.Propuesta	<p>Genera un propuesta coherente, viable y pertinente para abordar la problemática planteada reconociendo su complejidad</p> <p>PRO3</p> <p><i>En ese sentido, se propone avanzar en...</i></p>	<p>Plantea una propuesta coherente con el problema, pero que resulta poco viable en el contexto</p> <p>PRO2</p> <p><i>Se puede acabar con toda desigualdad en el mundo...</i></p>	<p>Se plantea una propuesta que puede ser viable en el contexto planteado, pero no aborda la problemática de fondo o la simplifica</p> <p>PRO1</p> <p><i>Se podría pensar en nuevas tecnologías que...</i></p>	<p>La propuesta es ingenua o inviable</p> <p>PRO0</p> <p><i>Todos deberían sentirse parte de un nuevo mundo...</i></p>
18.Responsabilidad de acción	<p>Considera la responsabilidad de diversos actores y agentes sociales, con pertinencia a los roles y funciones de las instituciones</p> <p>RES3</p> <p><i>La acción comunitaria debería promover que la municipalidad...</i></p>	<p>Incorpora la responsabilidad de diversos actores y agentes sociales, aunque algunos de ellos tienen poca pertinencia desde su rol o función social</p> <p>Res2</p> <p><i>La municipalidad debería cambiar el sistema de pensiones...</i></p>	<p>La propuesta establecida recae exclusivamente en el rol de un actor o agente social</p> <p>Res1</p> <p><i>Las autoridades deberían cambiarlo...</i></p>	<p>La propuesta establecida recae exclusivamente en el rol de un personaje; o bien, no identifica la responsabilidad de acción</p> <p>Res0</p> <p><i>Debería hacerlo la Sra. Bachelet.</i></p>

\* Si el párrafo completo está copiado desde las fuentes, los conceptos no serán evaluados.

\*\* Indican una postura frente a un tema, o bien, señalan un hecho o una manifestación del problema a explicar. Generalmente son fuentes primarias (Henríquez, 2018)

\*\*\* Presentan posiciones fundamentadas de el o los enunciadores de modo que permiten sopesar el valor epistémico de su planteamiento. Generalmente refiere a fuentes secundarias (Henríquez, 2018).

Fuente: elaboración propia.



## Notas

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

<sup>2</sup> Debido a los antecedentes apuntados, se probó el modelo de tres dimensiones,

con la hipótesis de que la dimensión *explicación* contiene la correspondiente a *contextualización* (Lee, 2009). Sin embargo, esta prueba no generó mejores índices de ajuste.

## Referencias

- Adams, Raymond (2005). "Reliability as a measurement design effect", *Studies in Educational Evaluation*, vol. 31, núms. 2-3, pp. 162-172.
- Alfageme-Gonzalez, Begoña; Monteagudo, José y Miralles, Pedro (2016). "Concepciones del profesorado de Geografía e Historia sobre la evaluación de los aprendizajes", *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 16, núm. 2, pp. 1-22.
- American Educational Research Association, American Psychological Association and National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*, Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Bartelds, Hanneke; Savenije, Geerty y van Boxtel, Carla (2020). "Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education", *Theory and Research in Social Education*, vol. 48 núm 4, pp. 529-551. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808131>
- Barton, Keith (2005). "Best not to forget them": Secondary students' judgments of historical significance in Northern Ireland", *Theory & Research in Social Education*, vol. 33, núm. 1, pp. 9-44. <https://doi.org/10.1080/00933104.2005.10473270>
- Breakstone, Joel; Smith, Mark y Wineburg, Sam (2013). "Beyond the bubble in history/social studies assessments", *Phi Delta Kappan*, vol. 94, núm. 5, pp. 53-57. <https://doi.org/10.1177/003172171309400512>
- Cervini, Rubén Alberto; Dari, Nora y Quiroz, Silvia (2015). "Género y rendimiento escolar en América Latina. Los datos del SERCE en matemática y lectura", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 68, pp. 99-116. <https://doi.org/10.35362/rie680206>.
- College Board (2017). *AP United States history: 2017 free-response questions*, Nueva York: College Board.
- Contreras-Salinas, Sylvia; Olavarría Aranguren, José; Celedón Bulnes, Roberto y Molina Gutiérrez, Rodrigo (2020). "Factores asociados a la brecha de género en lectura entre estudiantes de establecimientos de enseñanza secundaria en Chile", *Perfiles Educativos*, vol. 42, núm. 170, pp. 60-76. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.170.59013>
- De La Paz, Susana; Ferretti, Ralph; Wissinger, Daniel; Yee, Laura y MacArthur, Charles (2012). "Adolescents' disciplinary use of evidence, argumentative strategies, and organizational structure in writing about historical controversies", *Written Communication*, vol. 29, núm. 4, pp. 412-454. <https://doi.org/10.1177/0741088312461591>
- De La Paz, Susana y Wissinger, Daniel (2015). "Effects of genre and content knowledge on historical thinking with academically diverse high school students", *Journal of Experimental Education*, vol. 83, núm. 1, pp. 110-129. <https://doi.org/10.1080/00220973.2013.876228>

- De La Paz, Susana; Monte-Sano, Chauncey; Felton, Mark; Croninger, Robert; Jackson, Cara y Piantedosi, Kelly Worland (2017). "A historical writing apprenticeship for adolescents: Integrating disciplinary learning with cognitive strategies", *Reading Research Quarterly*, vol. 52, núm. 1, pp. 31-52. <http://dx.doi.org/10.1002/rrq.147>
- Embretson, Susan (ed.) (2010). *Measuring psychological constructs: Advances in model-based approaches*, Washington D.C.: American Psychological Association.
- Ercikan, Kadriye y Seixas, Peter (2015). *New directions in assessing Historical Thinking*, Nueva York: Routledge.
- Evans, Ronald W. y Saxe, David Warren (eds.) (1996). *Handbook on teaching social issues*, Washington D.C.: National Council for Social Studies.
- Fisher, William y Wilson, Mark (2019). "The BEAR Assessment System Software as a platform for developing and applying UN SDG metrics", *Journal of Physics: Conference Series*, núm. 1379. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1379/1/012041>
- Gerwin, David (2003). "Responding to a social studies classic—"Decision making: The heart of social studies instruction", *The Social Studies*, vol. 94, núm. 1, pp. 23-27. <https://doi.org/10.1080/00220973.1945.11019962>
- Grant, S. G. (2017). "The problem of knowing what students know: Classroom-based and large-scale assessment in social studies", en M. McGlinn y C. Mason (eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research*, Londres: John Wiley y Sons, pp. 461-476.
- Grant, S. G.; Gradwell, Jill y Cimbricz, Sandra (2004). "A question of authenticity: The document-based question as an assessment of students' knowledge of history", *Journal of Curriculum and Supervision*, núm. 19, pp. 309-337.
- Gutiérrez, Martha y Pagès, Joan (2018). *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales*, col. Trabajos de Investigación núm. 1, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Hahn, Carole (2020). "Educating citizens in an age of globalization, migration, and transnationalism: A study in four European democracies", *Theory and Research in Social Education*, vol. 42, núm. 2, pp. 244-184. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1707139>
- Henríquez, Rodrigo; Carmona, Andrés; Quinteros, Alen y Garrido, Mabelin (2018). *Leer y escribir para aprender Historia: Secuencias para la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico*, col. Educación. núm. 1, Santiago: Ediciones UC.
- Hooper, Daire; Coughlan, Joseph y Mullen, Michael (2008). "Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit", *Electronic Journal of Business Research Methods*, vol. 6, núm. 1, septiembre, pp. 53-60.
- Huijgen, Tim; Van Boxtel, Carla; Van de Grift, Wim y Holthuis, Paul (2017). "Toward historical perspective taking: students' reasoning when contextualizing the actions of people in the past", *Theory y Research in Social Education*, vol. 45, núm. 1, pp. 110-144. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1208597>
- Huijgen, Tim; Van de Grift, Wim; Van Boxtel, Carla y Holthuis, Paul (2018). "Promoting historical contextualization: The development and testing of a pedagogy", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 50, núm. 3, pp. 410-434. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1435724>

- Huijgen, Tim; Holthuis, Paul; Van Boxtel, Carla; Van De Grift, Wim; y Suhre, Cor (2019). "Students' historical contextualization and the cold war", *British Journal of Educational Studies*, vol. 67 núm 4, pp. 439-468. <https://doi.org/10.1080/00071005.2018.1518512>
- Kane, Michael (2020). "Validity studies commentary", *Educational Assessment*, vol. 25, núm. 1, pp. 83-89. <https://doi.org/10.1080/10627197.2019.1702465>
- Kemp, Robin (2011). "Thematic or sequential analysis in causal explanations? Investigating the kinds of historical understanding that Year 8 and Year 10 demonstrate in their efforts to construct narratives", *Teaching History*, vol 1, núm. 145, pp. 32-43.
- Larroucau, Tomas; Ríos, Ignacio y Mizala, Alejandra (2015). "Efecto de la incorporación del ranking de notas en el proceso de admisión a las universidades chilenas", *Pensamiento Educativo*, vol. 52, núm. 1, pp. 95-118. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.8>
- Lee, Peter (2009). "Is any explanation better than none?", *Teaching History*, vol. 1, núm. 137, pp. 42-49.
- Levstik, Linda y Tyson, Cynthia (eds.) (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*, Nueva York/Londres: Routledge.
- Levy, Brett (2018). "Youth developing political efficacy through social learning experiences: Becoming active participants in a supportive Model United Nations Club", *Theory and Research in Social Education*, vol. 46, núm. 3, pp. 410-448. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1377654>
- McGlinn, Meghan y Mason, Cheryl (eds.) (2017). *The Wiley Handbook of Social Studies Research*, Londres: John Wiley y Sons, Inc.
- McGrew, Sarah; Breakstone, Joel; Ortega, Teresa; Smith, Mark y Wineburg, Sam (2018). "Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning", *Theory and Research in Social Education*, vol. 46, núm. 2, pp. 165-193. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>
- Miralles, Pedro; Gómez, Cosme y Monteagudo, José (2012). "La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de primaria y secundaria", *Investigación en la Escuela*, núm. 78, pp. 19-30.
- Monte-Sano, Chauncey y De la Paz, Susan (2012). "Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning", *Journal of Literacy Research*, vol. 44, núm. 3, pp. 273-299. <https://doi.org/10.1177/1086296X12450445>
- Monte-Sano, Chauncey y Quince, Christine (2021). "Reflections on designing curriculum to interrogate social studies", *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, vol. 64, núm. 5, pp. 575-580. <https://doi.org/10.1002/jaal.1137>
- Murillo, Johanna y Martínez, Carlos (2014). "Habilidades de pensamiento social: describir, explicar, interpretar y argumentar en el aula", *Itinerario Educativo*, vol. 28, núm. 64, pp. 103-125. <https://doi.org/10.21500/01212753.1421>
- National Council for the Social Studies (ed.) (2013). *College, Career y Civic Life (C3) Framework for social studies state standards: Guidance for enhancing the rigor of K-12 Civics, Economics, Geography and History*, Silver Spring: National Council for the Social Studies.
- Niepel, Christoph; Mustafić, Maida; Greiff, Samuel y Roberts, Richard D. (2015). "The dark side of creativity revisited: Is students' creativity associated with subsequent

- decreases in their ethical decision making?”, *Thinking Skills and Creativity*, vol. 18, diciembre, pp. 43-52. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.04.005>
- Ortuño, Jorge; Ponce, Ana y Serrano, Francisca (2016). “La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria”, *Revista de Educación*, núm. 371, enero-marzo, pp. 9-34.
- Pagés, Joan (2002). “La formación del pensamiento social”, en Benejam, Pilar y Pagés, Joan (coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, núm. 1, Barcelona: Horsi/Instituto de Ciencias de la Educación-Universidad de Barcelona, pp. 151-168.
- Pagés, Joan y Santisteban, Antoni (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pearcy, Mark (ed.) (2017). *Best practices in social studies assessment*, Charlotte: Information Age Publishing.
- Pedrozo, Sueila (2011). “To be “cool” or not to be “cool”: Young people’s insights on consumption and social issues in Rio de Janeiro”, *Journal of Youth Studies*, vol. 14, núm. 1, pp. 109-123. <https://doi.org/10.1080/13676261.2010.506525>
- Pipkin, Diana y Sofía, Paula (2005). “La formación del pensamiento social en la escuela media: factores que facilitan y obstaculizan su enseñanza”, *Clio & Asociados: la Historia Enseñada*, núm. 8, pp. 85-94. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i8.1593>
- Raykov, Tenko (1998). “Coefficient alpha and composite reliability with interrelated nonhomogeneous items”, *Applied Psychological Measurement*, vol. 22, núm. 4, pp. 375-385. <https://doi.org/10.1177/014662169802200407>
- Reagan, Rebecca (2008). “Direct instruction in skillful thinking in fifth-grade American History”, *The Social Studies*, vol. 99, núm. 5, pp. 217-222. <https://doi.org/10.3200/TSS.99.5.217-222>
- Reich, Gabriel (2011). “Testing collective memory: Representing the Soviet Union on multiple-choice questions”, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 43, núm. 4, pp. 507-532. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.578665>
- Reisman, Abby (2012). “The ‘Document-Based Lesson’: Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers”, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 44, núm. 2, pp. 233-264. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.591436>
- Reisman, Avishag, y Wineburg, Sam (2008). “Teaching the skill of contextualizing in History”, *The Social Studies*, vol. 99, núm. 5, pp. 202-207. <https://doi.org/10.3200/TSS.99.5.202-207>
- Reisman, Abby; Brimesk, Emily y Hollywood, Claire (2019). “Assessment of Historical Analysis and Argumentation (AHAA): A new measure of document-based historical thinking”, *Cognition and Instruction*, vol. 37, núm. 4, pp. 534-561. <https://doi.org/10.1080/07370008.2019.1632861>
- Ross, E. Wayne (2017). *Rethinking of social studies: Critical pedagogy in pursuit of dangerous citizenship*, Charlotte: Information Age Publishing.
- Ross, E. Wayne (2019). “The challenges of teaching social studies: What teachers? What citizenship? What future? A Tribute to Joan Pagés Blanch”, en M. Ballbé, N.

- González-Monfort y A. Santisteban, A. (eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-GREDICS/Ajuntament de Barcelona, pp. 39-52.
- Saye, John (2017). "Disciplined inquiry in social studies classrooms", en M. McGlinn y C. Mason (eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research*, Londres: John Wiley y Sons, pp. 336-359.
- Schreiber, James; Nora, Amaury; Stage, Frances K.; Barlow, Elizabeth A. y King, Jamie (2006). "Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review", *The Journal of Educational Research*, vol. 99, núm. 6, pp. 323-338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Seixas, Peter (2017). "A model of historical thinking", *Educational Philosophy and Theory*, vol. 49, núm. 6, pp. 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Siegfried, John; Krueger, Alan; Collins, Susan; Frank, Robert; MacDonald, Richard; McGoldrick, Kim, Marie; Taylor, John y Vredeveld, George (2010). *Voluntary National Content Standards in Economics*, Nueva York: Council for Economic Education.
- Smith, Dan (2014). "Period, place and mental space: using historical scholarship to develop year 7 pupils' sense of period", *Teaching History*, vol. 1, núm. 154, marzo, pp. 8-16.
- Smith, Mark (2017). "Cognitive validity: Can multiple-choice items tap historical thinking processes?", *American Educational Research Journal*, vol. 54, núm. 6, pp. 1256-1287. <https://doi.org/10.3102/0002831217717949>
- Smith, Mark (2018). "New multiple-choice measures of historical thinking: An investigation of cognitive validity", *Theory & Research in Social Education*, vol. 46, núm. 1, pp. 1-34. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1351412>
- Smith, Mark; Breakstone, Joel y Wineburg, Sam (2018). "History assessments of thinking: A validity study", *Cognition and Instruction*, vol. 1, núm. 27, pp. 118-144. <https://doi.org/10.1080/07370008.2018.1499646>
- Stoel, Gerhard; Van Drie, Jannet y Van Boxtel, Carla (2015). "Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 47, núm. 1, pp. 49-76. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.968212>
- Supianto, Kumaidi y Suryono, Yoyon (2021). "Development of project-based historical knowledge assessment instruments", *Historical Encounters*, vol. 8, núm. 1, pp. 16-29. <https://doi.org/10.52289/hej8.102>
- Torrez, Cheryl y Claunch-Lebsack, Elisabeth (2013). "Research on assessment in the social studies classroom", en J. McMillan (ed.), *Handbook Research on Classroom Assessment*, Thousand Oaks: SAGE Publications, pp. 461-472. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452218649.n26>
- Torrez, Cheryl y Claunch-Lebsack, Elisabeth (2014). "The present absence: Assessment in social studies classrooms", *Action in Teacher Education*, vol. 36, núms. 5-6, pp. 559-570. <https://doi.org/10.1080/01626620.2014.977756>
- Unesco (ed.) (2016). *Challenging inequalities: Pathways to a just world*, París: Unesco Publishing.

- Van Drie, Jannet y Van Boxtel, Carla (2008). “Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students’ reasoning about the past”, *Educational Psychology Review*, vol. 20, núm. 2, pp. 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- VanSledright, Bruce y Limón, Margarita (2006). “Learning and teaching social studies: A review of cognitive research in History and Geography”, en P. Alexander y P. Winne (eds.), *Handbook of Educational Psychology*, núm. 5, Nueva York/Londres: Routledge, pp. 545-570.
- Wainer, Howard (2011). *Uneducated Guesses*, Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Wilson, Mark (2005). *Constructing measuring: An item response modeling approach*, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

**Artículo recibido:** 30 de junio de 2021

**Dictaminado:** 7 de marzo de 2022

**Segunda versión:** 19 de abril de 2022

**Aceptado:** 9 de mayo de 2022

## LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE COMO CULTURA

### *Exploración y constitución de un campo de estudio desde la literatura\**

FELIPE ACUÑA RUZ / JAVIER NÚÑEZ-MOSCOSE / CÉSAR MALDONADO DÍAZ

#### **Resumen:**

Desde el examen crítico de una visión deficitaria de la formación inicial docente, este artículo explora cómo ha sido utilizada la noción de “cultura” para estudiar esta formación y, eventualmente, contribuir con elaborar una visión comprensiva de la misma. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica en bases en español, inglés y francés cuyo corpus final fue de 141 textos. Los resultados, primero, delimitan un mapa del campo a partir de la identificación de tres temáticas centrales; luego, analizan en profundidad las nociones y usos del concepto de cultura de 30 artículos del corpus, generando coordenadas precisas en el mapa. Las conclusiones indican que la noción de cultura ofrece una visión comprensiva y no deficitaria de la formación inicial docente, discutiéndose las potenciales pistas de investigación que se abren.

#### **Abstract:**

Based on a critical examination of a deficient view of pre-service teacher education, this article explores how the notion of “culture” has been used to study teacher education and eventually, to contribute to elaborating a comprehensive view of pre-service teacher education. A bibliographic review of databases in Spanish, English, and French was carried out, with a final corpus of 141 texts. The results first delineated a field map with three central topics, followed by an in-depth analysis of the notions and uses of the concept of culture in thirty articles from the corpus; lastly, precise coordinates were generated on the map. The conclusions indicate that the notion of culture offers a comprehensive, non-deficient view of pre-service teacher education, with a discussion of the potential vias of research.

**Palabras clave:** cultura; formación docente; análisis documental; profesores.

**Keywords:** culture; teacher education; documentary analysis; teachers.

---

Felipe Acuña Ruz: académico investigador de la Universidad Católica Silva Henríquez, Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa. Santiago, Chile. CE: [facuna@ucsh.cl](mailto:facuna@ucsh.cl) / <https://orcid.org/0000-0003-1634-6594>

Javier Núñez-Moscose: académico de la Universidad de O'Higgins, Instituto de Ciencias de la Educación. Rancagua, Chile. CE: [javier.nunez@uoh.cl](mailto:javier.nunez@uoh.cl) / <https://orcid.org/0000-0001-7171-8392>

César Maldonado Díaz: académico investigador de la Universidad Católica Silva Henríquez, Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa. Santiago, Chile. CE: [cmaldonadod@ucsh.cl](mailto:cmaldonadod@ucsh.cl) / <https://orcid.org/0000-0001-6507-8093>

\*Este trabajo fue realizado en el marco del Fondecyt de iniciación 11180585 “El aprendizaje de los saberes profesionales en los futuros profesores: el rol de la experiencia durante las prácticas profesionales”, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile. Agradecemos a todos los miembros del equipo que participaron de la revisión de la literatura: Francisca Rojas, Jeniffer Romero, Tamara Toloza, Catalina Núñez y Francisco Velásquez.

## Introducción

En las últimas dos décadas se ha ido instalando con fuerza un discurso ambiguo hacia el profesorado: junto con reconocer su carácter de “actor central” de los procesos de aprendizaje se le identifica como parte del problema de la calidad de la educación; “carece” de competencias clave y la formación inicial docente (FID) emerge como responsable directo del déficit. Asumiendo una posición crítica frente a este discurso, nos interesa problematizar su episteme (Foucault, 2002), es decir, el marco de saber que desde esta visión genera una determinada “verdad” sobre el profesorado. En concreto, como se profundizará, nos interesa discutir la imposición de un orden en el cual este colectivo siempre aparece *en falta* frente a un marco normativo e interpretativo implícito respecto de sus capacidades. Nos preguntamos cómo se observa la formación docente si abandonamos la visión deficitaria que la considera desde lo que no es y, en su lugar, utilizamos un constructo conceptual que nos permita observar la FID desde lo que es. La noción que permite avanzar en esta dirección es la de cultura, la que, como detallaremos, tiene un carácter comprensivo y pre-teórico.

El “terreno” donde se explorará la relación entre cultura y formación inicial docente es la literatura existente sobre esta formación. Entendemos por FID el conjunto de instancias formativas insertas en un programa de estudios curricularmente diseñado para la apropiación de los saberes y competencias básicas de la profesión docente y que conduce a la obtención de un diploma que habilita a ejercer la docencia y a ingresar a la carrera, independientemente de la institución y el país que lo otorgue.<sup>1</sup> La distinguimos de la formación continua docente en cuanto esta se dirige a profesoras(es) en ejercicio e involucra perfeccionamiento y profundización. Considerando lo anterior, se establece una revisión de literatura que incluye las palabras cultura y FID, que busca explorar esta relación atendiendo a tres preguntas: *a)* ¿Cuáles son los principales temas que se levantan en el campo de estudio de la FID cuando se le vincula a la noción de cultura?, *b)* ¿cuáles son las principales nociones de cultura que emergen en este campo de estudio?, y *c)* ¿cómo es utilizada la noción de cultura en este campo de estudio? El supuesto de trabajo que organiza el artículo es que cultura, en tanto categoría comprensiva y no deficitaria, permite delinear un campo disciplinar donde la FID no es descrita en falta, déficit o negativamente.

El artículo se organiza en cuatro grandes secciones. La primera presenta los antecedentes del trabajo, discutiendo el discurso deficitario en torno a



la FID y la propuesta epistemológica de utilizar la noción de cultura para explorar un camino alternativo al déficit. La segunda detalla la metodología utilizada para realizar la revisión de literatura. Continúa la sección de resultados, que presenta una exploración inicial que arroja el análisis del corpus de literatura levantado. El trabajo finaliza con una breve discusión y cierre sobre los alcances del estudio y las potenciales pistas de investigación que se abren.

### **Hacia una comprensión no deficitaria de la FID**

La visión deficitaria de la FID

El reporte *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*, publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2010), provocó un gran impacto internacional al evidenciar las nuevas y desafiantes exigencias que tanto escuela como docentes deben atender, entre otras: migración, diferencias culturales y de género, atención al estudiantado con necesidades de aprendizaje y conductas diferentes, apropiación y uso de nuevas tecnologías informáticas. Dado el rol central del profesorado en los resultados escolares, la OCDE impulsó una agenda política global orientada a mejorar la calidad de su ejercicio, basada en un conjunto de “objetivos de política docente” (OCDE, 2010:14) que buscan *atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Parte importante de las medidas sugeridas buscan “mejorar” y “volver más competitiva” una profesión percibida como débil, poco atractiva y estancada. En este trabajo, la idea de formar un profesorado eficiente emerge como un nodo central de la política docente.

Este informe puede ser interpretado desde la propuesta de Ball (1993) para analizar políticas educativas, donde distingue la *política como texto* de la *política como discurso*. En efecto, desde nuestra perspectiva, el informe *Teachers matters...* se puede interpretar como un *texto político* que condensa de forma ilustrativa el discurso global y hegemónico movilizado en los últimos 30 años por agencias internacionales como la OCDE y el Banco Mundial en torno al profesorado (Sahlberg, 2016). Esta argumentación, de acuerdo con el trabajo de análisis documental realizado por Fontdevilla y Verger (2015), moviliza un discurso ambiguo para referirse al profesorado toda vez que este es descrito al mismo tiempo como pieza clave tanto del problema como de la solución para alcanzar una educación de calidad. Larsen (2010) hace una constatación similar, al indicar que

el discurso de la centralidad del profesorado suele ir precedido de uno de culpa y escarnio hacia la docencia. Esta profesión aparece como una compuesta por personas incompetentes, perezosas e ignorantes, responsables de cierta crisis moral o dificultad social, para luego aparecer en la vereda contraria como agentes centrales para lograr cualquier tipo de cambio o reforma educativa.

Uno de los componentes centrales de la ambigüedad de este discurso en torno al profesorado es la *visión deficitaria* (Núñez-Moscoso y Murillo, 2017) que se tiene frente a esta profesión y, por extensión, sobre la FID. Se argumenta que quienes ingresan a las carreras de Pedagogía son estudiantes de bajo rendimiento (*necesidad de atraer*), que la formación es débil, inflexible y de baja calidad (*necesidad de formar*), y que las condiciones de trabajo, así como el estatus y la imagen de la profesión conllevan a que un número importante de profesoras(es) jóvenes abandone la docencia (*necesidad de conservar*). El problema de un discurso de política elaborado con un fuerte componente deficitario, si seguimos a Ball (1993), es que esconde el marco normativo e interpretativo con el que se valora el trabajo docente. La falta, el déficit, la negatividad observada en torno al profesorado tiene un marco oculto donde se es *débil*, de *baja* calidad, de *bajo* estatus, donde se tienen *bajos* puntajes y se puede *mejorar*. Fundamentalmente, la OCDE, junto con otros organismos internacionales, movilizan un discurso donde el profesorado es ineficiente e incompetente en la realización de una tarea de características transnacionales: que el estudiantado obtenga buenos resultados en pruebas de aprendizaje estandarizadas, particularmente en matemática y lectoescritura. Este marco normativo e interpretativo implícito se vuelve el estándar para valorar la calidad del profesorado.

De los tres ámbitos genéricos de política docente que el informe de la OCDE identifica que es crucial intervenir, *atraer, formar y conservar*, en este artículo nos centramos en el segundo: la formación. La FID es vista por el reporte de la OCDE como aquel momento transicional en el cual quien fue *atraído* a la docencia experimenta un conjunto de vivencias que terminan con su inserción en la profesión donde se espera que *conserv*e su trabajo a lo largo de su carrera profesional. Así, la FID es vista como un lugar central de intervención política: mejorando la calidad de esta formación es posible producir y conservar docentes eficientes que pueden cambiar la visión que se tiene de esta profesión y, así, atraer a mejores candidatos (OCDE, 2010). La *visión deficitaria* en torno a la docencia asume que la FID no es

un espacio lo suficientemente atractivo, que las y los futuros profesores no están recibiendo los conocimientos y habilidades necesarios para los complejos escenarios de enseñanza y que existe una débil conexión entre la formación y las necesidades de los centros escolares. Por ello, recomienda perfeccionar los perfiles docentes, flexibilizando la educación magisterial, mejorando las experiencias de prácticas y fortaleciendo los programas de inducción, entre otras medidas (OCDE, 2010).

El análisis que hacen Beyer y Araneda (2009), hablando sobre cómo avanzar hacia un *Estado más efectivo en educación*, permite ilustrar la forma en que se elabora un discurso lleno de contenido deficitario en torno a la FID. Estos autores diagnostican que la posibilidad de contar con educación de calidad en Chile descansa en contar con docentes eficientes. El problema es delicado toda vez que:

[...] según los resultados de la prueba del proyecto Inicia, dependiente del Ministerio de Educación, los niveles de calidad de la formación inicial son *deficitarios* y los profesores en ejercicio en el sistema presentan también un comportamiento *deficitario* en términos de su desempeño profesional, según muestra el sistema de evaluación docente (Beyer y Araneda, 2009:405, itálicas nuestras).

Tanto la calidad de la FID como la del profesorado en ejercicio es valorada deficitariamente en función de instrumentos de evaluación que permiten objetivar su rendimiento de las y los docentes. Estos autores agregan que “se comienza a acumular evidencia que sugiere que la formación inicial docente no está a la altura de las necesidades del país” (Beyer y Araneda, 2009:409). Existe aquí un marco normativo e interpretativo implícito que, gracias a los resultados en instrumentos de evaluación del desempeño docente, permite valorar y hacer explícito un juicio en torno a la calidad de la FID donde esta aparece como *deficitaria*, de *baja* altura y *pobre*.

### La FID como cultura

Zemelman (2005) señala que cuando se busca conocer una realidad social es posible distinguir dos formas de pensamiento: uno teórico (refiere a un sistema conceptual y discursivo cerrado y lleno de significaciones) y uno epistémico (sin contenido que aproxima los fenómenos sin anticipar sus propiedades). El discurso ambiguo y la visión deficitaria sobre la FID

moviliza un fuerte pensamiento teórico toda vez que activa un discurso con un contenido organizado de antemano que permite generar enunciados y predicados muy precisos. Esto es justamente lo que criticamos en el apartado anterior al señalar que la visión deficitaria *oculta* su marco normativo e interpretativo desde donde se imputa que la FID está en *falta*, es *débil*, de *baja* calidad, de *bajo* estatus y puede *mejorar*. En este contexto, el desafío es pensar esta formación desde las múltiples formas en que puede ser significada. Esto nos obliga a recurrir a una categoría de pensamiento epistémica que, siguiendo a Zemelman (2005), tiene como característica central no tener contenidos precisos sino muchas significaciones posibles.

La noción de *cultura* cumple con, por una parte, ser una noción polisémica pues incluye una diversidad de posibles significados. Esto es importante pues al preguntarnos por la *cultura* de una determinada institución dedicada a la formación inicial docente no estamos predefiniendo qué queremos decir, al contrario, esperamos ver delineadas diversas culturas de FID de modo emergente. Esta es la razón por la que no ofrecemos una definición operativa de cultura, pues esperamos que sea la revisión de la literatura la que nos permita identificar cómo se está entendiendo esta noción en relación con la FID. De esta forma, suponemos que aquellos estudios que miran la formación inicial docente haciendo uso de la categoría cultura abordan una diversidad de temáticas que desbordan y van más allá de la visión deficitaria. Por otro lado, al no tener contenidos precisos, la noción de *cultura* nos permite abordar la FID sin anticipar ni predefinir qué es; efectivamente, se trata de pensar y construir conocimiento respecto de aquello que no conocemos de lo que *es*, y no sobre lo que sabemos (un marco normativo e interpretativo implícito) que *no es* (visión deficitaria).

En síntesis, al utilizar la noción de *cultura* para referirnos a la FID buscamos mirar una pluralidad de formas posibles de organizar y entender esta formación, dejando de lado la visión deficitaria en tanto pensamiento teórico lleno de contenido preestablecido. Por lo mismo, es posible hablar de diferentes culturas de FID pues se apuesta por entender las prácticas o experiencias reales, lo que *es* o sucede en las instituciones formadoras de docentes, es decir, qué sentidos existen y cómo son las distintas culturas FID. Aquí no hay estándar normativo para valorar qué es una buena o mala cultura FID (o eficiente o ineficiente). Las culturas FID simplemente son

y la pertinencia de este estudio radica en delinear algunas de sus características de modo emergente.

## Metodología

El objetivo de la revisión bibliográfica fue identificar y analizar un corpus documental en torno a la FID cruzado por la noción de cultura. Específicamente, se buscó identificar los principales temas que este corpus presenta y analizar las definiciones y usos del concepto de cultura dentro de la FID. Para lograr lo anterior, se delimitó un set de nociones próximas al campo semántico del objeto de estudio principal “cultura” y “formación inicial del profesorado”.

### Criterios de selección de artículos

La selección de artículos se llevó a cabo según las orientaciones para revisiones sistemáticas y metaanálisis planteadas por la declaración PRISMA (Moher, Liberati, Tetzlaff y Altman, 2009). Se realizó una búsqueda de investigaciones empíricas y teóricas que identificaban como objeto de estudio los centros de formación inicial del profesorado y utilizaban el constructo cultura en sus estudios, publicadas en revistas académicas divulgadas en distintas bases bibliográficas entre 2000 y 2020, en castellano (Dialnet y SciELO), inglés (Scopus y WoS) y francés (Cairn).

Los *criterios de inclusión* buscaban incorporar trabajos que refirieran al menos a una de las siguientes dimensiones vinculadas a la FID: las prácticas formativas (estrategias, modos de hacer), artefactos/dispositivos de formación y evaluación, currículum de formación y, sobre todo, el espacio del aprendizaje por experiencia (prácticas profesionales y todo vínculo con la realidad escolar), que emplean o generan los centros de formación del profesorado para preparar a las y los futuros profesionales. Además, fue esencial que el artículo se encontrara en el campo de la formación del profesorado (preescolar, primaria, secundaria). Esto excluyó a docentes universitarios, a no ser que fuesen formadoras(es) de profesoras(es). Respetando estos criterios, la revisión se estructuró en dos grandes momentos: *a)* elaboración del corpus de lectura preliminar, y *b)* análisis y conformación del corpus de lectura final.

### *Elaboración del corpus de lectura preliminar*

Este primer momento se efectuó entre octubre de 2019 y noviembre de 2020 y consistió en cuatro fases de trabajo.

*Etapa 1. Identificación:* construcción de una *estructura de booleanos*<sup>2</sup> que, unidos entre sí, orientaron el trabajo de búsqueda. Se usó el siguiente listado de términos:

(cultura) AND (formación) AND (profesores) OR (docentes) OR (maestros); (cultura) AND (formación) AND (profesores) OR (docentes) AND (chile); (cultura institucional) AND (formación inicial) AND (profesores) OR (docentes) OR (maestros); (cultura institucional) AND (formación inicial) AND (profesores) OR (docentes) AND (chile); (cultura) AND (profesional) AND (profesores) OR (docentes) OR (maestros); (cultura profesional) AND (profesores) OR (docentes) AND (chile); (apropiación) AND (cultura) AND (profesorado); (apropiación) AND (cultura) AND (profesión docente); (aculturación) AND (profesional) AND (profesores) OR (docentes) OR (maestros); (transmisión) AND (cultura) AND (profesores) OR (docentes) OR (maestros); (aprendizaje) AND (profesión) AND (docentes) OR (maestros); (tradición) AND (pedagógica) AND (docente) OR (profesorado); (profesionalización) AND (profesorado) OR (de profesores) OR (docentes)

Se ingresaron los términos de búsqueda correspondientes a cada uno de los subtemas en estudio en las bases de datos y se procedió a la segunda etapa.

*Etapa 2. Elegibilidad:* se importaron los datos al programa de gestión de datos bibliográficos Zotero. Se procedió a la revisión de los títulos/resúmenes y la exclusión de los artículos que fueron irrelevantes (*skimming*). Los criterios de exclusión en esta etapa fueron: temática no pertinente, campo del saber no pertinente, libros y no artículos, textos repetidos de otra categoría.

*Etapa 3. Revisión:* el resultado de la búsqueda derivó en la lectura de títulos y resúmenes para retener artículos relevantes. Luego de eliminar los duplicados, se leyeron los resúmenes aplicando los criterios de selección e inclusión de artículos. Esto implicó un trabajo de seis miembros del equipo de investigación que desarrollaron una lectura profunda de cada uno de los textos, para dar cuenta de la dimensión teórica y la pertinencia de las nociones explícitas e implícitas presentes. Esto dio pie a la última etapa.

*Etapa 4. Incluidos:* se produjo la elección final del corpus preliminar para la revisión de la literatura. De un total de 6,749 trabajos, se seleccionaron 183, los que se resumen en la tabla 1. Además, la tabla 2 muestra el total general de la revisión, según los idiomas de la muestra final obtenida para este trabajo.

TABLA 1

*Resumen de los trabajos obtenidos, por etapas y bases de datos*

	Dialnet	SciELO	Scopus	WOS	Cairn	Totales
Etapas 2	761	576	2203	2901	388	6749
Etapas 3	115	203	137	153	131	739
Etapas 4	48	44	20	30	32	183

Fuente: elaboración propia.

TABLA 2

*Resumen de trabajos retenidos, según idiomas*

	Español	Inglés	Francés	Totales
N de artículos	92	50	41	183

Fuente: elaboración propia.

*Elaboración del corpus de lectura final*

El corpus de lectura preliminar fue sometido a dos procesos de análisis adicionales: *a)* una *lectura general*, orientada a identificar atributos clave de cada trabajo y *b)* una *lectura en profundidad* de los textos identificados como centrales para los fines de este artículo. En el primer proceso, siguiendo la lógica del análisis de contenido (Krippendorff, 1990), se usaron las siguientes categorías para la lectura de cada uno de los 183 trabajos seleccionados: disciplina principal, tema general, objetivo, preguntas de investigación, tipo de artículo (teórico, revisión de literatura, empírico, reflexión), principales autores en el marco teórico, definición/noción de cultura explícita, definición/noción de cultura implícita, metodología empleada, tamaño de la muestra, terreno (profesores, estudiantes, empresas, entre otros), país(es) implicado(s), principales resultados de investigación, propósito concreto para el análisis del objeto de estudio. Este trabajo permitió especificar aún más el corpus de lectura al descartar tres tipos de textos: aquellos que estaban fuera del tema de interés (30), tesis doctorales o conferencias (10) y trabajos repetidos (2) que, pese al trabajo de revisión del proceso anterior,

habían quedado seleccionados dentro del corpus preliminar. De esta forma, el *corpus final* quedó establecido como se muestra en la tabla 3.

TABLA 3

*Resumen de corpus final, según idiomas*

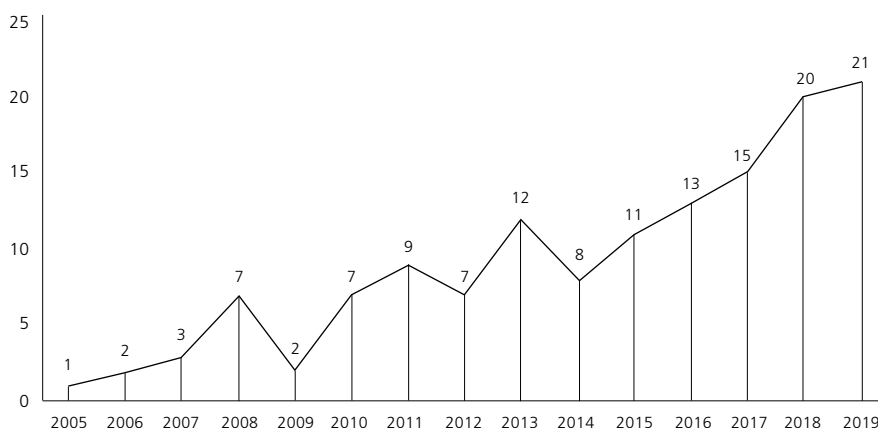
	Español	Inglés	Francés	Totales
N de artículos	69	41	31	141

Fuente: elaboración propia.

El corpus de lectura final permite graficar la evolución de los artículos por año de publicación. Como se observa en la figura 1, los 141 textos comienzan en 2005 con una única publicación y van en continuo aumento hasta 2019, cuando se alcanzan 21. El año 2020, que cuenta con tres publicaciones, no ha sido considerado en la figura pues fue un año completamente anómalo producto de la pandemia producida por la COVID-19. Este gráfico ilustra que el campo de estudio de la FID, cuando es cruzado por la categoría cultura, es uno que con el tiempo ha ido produciendo un mayor número de trabajos.

FIGURA 1

*Evolución por año de los artículos del corpus final*



Fuente: elaboración propia.



El primer resultado reportado en este artículo también utiliza la totalidad de este corpus de lectura (N = 141) atendiendo a la pregunta, ¿cuáles son los principales temas que se levantan en el campo de estudio de la FID cuando se le vincula a la noción de cultura? Utilizando el análisis temático (Braun y Clarke, 2012) respecto del tema general del trabajo, sus objetivos, preguntas de investigación y tipo de artículo se identificó y organizó el conjunto de textos en tres grandes temas, como se verá en detalle en la siguiente sección.

El segundo resultado reportado en este trabajo se basa en el proceso de *lectura en profundidad* de los textos identificados como centrales para los fines de este artículo. Para ello, se utilizó la categoría *definición/noción de cultura explícita* del proceso de análisis anterior. La razón de utilizarla es que el foco central del trabajo es comprender cómo se observa la FID desde el constructo cultura. De esta forma, filtrando los textos que presentan una definición/noción de cultura explícita, se obtuvo un corpus aún menor para realizar una lectura en profundidad, que, como se observa en la tabla 4, corresponde a 30 artículos que representan el 21.2% del corpus de lectura final (N = 141).

TABLA 4

*Resumen de textos que presentan una definición /noción explícita de cultura, según idiomas*

	Español	Inglés	Francés	Totales
N de artículos	13	12	5	30

Fuente: elaboración propia.

Respecto de este último grupo de artículos de interés, el análisis tuvo como objetivo identificar temáticas y tensiones comunes entre los estudios, atendiendo a la pregunta, ¿de qué forma estos artículos definen y utilizan la noción de cultura para abordar la FID? La lectura profunda, siguiendo la lógica del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1999), permitió identificar y describir la forma en que está siendo entendida y utilizada la noción de cultura al interior del campo de estudios de la formación inicial docente.

### Resultados: exploración del campo de la FID como cultura

A continuación, se exponen los tres grandes resultados del trabajo de revisión de la literatura que permiten generar una exploración del campo de la FID como cultura. Primero, los tres temas de interés identificados en el corpus de lectura final ( $N = 141$ ) delimitan el *mapa* que se dibuja al vincular estudios sobre FID y cultura. El segundo y tercer resultados corresponden, respectivamente, a las nociones de cultura y sus usos presentes en aquellos artículos que refieren la cultura de forma explícita en su abordaje de las problemáticas de la FID ( $N = 30$ ). Estos resultados especifican las *coordenadas centrales* de este campo de estudio.

#### El mapa: los temas de interés de la FID como cultural

El primer resultado significativo consiste en la identificación de tres grandes temáticas dentro del corpus final ( $N = 141$ ), como se puede ver en la tabla 5.

TABLA 5

*Principales temáticas del corpus de lectura final según idiomas*

Idioma	Español	Inglés	Francés	Total artículos
Tema 1: Dispositivos, organización y fundamentos de la FID	36	12	19	67
Tema 2: La voz de los actores sobre los procesos formativos de la FID	20	12	4	37
Tema 3: La FID vista desde los actores de la institución escolar	13	17	8	38
<b>Totales</b>	<b>69</b>	<b>41</b>	<b>31</b>	<b>141</b>

Fuente: elaboración propia.

*Tema 1: Dispositivos, organización y fundamentos de la FID.* El primer tema, que corresponde al 47.5% del total de textos, refiere a un conjunto de artículos que estudian de forma empírica o realizan una reflexión teórica sobre los dispositivos, la organización y los fundamentos que constituyen la formación docente. Las investigaciones empíricas consideran como unidad de análisis la organización interna de la institución

formadora en su totalidad (por ejemplo, una o más universidades, una o más facultades o uno o más programas particulares de formación) o una dimensión de análisis específica (por ejemplo, liderazgo, tutores, cómo se construye la práctica profesional). Por su parte, las reflexiones teóricas tratan diversos temas, los más recurrentes suelen ser: la historia, la calidad o el currículum de lo que constituye un buen programa de FID. También son frecuentes las reflexiones de cómo la FID contribuye en la profesionalización docente.

*Tema 2: La voz de los actores sobre los procesos formativos de la FID.* El segundo tema, que corresponde al 26.2% de los artículos, refiere a textos que abordan de forma empírica la visión que estudiantes de Pedagogía (o formadores de estudiantes de Pedagogía) tienen sobre un conjunto de temáticas o la forma en que los programas FID influyen en la percepción del estudiantado sobre un conjunto de temas. En ambos casos la unidad de análisis es la percepción que estos actores, fundamentalmente las y los estudiantes, tienen sobre aspectos relevantes del proceso formativo de la FID. Las temáticas más recurrentes sobre las que se investiga su percepción son su propia identidad profesional, competencias pedagógicas y didácticas específicas (como el saber sobre la evaluación), la práctica profesional y otros temas más específicos como por ejemplo la masculinidad o las emociones.

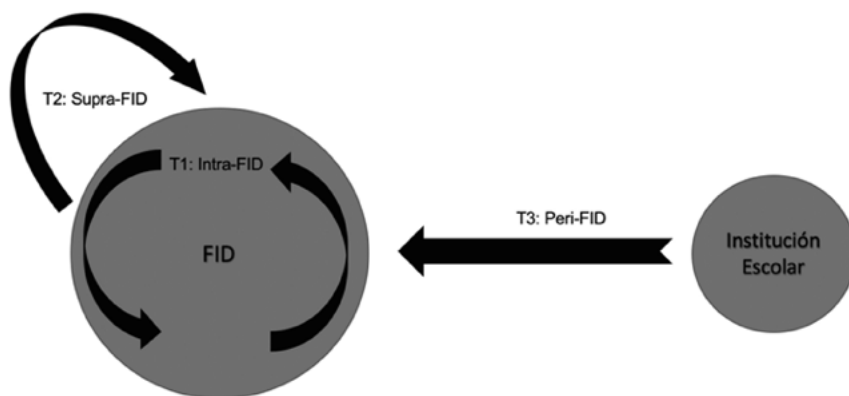
*Tema 3: La FID vista desde los actores de la institución escolar.* El tercer tema, correspondiente al 26.9% del total de textos, refiere a artículos que sitúan su trabajo empírico en la escuela. Desde este espacio, se interroga generalmente al profesorado novel sobre su percepción de la FID u otras dimensiones centrales del quehacer docente que son reflexionadas a la luz de su formación, como el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o la participación en comunidades de aprendizaje. En algunos trabajos, son los investigadores quienes, sobre la base de estudios empíricos, identifican elementos de mejora de la formación.

Así, estas tres temáticas permiten generar un mapa renovado del campo de estudio la FID (figura 2). Como lo muestra la figura, primero, destaca una mirada intra-FID (tema 1), dando cuenta de que la noción de cultura posibilita este abordaje general respecto de lo que sucede en el *interior* de las instituciones formadoras de docentes. Este primer foco es donde se concentra el trabajo más reflexivo, histórico y teórico sobre la cultura FID. Junto con ello, un segundo foco posee un carácter

supra-FID (tema 2), en el sentido de ofrecer una mirada *sobre* la formación considerando la perspectiva de diversos actores, en particular el estudiantado de Pedagogía como principal sujeto que experimenta un proceso formativo en su tránsito por la FID. Aquí, una determinada cultura FID está intentando ejercer una fuerza formativa sobre las y los futuros docentes. Finalmente, una última mirada de este campo posee un carácter peri-FID, en el sentido de que esta mirada sucede en la escuela, el espacio más *cercano* a la formación y que da cuenta de una transición hacia la inserción laboral. Particularmente se interroga por la visión que tiene el profesorado novel sobre la FID y su pertinencia frente a lo que se necesita “saber” para ejercer ese oficio en las escuelas (tema 3). Aquí existe una mirada empírica cuya intención es comparar el choque entre dos culturas: la cultura FID y la cultura escolar.

FIGURA 2

*Temáticas en torno a la FID como cultura*



Fuente: elaboración propia.

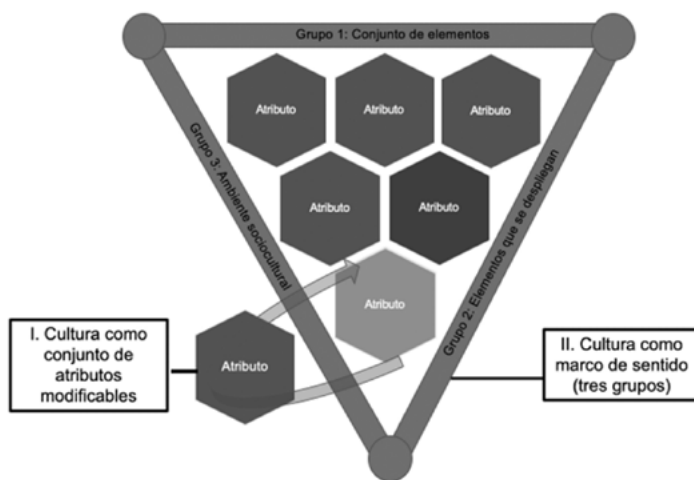
### Primeras coordenadas: definiciones de cultura en la FID

El segundo resultado de la revisión de literatura consiste en la lectura en profundidad del conjunto de textos que presentan una definición/noción explícita de cultura (N = 30). Se identifica una tipología a doble entrada de definiciones de cultura que especifican las coordenadas de cómo es posible moverse en el mapa recién descrito: cultura como un conjunto de atributos modificables y cultura como marcos de sentido en los que

se vive y actúa. Describiremos a continuación ambos tipos, los que son representados en la figura 3.

FIGURA 3

*Definiciones de cultura en el campo de la FID como cultura*



Fuente: elaboración propia.

### *Cultura como conjunto de atributos modificables*

Un grupo menor de artículos ( $N = 4$ ) compone este primer tipo de definición de cultura. El elemento distintivo de estos artículos es que entienden cultura como un conjunto de atributos que pueden ser modificables a voluntad. Para ello, se identifican atributos o factores que permitirían generar una cultura de calidad o de excelencia. Por ejemplo, Tejada y Pozos (2018:39) apuestan por desarrollar la competencia digital para así forjar una “cultura de actuación profesional” en los docentes en formación. Zapata (2019:154) habla del “desarrollo de una nueva cultura profesional que favorezca los procesos de innovación y cambio en la educación”, siendo clave para esto formar un profesional en competencias práctico-reflexivas. Por su parte, Cozza (2010) apuesta por intervenir las escuelas donde se lleva a cabo la práctica profesional del estudiantado FID para así transformar la cultura del aula, creando un contexto de aprendizaje basado en la confianza, el respeto y la mejora positiva continua. Finalmente, Gligorović, Nikolić, Terek, Glušac *et al.* (2016) se refieren

a la cultura escolar donde se insertarán las y los futuros docentes como aquella susceptible de ser dividida en factores que, en cierta combinatoria, generan una cultura escolar con desarrollo saludable. En los cuatro casos se trabaja con una definición de cultura que asemeja una computadora en la que se puede instalar un nuevo *software* cómo serían las competencias digitales o reflexivas y que generan un impacto observable que modifica la cultura FID de alguna forma.

### *Cultura como marco de sentido en el que se vive y actúa*

Un grupo mayor de artículos (N = 26) compone este segundo tipo de definición de cultura. El elemento distintivo de estos trabajos es que entienden cultura como un marco de sentido en el que se vive y actúa, primando un énfasis de la cultura como una condicionante de las formas de vivir y actuar de las personas. De esta forma, la idea de marco de sentido permite agrupar el conjunto de textos identificando dentro de ellos tres subgrupos con énfasis distintos.

El primero (16), enfatiza que este marco de sentido implica un conjunto de prácticas, comportamientos, valores, creencias, significados y discursos compartidos (Álvarez, García, Flores y Correa, 2008; Lessard, Desjardins, Schwimmer y Anne, 2008; Altun, 2013; Floyd y Morrison, 2014; Castro Valles, 2015; Roger, 2016; Brust y Velki, 2016; Tuncel, 2017; De Souza, Vedovatto y Gomes, 2017; Pashchenko, Smakovsikyj, Martynjuk y Lesyk, 2018; Schaap, Louws, Meirink, Oolbekkink-Marchand *et al.*, 2018; Amathieu, Escalié, Bertone y Chaliès, 2018; Furner y McCulla, 2018; Imbernón, 2019; Ayale-Pérez y Joo-Nagata, 2019; Bamber, Bullivant, Clark y Lundie, 2019). Por ejemplo, Tuncel (2017), utilizando la definición de la Organización de Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (Unesco), entiende cultura como un todo complejo con rasgos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales distintivos que caracterizan a un grupo humano pues generan prácticas y significados compartidos. Por su parte, Álvarez *et al.* (2008), analizando la cultura de un centro universitario de la Universidad de Sevilla, distinguen distintos enfoques con que se ha estudiado la cultura de la enseñanza superior. Para los autores, cultura es el “conjunto compartido de valores, creencias y formas de hacer y de comunicarse generadas por la institución” (Álvarez, *et al.*, 2008:45).

El segundo grupo (8) coloca el énfasis en aquellos saberes, identidades y subjetividades que se despliegan en un marco de sentido (Malet, 2007;

Contreras y Villalobos, 2010; Núñez, Arévalo y Ávalos, 2012; Lozano, 2014; Calvo y Camargo, 2015; Correa, 2015; Quilaqueo, Quintriqueo y Riquelme, 2016; Duchesne, Gravelle y Gagnon, 2019). Correa (2015), por ejemplo, entiende que la cultura FID desempeña un rol clave como espacio mediador de las tensiones identitarias que se producen en el pasaje entre los dos medios de formación en que se encuentra un estudiante, la universidad y la escuela. Es importante señalar que, en este segundo énfasis, la cultura, junto con ser una condicionante de la práctica social, expresa tensiones identitarias que permiten el aprendizaje profesional e incluso, en un par de casos, es posible ir más allá de su fuerza condicionadora por medio del desarrollo de autoconocimiento (Lozano, 2014) y conciencia profesional (Núñez, Arévalo y Ávalos, 2012).

Finalmente, el tercer grupo (2) enfatiza que un ambiente sociocultural opera como un marco que genera ciertas inercias en las formas de actuación (Pacheco, 2013; Trujillo y Téllez, 2015). Pacheco (2013), por ejemplo, argumenta que la reflexión docente es una práctica central para desarrollar la capacidad de evaluar y aprender sobre la propia práctica de enseñanza. La dificultad que encuentra la reflexión docente es que “las prácticas pedagógicas de los profesores son siempre prácticas culturales y no se fundan necesariamente en el conocimiento científico o profesional” (Pacheco, 2013:112). Aquí, la idea de práctica cultural se vincula con “las inercias o rutinas que operan en muchas prácticas docentes ejercidas de manera poco reflexiva, que prolongan la existencia de muchos hábitos y concepciones poco efectivas” (Pacheco, 2013:112).

### *Definiciones culturales minoritariamente realizadas desde una visión deficitaria*

Dentro del conjunto de textos que presentan una definición/noción explícita de cultura (N = 30), solo cinco presentan una visión deficitaria de la FID (Lozano, 2014; Brust y Velki, 2016; Gligorović *et al.*, 2016; Tejeda y Pozos, 2018; Zapata, 2019). De estos, tres elaboran una definición de cultura como conjunto de atributos modificables y dos, como un marco de sentido en el que se vive y actúa. En el primer caso, la definición de cultura como una entidad que tiene un conjunto de atributos reconocibles permite señalar que la FID *carece* o está en *falta* de cierto atributo que se necesita con urgencia. Así, se indica que actualmente esta formación no permite el desarrollo de competencias digitales (Tejeda y Pozos, 2018), ni la reflexividad (Zapata, 2019), ni el de una cultura escolar saludable

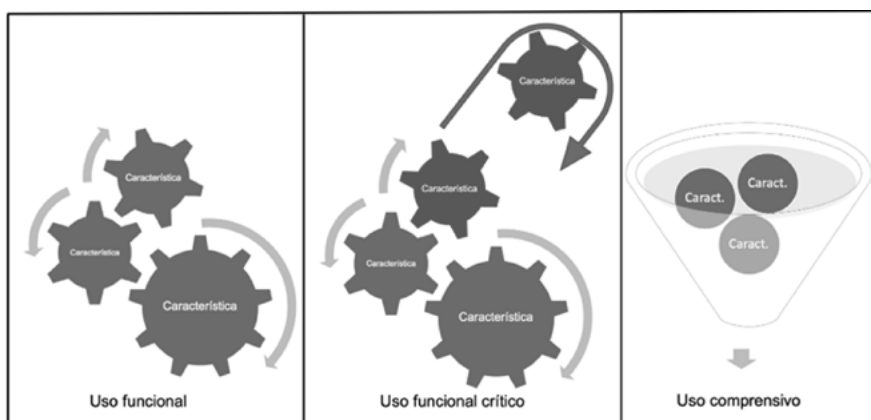
(Gligorović *et al.*, 2016). En el segundo caso, ambos trabajos realizan una argumentación donde describen una cultura FID deseable y, desde ese marco de sentido, valoran la falta actual de la formación inicial docente. Por ejemplo, Lozano (2014) argumenta que cultura tiene dos acepciones: cultura en tanto autonomía y realización de la verdadera naturaleza humana (*paideia* griega) y cultura en tanto reproducción de los modos de vida. Para esta autora, la FID es muy normativa expresando una importante *falta* de espacio para el desarrollo de la autonomía. El trabajo de Brust y Velki (2016), por su parte, identifica culturas sanas y negativas al medir competencias sociales, emocionales y educativas que permiten predecir el tipo de cultura escolar donde se insertará un futuro docente. Indican que es crucial que en la FID se formen competencias socioemocionales, las que estarían ausentes en el presente.

#### Segundas coordenadas: usos de cultura en la FID

Finalmente, el tercer resultado de la revisión de literatura utiliza el mismo corpus del análisis anterior, identificando tres usos principales de la noción de cultura: *a)* funcional, *b)* crítico funcional y *c)* comprensivo. Es importante señalar que un mismo artículo puede combinar más de un uso en su argumentación y para efectos del análisis destacamos el principal. Revisaremos cada uno de estos usos, los que son representados en la figura 4.

FIGURA 4

*Usos de la noción de cultura en el campo de la FID como cultura*



Fuente: elaboración propia.



El *uso funcional* de la noción de cultura en la FID agrupa un conjunto de textos (5) que entienden a la FID como un sistema de elementos que puede ser intervenido para modificar su modo de funcionamiento (Cozza, 2010; Brust y Velki, 2016; Gligorović *et al.*, 2016; Tuncel, 2017; Pashchenko *et al.*, 2018). Cozza (2010), por ejemplo, moviliza el constructo cultura para señalar que el fomento de ciertas prácticas como la colaboración entre docentes veteranos y novatos produciría una renovación de la cultura en la sala de clases.

El uso *crítico funcional* de la noción de cultura en la FID se ubica en un conjunto de trabajos (6) para hacer precisamente una lectura crítica del estado actual de esta formación, ofreciendo un camino de ajuste o mejora del sistema al promover la inclusión de un atributo que no ha sido adecuadamente considerado a la fecha (Contreras y Villalobos, 2010; Lozano, 2014; Tejeda y Pozos, 2018; Bamber *et al.*, 2019; Imbernón, 2019; Zapata, 2019). Hay críticas genéricas que discuten lo estrecho que se ha vuelto la formación docente (Lozano, 2014; Imbernón, 2019) y otras más específicas discuten, por ejemplo, la profesionalización que atiende a las necesidades del mundo empresarial descuidando las necesidades de los colectivos y comunidades (Zapata, 2019).

El *uso comprensivo* de la noción de cultura agrupa un conjunto de textos (19) que no buscan *incluir* en la FID algún rasgo o atributo que le falte, sino hacer inteligible cambios que han ocurrido en ella y/o describir cómo opera la cultura de los centros de formación inicial (Malet, 2007; Álvarez *et al.*, 2008; Lessard *et al.*, 2008; Núñez, Arévalo y Ávalos, 2012; Altun, 2013; Pacheco, 2013; Floyd y Morrison, 2014; Trujillo y Téllez, 2015; Calvo y Camargo, 2015; Castro Valles, 2015; Correa, 2015; Quilaqueo, Quintriqueo y Riquelme, 2016; Roger, 2016; De Souza, Vedovatto y Gomes, 2017; Furner y McCulla, 2018; Schaap *et al.*, 2018; Amathieu *et al.*, 2018; Ayale-Pérez y Joo-Nagata, 2019; Duchesne, Gravelle y Gagnon, 2019). Aquí el profesionalismo docente es visto como un fenómeno complejo, cuya característica central no es el déficit sino la comprensión de sus problemas y desafíos. Por ejemplo, se busca hacer inteligibles cambios que han ocurrido en la FID (Álvarez *et al.*, 2008; Ayale-Pérez y Joo-Nagata, 2019), se analiza y describe la compleja interacción entre la cultura FID y la cultura escolar o los contextos sociales (Núñez, Arévalo y Ávalos, 2012; Calvo y Camargo, 2015; Castro Valles, 2015; Correa, 2015; Quilaqueo, Quintriqueo y Riquelme, 2016; Duchesne, Gravelle y

Gagnon, 2019) o se describe y analiza la importancia de la reflexión y la conformación de comunidades profesionales para la FID (Malet, 2007; Lessard *et al.*, 2008; Pacheco, 2013; Floyd y Morrison, 2014; Amathieu *et al.*, 2018).

### *Usos de la noción de cultura minoritariamente realizados desde una visión deficitaria*

Dentro de los cinco textos referidos anteriormente que presentan una visión deficitaria de la FID (Lozano, 2014; Brust y Velki, 2016; Gligorović *et al.*, 2016; Tejeda y Pozos, 2018; Zapata, 2019), dos presentan un uso *funcional* de la noción de cultura; en ambos casos se utiliza la estadística para identificar factores que permiten distinguir entre una mala/negativa y buena/saludable cultura (Brust y Velki, 2016; Gligorović *et al.*, 2016). En el uso *crítico funcional* están presentes los otros tres textos que construyen una visión deficitaria de la FID, pues, al igual que en el uso anterior, el énfasis está puesto en un profesionalismo que se observa en *falta* de cierto atributo. La diferencia, y de allí que sea un uso crítico funcional, es que esta debilidad o falta se explica en gran medida por un contexto que dificulta o impide el desarrollo de este atributo (Lozano, 2014; Tejeda y Pozos, 2018; Zapata, 2019).

### **Discusión y cierre**

Los resultados nos permiten levantar tres ideas representativas de la contribución del presente trabajo y de las potencialidades que se dibujan al incorporar la noción de cultura en la comprensión y estudio de la FID.

#### **La FID como cultura visibiliza una mirada no deficitaria de la FID**

Lo primero que nos interesa destacar es que la lectura en profundidad de los 30 trabajos que generan una definición explícita de cultura identifica que estos expresan mayoritariamente una visión no deficitaria de la FID. Tanto la noción de cultura como un marco de sentido en el que se vive y actúa como el uso comprensivo de cultura concentran el grueso de los trabajos (26 y 19 textos, respectivamente) y se alejan de una visión deficitaria. Por el contrario, predomina una lectura de la FID como un fenómeno social complejo que presenta problemas y, por ende, es perfectible, pero sin poner el énfasis en la falta. Allí yace un enorme potencial de comprender desde la cultura elementos identitarios, arraigados fuertemente y que generan

pertenencia, pero también resistencias al cambio entre otros múltiples fenómenos.

Junto con ello, es destacable que cuando cultura se entiende como un conjunto de atributos modificables y su uso es funcional o crítico funcional, es más probable que emerja una mirada deficitaria de la FID. Esto se condice con una noción de cultura restringida, en el sentido de que los rasgos culturales se presentan como susceptibles de cambio por medio de la ingeniería social. Cuando cultura se entiende como un marco de sentido en el que se vive y actúa, no es posible “cambiar” la cultura a gusto, lo que no implica que no sea necesario discutir aspectos de una determinada cultura, sugiriendo formas de abordar y transformar aspectos considerados críticos. El punto es que primero hay que comprender dicha cultura y, en ese proceso, intentar participar en ella, lo que no garantiza que esta pueda cambiar, y si lo hace, que el cambio sea en la dirección deseada. Entender mejor estos elementos complejos puede contribuir fuertemente a modos de mejora que dialoguen con los referentes de las comunidades de FID.

### Exploración y constitución de un campo que genera una mirada comprensiva de la FID

La exploración de la FID como cultura permite generar un mapa con ciertas coordenadas que ofrecen una mirada comprensiva sobre ella. Por un lado, los tres grandes temas identificados en el conjunto de textos incluidos en la revisión de literatura (141) delimitan un mapa compuesto por tres grandes territorios: primero, la FID en tanto una comunidad de sentido y práctica, que tiene dispositivos, organización, historia y fundamentos internos. El primer territorio es el más tradicional en términos culturalistas: se entiende que cada institución de formación docente conforma una comunidad que configura un sentido común (Geertz, 2003). El segundo territorio corresponde a la FID en tanto experiencia que condiciona las formas de pensar, actuar y sentir de quienes habitan y, especialmente, transitan dicha experiencia. La FID, en tanto comunidad de sentido y práctica, tiene efectos en quienes circulan por ella, interesando especialmente comprender sus visiones y percepciones sobre este tránsito. Finalmente, existe un tercer territorio que es clave en producir la unidad de la comunidad FID: la cultura escolar. Este reconoce a la institución escolar como un espacio cultural distinto a la FID, siendo especialmente relevante desde este tercer territorio comprender la forma en que ambas culturas se relacionan.

Este mapa, a su vez, se enriquece con dos coordenadas bien precisas que contribuyen en potenciar una mirada comprensiva de la formación inicial docente. Por un lado, la cultura FID y la cultura escolar configuran y están configuradas por marcos de sentido que conforman prácticas, comportamientos, valores y creencias situados en ambientes concretos y compartidos desde donde se despliegan saberes e identidades. Por otro lado, al entender e investigar la FID desde esta coordenada, se habilita un uso comprensivo de la noción de cultura que no busca señalar *déficit* o *faltas* en esta formación, sino hacer inteligible una determinada cultura, entenderla en sus propios términos, incluyendo sus tensiones, contradicciones y elementos críticos.

Uno de los aportes de este artículo es ofrecer este mapa y coordenadas como dimensiones constitutivas del estudio y comprensión de la FID como cultura. Desde esta perspectiva es posible investigarla sin imputar a priori déficit o falta en sus modos de organizar sus procesos formativos.

### Los aportes de las teorías culturalistas podrían enriquecer aún más el debate

Si bien es cierto que hacer un repertorio de las nociones de cultura para el estudio de la FID en la literatura existente tiene un gran valor, este ejercicio permite además identificar potenciales zonas de desarrollo investigativo, a partir de otras concepciones de la cultura provenientes principalmente de la tradición antropológica. Destacamos tres aportes que podrían enriquecer la exploración del campo aquí realizada.

En primer lugar, se pueden evocar algunos trabajos que interpretan la cultura como complementariedad de expectativas (Parsons y Shils, 1962). Desde este enfoque, la cultura establece en gran medida lo “esperado”, sin embargo, aquello que se espera (comportamientos, valores, funciones, etc.) se da desde un espacio de negociación. En esta línea, sería interesante estudiar cómo la FID y sus actores negocian las expectativas formativas al interior de las distintas comunidades FID y, a su vez, transforman la formación bajo la influencia tanto de instituciones nacionales (escolares o ministeriales) como de discursos dominantes internacionales (OCDE, Unesco, Banco Mundial).

En segundo lugar, resulta interesante pensar la cultura desde la tesis de Lévi-Strauss (1962) sobre el “pensamiento salvaje” que denuncia la mirada occidental antropocéntrica con que se estudiaron las culturas “pri-

mitivas”. El antropólogo revela que la estructura de pensamiento de las culturas modernas es idéntica y en ningún caso más sofisticada que la de otros grupos étnicos, incluso antiguos. En este sentido, cabe preguntarse cómo ha recogido la FID e integrado los conocimientos profesionales que emergen de la experiencia del profesorado en las escuelas: ¿acaso no hay un desequilibrio en la consideración de los conocimientos de la escuela, de la experiencia profesoral, un “pensamiento salvaje” que ha sido interpretado pasivamente de modo inferior al conocimiento de la FID? Como fue evidenciado en la exploración del campo, es posible pensar la FID como una cultura referida a la cultura escolar. Más concretamente, la formación inicial del profesorado gira en torno al trabajo y desempeño en los centros educativos (Núñez-Moscoso, Toloza, Núñez, Romero *et al.* 2022). Así, los vínculos con la escuela y su cultura y el cómo dichos elementos y componentes pueden “curriculizarse” para actualizar la FID representa sin duda un tremendo desafío investigativo.

Finalmente, resulta relevante recoger la crítica de Viveiros de Castro (2016) respecto de que cada cultura ofrece respuestas específicas a un problema genérico encarnado en el concepto mismo de antropología y su defensa a que cada cultura genera sus propios problemas radicalmente diversos. En efecto, desde aquí es posible pensar que las distintas culturas FID, como las escolares, no generan necesariamente soluciones específicas al problema genérico de formación de profesoras(es), sino que cada cultura FID genera sus propios problemas sobre la formación docente. Parfraseando a Viveiros de Castro (2016:37), el arte de la investigación en esta formación es el arte de determinar los problemas planteados por cada cultura FID, no el de encontrar soluciones para los problemas planteados por la cultura de quien investiga. Esto representa un potencial antídoto contra las visiones deficitarias sobre la formación inicial docente.

## Notas

<sup>1</sup> La FID varía de país en país, en términos de su duración (2-6 años) y de la estructura institucional responsable de su desarrollo. En algunos casos, se sitúa en la Universidad (Chile), mientras que en otros se encuentra alojada en escuelas normales (México) o en otro tipo de estructuras de educación superior,

como es el caso del Instituto Nacional Superior del Profesorado y de la Educación (INSPE, Francia).

<sup>2</sup> Para efectos de este trabajo, presentamos el listado de booleanos en español. Hacemos explícito que el listado fue traducido –de manera pertinente– al inglés y francés.

## Referencias

- Altun, Taner (2013). "Exploring the effects of classroom culture on primary pre-service teachers' professional development", *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 38, núm. 9. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n9.6>
- Álvarez, Víctor; García, Eduardo; Flores, Vicente y Correa, Juliana (2008). "Aproximación a la cultura de un centro universitario", *Revista de Educación*, núm. 346, pp. 139-66.
- Amathieu, Jérôme; Escalié, Guillaume; Bertone, Stefano y Chaliès, Sébastien (2018). "Formation par alternance et satisfaction professionnelle des enseignants novices", *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 51, núm. 4, pp. 87-116. Disponible en: <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2018-4-page-87.htm>
- Ayale-Pérez, Teresa y Joo-Nagata, Jorge (2019). "The digital culture of students of Pedagogy specialising in the Humanities in Santiago de Chile", *Computers & Education*, vol. 133, pp. 1-12. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2019.01.002>
- Ball, Stephen J. (1993). "What is policy? Text, trayectories and toolboxes", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 13, núm. 2, pp. 10-17.
- Bamber, Philip; Bullivant, Andrea; Clark, Alison y Lundie, David (2019). "Beginning teacher agency in the enactment of fundamental British values: A multi-method case study", *Oxford Review of Education* vol. 45, núm. 6, pp. 749-768. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1612344>
- Beyer, Harald y Araneda, Paulina (2009). "Hacia un Estado más efectivo en educación: una mirada a la regulación laboral docente", en Consorcio para la Reforma del Estado (coord.), *Un mejor Estado para Chile. Propuestas de modernización y reforma*, Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 403-446.
- Braun, Virginia y Clarke, Victoria (2012). "Thematic analysis", en H. Cooper (ed.), *American Psychological Association. APA Handbook of Research Methods in Psychology. Vol. 2: Research Designs*, Washington, D.C.: American Psychological Association, pp. 57-71.
- Brust, Maja y Velki, Tena (2016). "The social, emotional and educational competences of teachers as predictors of various aspects of the school culture", *Croatian Journal of Education*, vol. 18, núm. 4, pp. 1087-1119. <https://doi.org/10.15516/CJE.V18I4.2006>
- Calvo, Gloria y Camargo, Marina (2015). "Hacer escuela en la formación de docentes noveles", *Páginas de Educación*, vol. 8, núm. 1, pp. 43-71.
- Castro Valles, Alberto (2015). "Competencias administrativas y académicas en el profesorado de educación media superior", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 64, pp. 263-294.
- Contreras, Gladys y Villalobos, Alejandro (2010). "La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente", *Educación y Educadores*, vol. 13, núm. 3, pp. 397-417. <https://doi.org/10.5294/edu.2010.13.3.5>
- Correa, Enrique (2015). "La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización", *Educar*, vol. 51, núm. 2, pp. 259-275.
- Cozza, Barbara (2010). "Transforming teaching into a collaborative culture: An attempt to create a professional development school-university partnership", *The Educational Forum*, vol. 74, núm. 3, pp. 227-241. <https://doi.org/10.1080/00131725.2010.483906>

- De Souza, Samuel; Vedovatto, Dijnane y Gomes, Mellissa (2017). "Learning of teaching in the professional socialization in Physical Education", *Motriz: Revista de Educação Física*, vol. 23, núm. 2.
- Duchesne, Claire; Gravelle, France y Gagnon, Nathalie (2019). "Des nouveaux-elles enseignant-e-s issus-e-s de l'immigration négocient leur place dans la culture enseignante de leur école", *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 45, núm. 1. <https://doi.org/10.7202/1064611AR>
- Floyd, Alan y Morrison, Marlene (2014). "Exploring identities and cultures in inter-professional education and collaborative professional practice", *Studies in Continuing Education*, vol. 36, núm. 1, pp. 38-53. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2013.783472>
- Fontdevilla, Carla y Verger, Antoni (2015). *El discurso ambiguo del Banco Mundial respecto a los docentes. Un análisis de diez años de préstamos y asesoramiento*, s.l.e.: Internacional de la Educación. Disponible en: [http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI\\_WB\\_booklet\\_A5\\_SP\\_web.pdf](http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI_WB_booklet_A5_SP_web.pdf) (consultado: 7 abril, 2022).
- Foucault, Michel (2002). *The order of things. An archaeology of the human sciences*, Londres: Routledge Classics.
- Furner, Christine y McCulla, Norman (2018). "An exploration of the influence of school context, ethos and culture on teacher career-stage professional learning", *Professional Development in Education*, vol. 45, núm. 3, pp. 505-519. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1427134>
- Geertz, Clifford (2003). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Glaser, Barney G. y Strauss, Anselm L. (1999). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Somerset: Routledge.
- Gligorović, Bojana; Nikolić, Milan; Terek, Edit; Glušac, Dragana y Tasić, Ivan (2016). "The impact of school culture on Serbian primary teachers job satisfaction", *Haceteppe Eğitim Dergisi*, vol. 31, núm. 2, pp. 231-248. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015184>
- Imbernón, Francisco (2019). "La formación del profesorado de secundaria: la eterna pesadilla", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 23, núm. 3, pp. 151-163. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V23I3.9302>
- Krippendorff, Klaus (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*, Buenos Aires: Paidós.
- Larsen, Marianne A. (2010). "Troubling the discourse of teacher centrality: A comparative perspective", *Journal of Education Policy*, vol. 25, núm. 2, pp. 207-31. <https://doi.org/10.1080/02680930903428622>
- Lessard, Claude; Desjardins, Pierre-David; Schwimmer, Marina y Anne, Abdoulaye (2008). "Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. une perspective anglo-américaine", *Carrefours de l'Éducation*, vol. 25, núm. 1, pp. 155-94. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2008-1-page-155.htm>
- Lévi-Strauss, Claude (1962). *La Pensée Sauvage*, París: Plon.
- Lozano, Inés (2014). "Debates y tensiones en torno a la formación docente: notas para una sociología de la formación," *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 14, núm. 1, pp. 274-93.

- Malet, Régis (2007). “De l'acculturation à la subjectivation. Approche de la formation des enseignants”, *Ethnologie Française*, vol. 37, núm. 4, pp. 663-670. <https://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2007-4-page-663.htm>
- Moher, David; Liberati, Alessandro; Tetzlaff, Jennifer y Altman, Douglas G. (2009). “Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA Statement”, *BMJ*, núm. 339, b2535, pp. 332-336. <https://doi.org/10.1136/BMJ.B2535>
- Núñez-Moscoso, Javier y Murillo, Audrey (2017). “La difficulté dans le travail enseignant: un thème de recherche aux objets pluriels”, *Penser l'Éducation*, vol. 40, pp. 59-87. Disponible en: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01684872>
- Núñez, Mauricio; Arévalo, Ana y Ávalos, Beatrice (2012). “Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos?”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 2, pp. 10-24.
- Núñez-Moscoso, Javier; Toloza, Tamara; Núñez, Catalina; Romero, Jeniffer y Maldonado, César (2022). “La cultura de formación del profesorado de pedagogía en educación básica: un estudio de caso centrado en los saberes profesionales”, en P. Miranda (ed.), *Formación inicial docente para la transformación educativa*, Santiago, Chile: Editorial Convergencia Integral (en prensa).
- OCDE (2010). *Política de educación y formación: los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*, París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264046276-ES>
- Pacheco, Luis (2013). “La reflexión docente: eje para promover el cambio representacional de concepciones y prácticas en los docentes”, *Zona Próxima*, núm. 19, pp. 107-118.
- Parsons, Talcott y Shils, Edward (1962). *Toward a general theory of action*, Cambridge: Harvard University Press.
- Pashchenko, Inna; Smakovskiy, Jurij; Martynjuk, Tetjana y Lesyk, Anzhelika (2018). “Pedagogical culture of future teachers of musical art: A methodological investigation”, *Journal of History Culture and Art Research*, vol. 7, núm. 1, pp. 55-64. <https://doi.org/10.7596/TAKSAD.V7I1.1364>
- Quilaqueo, Daniel; Quintriqueo, Segundo y Riquelme, Enrique (2016). “Identidad profesional docente: práctica pedagógica en contexto mapuche”, *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 42, núm. 2, pp. 269-84. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200015>
- Roger, Lucie (2016). “Le maître cultivé : sa définition et ses implications pour une modélisation”, *Phronesis*, vol. 5, núm. 2, pp. 48-59. <https://doi.org/10.7202/1038139AR>
- Sahlberg, Pasi (2016). “The global educational reform movement and its impact on schooling”, en K. Mundy, A. Green, B. Lingard y A. Verger (eds.), *The Handbook of Global Education Policy*, Londres: John Wiley & Sons, pp. 128-44. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch7>
- Schaap, Harmen; Louws, Monika; Meirink, Jacobiene; Oolbekkink-Marchand, Helma; Van Der Want, Anna; Zuiker, Itzél; Zwart, Rosanne y Meijer, Paulien (2018). “Tensions experienced by teachers when participating in a professional learning community”, *Professional Development in Education*, vol. 45, núm. 5, pp. 814-831. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1547781>



- Tejeda, José y Pozos, Katia (2018). “Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC”, *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 22, núm. 1, pp. 25-51.
- Trujillo, Yanet y Téllez, Luis (2015). “Los medios de enseñanza aprendizaje en la profesionalización del docente en formación de la especialidad Educación laboral informática”, *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, vol. 6, núm. 3, pp. 69-90.
- Tuncel, Gül (2017). “Improving the cultural responsiveness of prospective social studies teachers: An action research”, *Educational Sciences: Theory and Practice*, vol. 17, núm. 4, pp. 1317-1344. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.4.0269>
- Viveiros de Castro, Eduardo (2016). “El nativo relativo. Traducción”, *Avá. Revista de Antropología*, núm. 29, pp. 29-69. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169053775002>
- Zapata, Myriam (2019). “Más allá de la profesionalización: los quehaceres de la educación”, *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, núm. 46. <https://doi.org/10.17227/ted.num46-10544>
- Zemelman, Hugo (2005). “Pensar teórico y pensar epistémico. los desafíos de la historicidad en el conocimiento social”, en H. Zemelman (coord.), *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, Barcelona: Anthropos, pp. 63-79.

**Artículo recibido:** 8 de abril de 2022

**Dictaminado:** 22 de julio 2022

**Segunda versión:** 27 de julio 2022

**Aceptado:** 28 de julio de 2022



# LA DINÁMICA DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL EN LA FORMACIÓN DE LAS Y LOS EXTENSIONISTAS RURALES LATINOAMERICANOS

FERNANDO LANDINI

## Resumen:

En general, la literatura académica y la práctica institucional han prestado escasa atención al aprendizaje experiencial en la formación de extensionistas rurales. Este trabajo busca comprender el modo en que ellas(os) desarrollan sus competencias laborales a partir de la práctica y la experiencia. Se realizaron 68 entrevistas individuales y 18 grupales a extensionistas de Argentina, Chile, Cuba, Ecuador, Guatemala y Uruguay. Los resultados muestran que el aprendizaje experiencial ocupa un rol fundamental en el desarrollo de las competencias profesionales de las y los extensionistas rurales, a la vez que puede adoptar una diversidad de formas. Destaca la importancia de los procesos de aprendizaje experiencial derivados de la reflexión sobre la práctica y sostenidos en una actitud autocrítica en la transformación de las prácticas de extensión.

## Abstract:

In general, academic literature and institutional practice have paid little attention to experiential learning in the training of rural extension agents. This study attempts to understand the way extension agents develop their work competencies based on practice and experience. Sixty-eight individual interviews and eighteen group interviews were held with extension agents in Argentina, Chile, Cuba, Ecuador, Guatemala, and Uruguay. The results show that experiential learning plays a fundamental role in developing agents' professional competencies, and that it can adopt diverse forms. Emphasis is placed on the importance of experiential learning processes derived from a reflection on practice and supported by self-critical attitudes in transforming extension practices.

**Palabras clave:** práctica profesional; aprendizaje situado; agricultura; desarrollo rural.

**Keywords:** professional practice; situated learning; rural development.

---

Fernando Landini: investigador de la Universidad de la Cuenca del Plata, Instituto de Investigaciones Científicas, y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Posadas, provincia de Misiones, Argentina. CE: landini\_fer@hotmail.com / <http://orcid.org/0000-0002-5322-2921>

## Introducción

Las competencias y los conocimientos de las y los extensionistas rurales<sup>1</sup> desempeñan un rol central en la calidad y la efectividad de su trabajo (Landini, 2013; Al-Zahrani, Aldosari, Baig, Shalaby *et al.*, 2017; Olorunfemi, Olorunfemi y Oladele, 2020). En particular, diferentes estudios han evidenciado que las oportunidades de capacitación contribuyen de manera significativa al desempeño profesional de los extensionistas (Ragasa, Ulimwengu, Randriamamonjy y Badibanga, 2016) y que la existencia de estrategias integrales y sistemáticas de formación y capacitación constituyen un factor clave en la calidad del servicio de extensión (Landini y Bianqui, 2018).

Es necesario reconocer que la extensión rural es una práctica altamente compleja y que sus extensionistas necesitan contar no solo con conocimientos disciplinares, sino también con nociones de economía, sociología, comunicación, *marketing* y educación (Mulder, 2012), entre otros. Así, no resulta inesperado que diferentes autores identifiquen limitaciones y problemas relacionados con la formación y capacitación de los extensionistas en diferentes países. Por un lado, múltiples estudios de caso señalan que el personal de extensión rural tiende a poseer competencias insuficientes para cumplir con sus tareas (Ragasa *et al.*, 2016), en tanto que otros autores han destacado la escasez y/o la baja calidad de las capacitaciones recibidas (Ogbonna, Onwubuya, Akinnagbe y Iwuchukwu, 2016; Diab, Yacoub y AbdelAal, 2020; Landini y Vargas, 2020; Mohamed, Allam y Hassen, 2020). También se ha argumentado que la formación que ofrecen las universidades a los extensionistas tiende a ser excesivamente teórica (Mojarradi y Karamidehkordi, 2016) y no a ofrecer formación apropiada en áreas que exceden lo estrictamente disciplinar o técnico productivo (Gorman, 2019).

Cuando se piensa en las estrategias o metodologías para la formación de extensionistas rurales, se observa que la amplia mayoría de los trabajos pone su foco en la formación universitaria de grado y posgrado, así como en las capacitaciones en servicio que se dan en el marco de las instituciones donde trabajan (Landini, 2021). Ante la insatisfacción respecto de la formación de extensionistas, algunos autores han propuesto estrategias formativas alternativas, centradas en la incorporación de espacios con un fuerte contenido de práctica (Rodríguez-González, Almaguer-Pérez y García-Arias, 2021), la implementación de ciclos de acción-reflexión

(Lefore, 2015; Gorman, 2019) o el diseño de actividades de reflexión sobre la práctica (Landini y Brites, 2018). No obstante, sigue siendo claro que aún hoy “pocos investigadores han adoptado un enfoque exhaustivo que permita comprender el modo en que los agentes de cambio [extensionistas] definen su rol y desarrollan sus capacidades” (Cerf, Guillot y Olry, 2011:9). Un análisis crítico de esta cita nos invita a replantearnos el encuadre del problema de la formación de los extensionistas, para focalizar no solo en cómo se pueden organizar acciones activas de formación, sino también en cómo ellos desarrollan sus conocimientos y capacidades más allá de las instancias en las cuales se procura formarlos.

Este reencuadre invita a poner el foco en los aprendizajes informales que se dan en el marco de las experiencias laborales (Eraut, 2004; Manuti, Pastore, Scardigno, Giancaspro *et al.*, 2015; Mulder, 2017). En este sentido, diferentes autores muestran que profesionales con experiencia se desempeñan mejor que quienes no la tienen (Alonderiené y Pundziené, 2008), en tanto que muchos argumentan que la parte más significativa de las competencias y habilidades que utilizan los trabajadores y profesionales son desarrolladas en el marco de la experiencia de vida y la práctica laboral, y no tanto a partir de actividades formales de capacitación o estudio (Yeo, 2008; Gaeta, Loia, Orciuoli y Ritrovato, 2015). Si bien las definiciones de “aprendizaje informal” suelen ser discutidas, en general se acuerda que surge a partir de experiencias familiares, laborales o de ocio (Cameron y Harrison, 2012), sin que exista intencionalidad educativa expresa, ya que suele ser un producto secundario de otras actividades (Retortillo Osuna, 2011).

Atendiendo a la importancia que tienen la experiencia y la práctica en la formación de los extensionistas rurales, existen diferentes propuestas formativas que adquieren la forma de pasantías o de prácticas supervisadas (Gorman, 2019; Denny y Hardman, 2020; Sellers, Heronemus, Gannon y Lockhart, 2020), así como recomendaciones de ampliar las instancias de práctica en la formación (Suvedi, Ghimire y Channa, 2018; Rodríguez-González, Almaguer-Pérez y García-Arias, 2021). Sin embargo, actualmente no existen trabajos académicos que estudien de qué manera los extensionistas rurales desarrollan conocimientos y competencias a partir de procesos de aprendizaje informal en el marco de sus prácticas. Así, en este trabajo me propongo contribuir a la comprensión del modo en que los extensionistas rurales aprenden y desarrollan sus competencias a partir de la práctica y

la experiencia. Como recorte analítico, en este trabajo se focaliza en los procesos de aprendizaje informales individuales, en contraste con aquellos que se encuentran organizados a partir del diálogo y la interacción con productores o pares extensionistas, ya que tales aprendizajes requieren un abordaje teórico diferente. A nivel conceptual, este artículo se apoya en los desarrollos sobre aprendizaje experiencial y en la teoría de la acción.

### **Marco teórico: el aprendizaje experiencial y la teoría de la acción**

Kolb (1984:38) define al aprendizaje experiencial como “el proceso por el cual el conocimiento es creado por medio de la transformación de la experiencia”. En este proceso, la retroalimentación entre experiencia y reflexión desempeña un rol fundamental en el pasaje de las experiencias vividas a conocimiento útil para la acción (Eyler, 2009). Yardley, Teunissen y Dornan (2012) destacan que el aprendizaje experiencial requiere un involucramiento activo de los aprendices con su entorno y que se trata de un aprendizaje “situado”, en tanto que se vincula de manera intrínseca con contextos específicos que son relevantes para los sujetos. Morris (2020) agrega que el abordaje de problemas de la realidad ocupa un lugar central en el aprendizaje experiencial y que abrirse a nuevas experiencias implica asumir riesgos.

Kolb (1984) propone un esquema heurístico conocido como “ciclo del aprendizaje experiencial” que involucra cuatro fases o momentos: experiencia concreta (sentimientos y sensaciones), observación reflexiva (reflexión), conceptualización abstracta (pensamiento) y experimentación activa (acción) (Eyler, 2009). En términos de Matsuo y Nagata (2020), el ciclo propuesto por Kolb asume que las personas que se involucran y abren a nuevas experiencias, y las observan y reflexionan sobre ellas a partir de una variedad de puntos de vista, desarrollan conceptos, implicaciones y teorías para la acción, que luego pueden ser probadas y puestas en práctica en procesos de experimentación activa.

Pese al reconocimiento que ha recibido el modelo de Kolb (1984), su enfoque también ha sido criticado. Por ejemplo, Matsuo y Nagata (2020) han llamado la atención sobre la dificultad de la propuesta de Kolb para abordar procesos de aprendizaje profundos derivados de dinámicas de reflexión crítica que involucran reorganizaciones significativas en los modos de pensamiento y acción. En este sentido, postulan que hay que diferenciar entre experiencias esperadas y no esperadas, en tanto estas últimas tienen

mayor potencial para generar aprendizajes transformadores. A la vez, estos autores postulan que el manejo de las emociones también desempeña un rol fundamental en el aprendizaje, tanto estimulándolo como inhibiéndolo, especialmente esto último cuando llevan a posicionamientos defensivos.

La teoría de la acción de Argyris y Schön (1978) ofrece un entramado conceptual que tiene mayor potencialidad para diferenciar entre aprendizajes simples (acumulativos) y profundos (reorganizativos), a la vez que ofrece otras herramientas para pensar el rol de las emociones en el aprendizaje. La teoría de la acción concibe a las personas como sujetos que buscan alcanzar objetivos, y al aprendizaje como el resultado de ajustes en las cogniciones y en las acciones cuando los resultados alcanzados son insatisfactorios o adversos (Sánchez-Álvarez y Rojas de Chirinos, 2005).

A fin de actuar y desenvolverse en el marco de realidades complejas de la vida cotidiana y laboral, las personas poseen teorías de la acción que guían y organizan sus prácticas. Estas teorías están compuestas de valores, supuestos, reglas de acción y creencias, relativas a cómo se organiza la realidad en un ámbito determinado, las cuales permiten actuar para alcanzar metas y comprender las acciones de los otros (Argyris, 1991). Clark (2021) destaca que las teorías de la acción pueden referirse a ámbitos muy específicos de la realidad (micro-teorías), en tanto que otras pueden tener un alcance mucho más amplio (programas maestros). Sánchez-Álvarez y Rojas de Chirinos (2005) refieren a las teorías de la acción como “modelos o mapas mentales”. De las teorías de la acción se derivan estrategias específicas para alcanzar los fines propuestos.

Las teorías de la acción poseen dos dimensiones, una explícita o expuesta, que es la que utilizamos para explicar a otros nuestras acciones (incluso a nosotros mismos), y una dimensión en uso, que es la que realmente usamos para guiar nuestras acciones, y que generalmente es implícita o tácita, y puede ser conocida a partir de las acciones (Clark, 2021). Usualmente, las teorías de la acción tanto explícitas como en uso no son consistentes entre sí (Argyris, 1991), lo que implica que las personas usualmente actúan a partir de principios o reglas que no son las que creen seguir. Peixoto y De Faria Pereira (2013) agregan que las teorías explícitas muchas veces reflejan ideas morales o cómo el propio actor quiere ser visto o comprendido por los otros.

Esta teoría diferencia dos tipos de aprendizaje, de recorrido simple, que corresponde al ajuste de las estrategias de acción a partir de la obtención

de resultados insatisfactorios, lo que equivale a un aprendizaje de prueba y error. En contraste, los aprendizajes de recorrido doble refieren a una reorganización no solo de las estrategias, sino también de los supuestos, valores o premisas que organizan las teorías de la acción en sí mismas, lo que constituye un aprendizaje más profundo, asociado al reencadre del problema que está siendo abordado (Clark, 2021). En línea con la teoría del aprendizaje experiencial, existe consenso respecto del rol central de la reflexión sobre la práctica en el impulso de aprendizajes de recorrido doble. En general, los autores que se apoyan en el marco conceptual de la teoría de la acción reconocen que los trabajos rutinarios tienden a reducir las posibilidades de aprendizaje de recorrido doble, ya que estos limitan la posibilidad de eventos novedosos que requieran reajustar las teorías de la acción (mediante la reflexión sobre la práctica) (Cerf, Guillot y Olry, 2011; Clark, 2021).

Finalmente, frente al fenómeno del error y al aprendizaje, existen dos formas generales de posicionarse que expresan dos teorías de la acción diferentes de amplio alcance: los modelos I y II (Argyris, 1991). El I corresponde a un tipo de razonamiento defensivo que inhibe el aprendizaje, y que se caracteriza por procurar mantener el control unilateral de la situación, negar sentimientos negativos, evitar perder y culpabilizar a los otros de aquello que no ha funcionado, sin visibilizar las posibles contribuciones propias a los resultados insatisfactorios obtenidos. En cambio, el modelo II corresponde a un tipo de razonamiento abierto, autocrítico, orientado al aprendizaje, que no es defensivo, que acepta las emociones negativas y busca identificar y revisar sus supuestos, todo lo que contribuye a tomar conciencia de las inconsistencias entre las teorías de la acción explícitas y las teorías en uso, facilitando así procesos de aprendizaje de recorrido doble.

## **Metodología**

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio que se propuso comprender de qué manera los extensionistas rurales adquieren conocimientos y desarrollan capacidades para llevar adelante su trabajo de manera efectiva. En este artículo se abordan los resultados correspondientes a los aprendizajes surgidos a partir de la práctica y la experiencia; el estudio fue cualitativo y se orientó a comprender las experiencias de los extensionistas desde su propio punto de vista (Chaves, Zapata y Arteaga, 2014). Se realizaron entrevistas a extensionistas rurales que trabajan en Argentina, Chile, Cuba,



Ecuador, Guatemala y Uruguay entre 2016 y 2017; fueron 68 entrevistas individuales y 18 grupales, el requisito fue que cada participante tuviera al menos un año de experiencia de campo en su rol.

En todos los países se realizaron 15 entrevistas, con la excepción de Cuba donde fueron 11. Las entrevistas grupales fueron entre dos y cuatro por país. En total se entrevistó a 133 extensionistas. Se trabajó con una diversidad de países para enriquecer la muestra con marcos institucionales, productivos y político-institucionales diferentes; no obstante, los seleccionados fueron por la existencia de investigadores locales con la posibilidad de facilitar el acceso a campo. Las entrevistas fueron presenciales y grabadas, previo consentimiento informado. En la tabla 1 se indican las instituciones de los entrevistados en cada país.

TABLA 1

*Instituciones de los extensionistas entrevistados por país*

Argentina	Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y Subsecretaría de Agricultura Familiar (SsAF)
Chile	Programa de Desarrollo Local (Prodesal) del Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP)
Cuba	Profesionales y técnicos de nivel municipal del Ministerio de Agricultura que trabajan en diferentes áreas y reparticiones, extensionistas de institutos de investigación y personal técnico de unidades productivas de carácter estatal o cooperativo
Ecuador	Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAGA)
Guatemala	Ministerio de Agricultura, Ganadería y Alimentación (MAGA)
Uruguay	Asesores independientes, técnicos de la Cooperativa Agraria Nacional y extensionistas y personal técnico de diferentes instituciones públicas vinculadas con la producción agropecuaria

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 2 se presenta información sobre la edad, experiencia y titulación de los entrevistados. Se observa un importante predominio de profesionales y técnicos de las ciencias agropecuarias (80.4% del total). La experiencia media de trabajo de campo de los extensionistas es relativamente elevada, con un mínimo en el caso de Ecuador de 6.1 años y un máximo en Cuba con 17.9 años.

TABLA 2

*Edad, experiencia y titulación de los integrantes de las muestras*

	Argentina	Chile	Cuba	Ecuador	Guatemala	Uruguay	Total
Cantidad de entrevistados	25	20	21	24	22	21	133
Edad media	45 años	39 años	51 años	33 años	36 años	48 años	42 años
Experiencia media	12.2 años	11.4 años	17.9 años	6.1 años	8 años	17.2 años	12.5 años
<b>Titulación</b>							
Ing. agrónomos	13	7	10	15	6	13	64
Veterinarios o zootecnistas	2	3	5	8	1	4	23
Técnicos agropecuarios	2	9	2	0	7	0	20
Ciencias sociales	2	0	0	0	1	3	6
Otros	6	1	4	1	7	1	20

**Nota:** Los técnicos agropecuarios poseen título no universitario en el ámbito de las ciencias agropecuarias. Ciencias sociales incluye a universitarios con título de trabajador social y psicólogo. Los cuatro casos de titulación desconocida fueron incluidos en otros.

**Fuente:** elaboración propia.

Las preguntas de las entrevistas buscaron comprender cómo aprendieron a desempeñarse como extensionistas rurales. Las entrevistas fueron transcritas y analizadas con el apoyo del software Atlas.ti. Primero se codificaron fragmentos asociados a diferentes tipos de aprendizajes. Luego de la revisión bibliográfica, se procedió a identificar y subcategorizar las diferentes dimensiones de la categoría referida a los aprendizajes relacionados con la práctica y la experiencia. Las subcategorías de análisis surgieron tanto a partir de las insistencias en los discursos como del marco teórico.

Durante el proceso de análisis, se procuró identificar aquellos aspectos y dinámicas que se repetían entre países, partiendo del supuesto de que estarían potencialmente relacionados con las características del rol de los extensionistas y no con especificidades de los marcos productivos o político-

institucionales de cada país; en este sentido, analizar las especificidades de cada uno hubiera requerido relevar información adicional que no se incluyó en esta investigación.

En los resultados se incluyen citas textuales de entrevistas utilizando los siguientes códigos: país: Argentina=Ar, Chile=Ch, Cuba=Cu, Ecuador=Ec, Guatemala=Gt y Uruguay=Uy; tipo de entrevista: In=Individual y Gr=Grupal; y sexo: H=hombre y M=mujer. A esto se le agrega el número de entrevista dentro de cada país, a fin de diferenciarlas.

## Resultados

### Valoración de la experiencia y contraste con la educación formal

Los entrevistados compartieron diferentes reflexiones relativas a la educación formal y a su vínculo con la práctica. Numerosos extensionistas destacaron que la formación recibida, particularmente de nivel universitario, se caracteriza por ser predominantemente teórica (algunos la describieron como *excesivamente* teórica), lo que se contrapone con el conocimiento de la práctica: “[...] todo este aprendizaje previo lo tenés en el salón pero no lo tenés en el campo [...] que te enseñe[n] cómo funciona la realidad. Me parece fundamental, si no, largás muy atrás, te lleva 5 a 10 años entender cómo es la realidad” (Uy13-Gr-H). En algunos casos, también se aclara que el problema no es solo de diferencia en el tipo de conocimiento (teórico *vs.* práctico) sino de ajuste, en tanto que los conocimientos teóricos recibidos no siempre se ajustan o adaptan a las realidades concretas con las que se debe trabajar: “una cosa es estar encerrado estudiando, pero ir al campo es otra cosa [...] no es tan así, tan recto como estaba escrito en los libros” (Ar10-In-H).

Numerosos entrevistados también argumentan que existe una complementación entre los conocimientos teóricos, aprendidos en el contexto de la educación formal, y la práctica, de tal forma que esta última “va madurando más [los] conocimientos [que uno trae previamente]” (Gt7-In H). Un entrevistado lo precisa: “la universidad me dio las herramientas, y en el final uno aprende en el mismo terreno” (Ch1-In-H). Así, dentro de esta perspectiva, se propone a la educación formal como base y a la práctica como una forma de desarrollar o perfeccionar lo adquirido previamente, a partir de la idea de que los conocimientos previos “van madurando” en el trabajo de campo. A la vez, algunos entrevistados destacan que la práctica también permite desarrollar capacidades en áreas no incluidas en

el currículo universitario, particularmente habilidades vinculares, como gestión de grupos, aprender a escuchar o manejar emociones, entre otras. En contraste, hay entrevistados que destacan que a ser extensionista no se aprende en las aulas sino en el marco de la práctica: “a ser extensionista se aprende haciendo. Eso es una de esas tantas cosas que se aprenden en la práctica, que por mucho que a uno le den metodologías, el [ser] extensionista se aprende en la práctica” (Cu8-In-H).

Es interesante señalar que todas estas ideas y posiciones corresponden a diferentes personas, pero también se mezclan, y pueden aparecer con diferente énfasis en una misma entrevista. Así, adoptando una mirada general, se observa que en todos los casos los entrevistados valoran a la práctica como herramienta o instancia de formación, en contraste con la educación formal (descrita como teórica), que no parece ser valorada por todos. A la vez, se observa consenso respecto de la insuficiencia y limitación de la educación formal para la formación de extensionistas, lo que obliga a los técnicos a tener que desarrollar sus capacidades por medio de la experiencia. Finalmente, una porción relevante de entrevistados también destaca la idea de complementación o sinergia entre teoría y práctica, en la línea de madurar o ajustar los conocimientos en el marco del hacer.

### La experiencia rural previa como fuente de conocimientos

Las vivencias rurales previas pueden funcionar como una fuente de conocimientos y experiencia retrospectiva para los extensionistas. Diversos entrevistados lo confirman: “Yo creo que además de lo que ya había estudiado, yo lo aprendí en mi casa porque yo soy hija de productores de café, yo creo que esa es una buena base para continuar ya poniendo en práctica lo que le enseñan a uno en universidades” (Gt6-In-M).

Esta experiencia previa parece tener dos aspectos, el conocimiento de la dimensión práctica de la actividad agropecuaria y la comprensión de la idiosincrasia y el contexto de vida de la población rural. El conocimiento empírico de la práctica agrícola refiere a cómo producir y a qué se necesita para hacerlo de manera efectiva, y se considera un elemento valioso a la hora de dar recomendaciones técnicas: “[...] yo provengo de una familia del departamento Lavalle... fuimos productores [...] y ese conocimiento previo que uno tiene facilita mucho a la hora de hacer una intervención en un territorio” (Ar1-Gr-H).

Por su parte, el conocimiento de la idiosincrasia de los productores se refiere a conocer su cultura, su forma de relacionarse, sus problemas y su modo de hablar, entre otros aspectos, todo lo que permite comprender mejor a las personas, en tanto herramienta para actuar de mejor manera como extensionista.

Pensadas desde el marco teórico, las dos dimensiones de la experiencia rural previa parecen corresponder a aprendizajes de recorrido simple (prueba y error), ya que no se observaron procesos relacionados con la reconfiguración de supuestos, elemento característico de los aprendizajes de recorrido doble. En paralelo, pensando en términos de la teoría del aprendizaje experiencial, se reconoce que en los aprendizajes mencionados predomina la dimensión de la experiencia, sin que se observen procesos orientados a la conceptualización abstracta.

### Aprender de ver y estar en el marco del trabajo como extensionistas

En este estudio se identificaron tres fuentes de conocimiento que permiten a los extensionistas desarrollar su capacidad para actuar de manera efectiva a partir de ver y estar presentes en diferentes situaciones y experiencias. En primer lugar, múltiples entrevistados mencionaron aprendizajes que surgen de trabajar con productores en nuevos territorios o zonas. Esto implica encontrarse con nuevas realidades, caracterizadas por dotaciones de recursos y particularidades productivas propias y por productores con diferentes problemas, culturas y trayectorias de vida. Estos aprendizajes son más mencionados por extensionistas de Ecuador y de Guatemala, donde es más frecuente trabajar en territorios con características culturales y productivas diferentes, en el primer caso, por diversidad de pisos térmicos en territorios cercanos y, en el segundo, por la alta rotación de extensionistas en diferentes municipios.

En un primer momento, los aprendizajes derivados de conocer nuevos territorios parecen ser superficiales, posiblemente expresados como la incorporación de conocimiento descriptivo de aspectos culturales o productivos de relevancia para la práctica de extensión con grupos específicos (aprendizajes de recorrido simple). No obstante, el acercamiento a múltiples experiencias, territorios y culturas también tiende a generar procesos de aprendizajes de recorrido doble, caracterizados por el desarrollo de perspectiva a partir de tomar conciencia de la diversidad existente y de la necesidad de ajustarse a ella: “no pensaba encontrarme con otra realidad,

porque es muy distinta a mi realidad, y en sí me ayudó bastantísimo [...] el convivir con gente, el compartir a diario, me hizo cambiar totalmente la forma de pensar” (Ec9-In-H).

Los extensionistas también destacan que aprenden de los productores: “la parte práctica lo aprendés con el productor” (Ar7-In-H). Aquí, el procedimiento es simple, se aprende de ver cómo hace el productor (incorporando nuevas alternativas como prácticas posibles) o de escuchar recomendaciones de cómo podrían abordarse determinadas problemáticas: “veo lo que el productor hace [...] yo aprendo también” (Cu9-In-H). Así, estos conocimientos son utilizados tanto para dar recomendaciones a otros productores, como para resolver problemas de la práctica (por ejemplo, realizar intervenciones veterinarias). En general, aprender de los productores puede ser categorizado como un aprendizaje de recorrido simple, por su carácter acumulativo, expresado en la incorporación de nuevas estrategias de acción, sin que haya cuestionamientos respecto de los supuestos generales que se utilizan para guiar las prácticas.

Finalmente, los extensionistas también aprenden de ver cómo trabajan sus pares: “entré a trabajar [...] y ahí sí que solo [aprendí] mirando y haciendo. No hay ninguna formación cuando uno entra, [una] tiene que llegar y hacer el trabajo que están haciendo los otros... [...] Aprendí viendo” (Gt8-In-M). No obstante, es claro que la mayor parte del aprendizaje en relación con otros extensionistas se da a partir de vínculos con pares más expertos (mentores) o en el marco de espacios de intercambio y retroalimentación, tema que excede el objetivo de este trabajo.

### Desarrollo de pericia, aprendizajes y toma de conciencia con el paso del tiempo

Otra de las formas de aprendizaje relacionadas con la práctica es el que se da con el paso del tiempo a partir de la acumulación de experiencias, luego de haber hecho algo en numerosas oportunidades. Usualmente, esto es expresado utilizando verbos en gerundio, lo que evidencia que se trata de un aprendizaje acumulativo que involucra una temporalidad prolongada, que suele medirse en años: “es como una experiencia que va acumulando con el tiempo” (Ar7-In-H), “kilómetros de caminar y de relacionarte con la gente” (Ar14-Gr-M).

En un primer sentido, este aprendizaje basado en la acumulación de experiencias adquiere la forma de un desarrollo de pericia en el trabajo

como extensionista de carácter progresivo y potencialmente ilimitado. Aquí, se entiende como pericia la capacidad para manejar de manera efectiva situaciones o procesos complejos, en este caso el trabajo de extensión. Así, parece tratarse de un proceso de mejora progresivo, acumulativo, sin que sobresalga la necesidad de ajustar las acciones a partir de errores ni que se observe un salto cualitativo de conocimientos o aprendizajes en un momento específico en el tiempo: “esa habilidad se va creando y cada día usted se va haciendo mejor facilitador [extensionistas]” (Cu11-Gr-H). En general, este tipo de aprendizajes podría pensarse como un aprendizaje experiencial simple, donde la experiencia concreta ocupa el lugar central, sin que se destaquen procesos específicos de reflexión o conceptualización, o donde el ajuste de la acción a partir de errores tenga un rol relevante.

En contraste, también fueron identificados un conjunto de aprendizajes derivados de la acumulación de experiencias, pero en los cuales este carácter acumulativo lleva a un cambio cualitativo en un momento determinado (muchas veces reconstruido *a posteriori*), en el cual se toma conciencia de una realidad, situación o problema que antes no era percibido o reconocido de manera consciente. Así, los entrevistados describen haber aprendido algo específico a partir de un tiempo de práctica y experiencia, pero que al momento en que se comunica al entrevistador, se lo considera como ya aprendido. En algunos casos, esta toma de conciencia aparece relacionada con la respuesta a problemas enfrentados en la práctica, pero sin que estos ocupen un lugar central.

Siguiendo la diferenciación hecha por la teoría de la acción, dentro de estos aprendizajes gestados a partir de una temporalidad larga pero que terminan derivando en un salto cualitativo de conocimiento, pueden encontrarse tanto aprendizajes de recorrido simple (donde se cuestionan y ajustan estrategias de acción) como de recorrido doble (donde se discuten algunos de los supuestos centrales que guían la práctica). En la siguiente cita se observa cómo un entrevistado reorganiza sus estrategias a partir de tomar conciencia de que su abordaje inicial no estaba funcionando: “Yo fui aprendiendo..., al principio por ejemplo iba yo y [mi objetivo] era transmitir todo lo que sabía, pero después me di cuenta que cuando volvías no se hacía lo que vos decías [...] Entonces me di cuenta que acá había que hacer cuestiones por etapas” (Ar8-In-H).

En contraste, en la siguiente cita se observa un aprendizaje experiencial acumulativo, que en un momento lleva a disparar un aprendizaje de reco-

rrido doble que implicó cambiar radicalmente los supuestos que guiaban su práctica:

Yo idealizaba mucho a la comunidad [...] que eso lo entendí con el tiempo, tenía una tendencia a idealizar lo comunitario y la participación [...]. Después eso como que se me dio vuelta [...] me puse a leer algunas cosas también [lo que me llevó a] la idea del conflicto y de las tensiones, [eso] me ayudó a poder resolver, ahí hubo un cambio (Ar6-In-M).

Como reflexión adicional, cabe señalar que, en las entrevistas, las diferencias entre aprendizajes de recorrido simple y recorrido doble no siempre son marcadas, por lo que muchas veces parece tratarse más de una cuestión de grados, que de dos tipos intrínsecamente diferentes de aprendizaje.

Finalmente, en relación con la idea de aprendizajes experienciales acumulativos, que en un momento determinado llevan a la toma de conciencia de aspectos significativos de la práctica, uno de los entrevistados dejaba una reflexión provocadora, preguntándose por qué no tuvo docentes que lo guiaran indicándole el “rumbo” a partir de “cuatro o cinco pautas”, ya que así “capaz hubiera arrancado 10 años adelante” (Uy13-Gr-H) en su formación como profesional. Indudablemente, esta reflexión cuestiona los modos actuales de formar extensionistas, a la vez que destaca que algunos aspectos del aprendizaje por la experiencia se hacen necesarios ante la insuficiencia de la formación de instancias previas.

### Aprendiendo a partir de problemas y errores

Los entrevistados también mencionan otro modo de aprender de la experiencia: el aprendizaje a partir de problemas o errores. En las entrevistas, a veces, esto suele presentarse como un aprendizaje “a prueba y error” (Uy2-In-H). No obstante, resulta más frecuente encontrar expresiones que insisten en los “problemas” como origen de este tipo de aprendizaje, utilizando expresiones como “a los ponchazos” (Ar3-In-H), “al puro machetazo” (Gt15-Gr-H) o directamente “a los golpes” (Uy7-In-H). Un entrevistado describió el modo de funcionamiento de este tipo de aprendizaje, siguiendo inadvertidamente el esquema propuesto por la teoría de la acción: “acción, error, acción, error y acomodar” (Uy15-Gr-H). A diferencia de los aprendizajes que se van dando de manera progresiva a lo largo del tiempo, en este caso, el foco está dado por el ajuste en los modos de pensar y/o de actuar



en respuesta a problemas que se enfrentan o a errores que se cometen. No obstante, cabe señalar que no todos los casos se ubican con facilidad en un tipo u otro, existiendo narraciones que comparten ambos aspectos, con diferente énfasis.

Analizando narraciones específicas de aprendizajes que surgieron a partir de errores o en respuesta a problemas acontecidos en la práctica, los casos pueden dividirse, siguiendo la teoría de la acción, en aprendizajes de recorrido simple y de recorrido doble. El siguiente ejemplo ilustra un aprendizaje de recorrido simple, donde solo se modifican las estrategias utilizadas: “al inicio llevamos nuestro infocus [proyector], lo ponemos ahí para explicarles una hora, pero yo al menos sí me di cuenta [...] se me quedaban dormidos, otros se iban, entonces yo sí aprendí, lo corregí llevándolos a la parte práctica” (Ec11-In-M). En contraste, también existen casos donde se observan cambios mucho más profundos en el modo de enfocar y organizar el trabajo, lo que usualmente también implica un proceso reflexivo más profundo y de mayor alcance:

Y después también te enseñan los mismos productores a escuchar más que a hablar [...]. Enseñanzas de cómo comunicarte con la gente, en qué posición ponerte, no porque vos sos el técnico vas y te plantás en un nivel superior [...]. Situaciones conflictivas que me ha tocado vivir [...] fruto de esa postura con la que yo me iba al principio [...]. Situaciones en las que el tipo se te plantó y te dijo: “mirá pendejo [sin experiencia], acá las cosas no son así”. Uno puede enojarse, irse y no volver más, o decir: “che, tenía razón este tipo” (Ar5-In-H).

Adicionalmente, esta última cita también resulta interesante para ilustrar de qué manera una actitud abierta, autocrítica y reflexiva contribuye a generar aprendizajes de recorrido doble, en contraste con posicionamientos defensivos que culpabilizan a los otros, característicos de lo que Argyris (1991) denominó modelo tipo I.

### **Reflexión, conceptualización abstracta y experimentación activa**

El ciclo del aprendizaje experiencial derivado de Kolb (1984) involucra cuatro fases o momentos: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. A continuación, se analizan los procesos de aprendizaje identificados utilizando estos conceptos.

En términos generales, la investigación sugiere que los aprendizajes que los extensionistas alcanzan a partir de la práctica y la experiencia involucran diferentes grados de reflexión y conceptualización. Así, por un lado, se observa un conjunto de aprendizajes en los que el elemento predominante es la experiencia, con un escaso grado de reflexión sobre la práctica o de conceptualización abstracta. Indudablemente, en estos casos también existen procesos cognitivos subyacentes que implican un cierto grado de reflexión, cuestionamiento de las estrategias implementadas y operación de nuevas. No obstante, se trata de un conjunto de aprendizajes donde la elaboración reflexiva tiende a ser escasa, observándose ajustes mecánicos y relativamente simples en las prácticas. Por ejemplo: “[...] cuando yo llegué al trabajo, no le hablaba simple a las personas [...] la gente me decía que sí, y yo sabía que no estaban entendiendo [...] Ahí yo cambié mi chip, ahí me puse menos universitaria [...] más simple” (Ch10-In-M).

En este caso, se trata de un aprendizaje donde predomina la experiencia concreta, a partir de la cual se generan nuevos procesos de experimentación activa con nuevas estrategias para responder a los problemas identificados, pero sin procesos relevantes de reflexión o conceptualización.

No obstante, en las entrevistas también existen numerosas referencias a la importancia que tienen la reflexión y la autocrítica como base para mejorar las prácticas, en línea con la importancia asignada por Argyris (1991) a la adopción de un estilo de pensamiento no defensivo (modelo II) como forma de impulsar un proceso de aprendizaje profundo: “[...] uno debe tener esa autocrítica digamos, y plantearse constantemente si está haciendo bien o no su trabajo [...]. Entonces uno podría decir ‘bueno, esto lo voy a encarar de otra manera’” (Ar9-In-H).

Aquí, es interesante notar que esta reflexividad y autocrítica no solo tienen una dimensión cognitiva, sino que también involucran aspectos relacionados con la autoestima y la identidad, ya que tienden a llevar a cuestionamientos profundos: “te lleva a líos existenciales” (Uy7-In-H), planteó un entrevistado.

A partir de esto, en las entrevistas también se encontraron procesos de aprendizaje impulsados por la experiencia que sí poseen un grado importante de reflexividad y conceptualización abstracta, usualmente vinculados con cuestionamientos al modo de hacer extensión rural o de posicionarse como extensionistas:

Mis primeras visitas eran “esto se tiene que hacer, esto y nada más que esto”. Y no se hizo [en la siguiente visita] [...] Entonces bueno, ahí es donde vos reaccionás y decís “por este camino de dureza no vamos a llegar a ningún lado”, entonces recalculando agarrás y decís “bueno, voy a escuchar, voy a aprender” (Uy13-Gr-M).

En general, la mayor parte de las citas que evidencian un grado relevante de reflexión y conceptualización refieren a procesos de aprendizaje de recorrido doble, donde se ponen en cuestión no solo las estrategias de acción, sino también algunos de los supuestos y valores que estructuran las prácticas. Finalmente, en el caso de los aprendizajes que involucran reflexión y conceptualización, sí se completa el ciclo del aprendizaje experiencial, pasando de la experiencia, a la reflexión y conceptualización, para luego implementar nuevas prácticas en el marco de la experimentación activa.

### Factores que favorecen el aprendizaje experiencial y propuestas de los entrevistados

Los extensionistas entrevistados identificaron una serie de factores que favorecen los aprendizajes experienciales en el contexto laboral, a la vez que presentaron algunas recomendaciones orientadas a contribuir al aprendizaje en el marco de la práctica. Entre los entrevistados, existe consenso respecto de que todas las situaciones “te van dejando un montón de enseñanzas” (Ar5-In-H). Por eso, se necesita tener una actitud abierta y autocrítica orientada a aprender, sin rechazar o renegar de las malas experiencias, porque “de las cuestiones negativas hay un fuerte aprendizaje” (Ar8-In-H). A la vez, se reconoce como fundamental que el extensionista esté realmente motivado por su trabajo porque “cuando uno tiene motivación surgen las ideas” (Cu8-In-H), lo que lleva a desarrollar la iniciativa propia, a partir de una actitud curiosa, superadora, con ganas de aprender: “aprendimos en terreno [...] que también [el aprendizaje] tenía una parte actitudinal, que es súper importante” (Ch15-Gr-H). Finalmente, los entrevistados también identificaron dos factores contextuales de importancia. Por un lado, se reconoce que trabajar con diferentes contextos o con grupos con características productivas diferentes, impulsa a los extensionistas a aprender, ante la necesidad de responder a las distintas demandas que se les presentan. Y, por el otro, se destaca que las autoridades institucionales pueden desempeñar un rol importante en estos procesos, sea poniendo

límites a partir de un vínculo vertical o facilitando la experimentación y el desarrollo de nuevas experiencias.

Los entrevistados también sugirieron algunas estrategias para facilitar aprendizajes experienciales y para fortalecer las capacidades prácticas de los extensionistas. Diferentes participantes destacaron la necesidad de que las universidades implementen espacios de práctica supervisada, sea en los últimos años de la carrera o como instancia formativa posterior, para facilitar la transición al ejercicio profesional, “sería espectacular que existiera un internado” (Uy15-Gr-H2), “una especie de pasantía” (Ar14-Gr-G). A esto se suma el pedido de que las capacitaciones que se reciben tengan un fuerte componente práctico, en terreno, porque “estar sentado en un aula no funciona” (Ec10-In-M). Además, los extensionistas también destacaron la importancia de ir a conocer otras experiencias o predios productivos, para ver cómo se hacen las cosas en la realidad, y de “observar experiencias de otros pares [extensionistas]” (Ar5-In-H), para aprender de cómo ellos actúan, tomándolos como modelos posibles.

## Discusión

El presente estudio permitió arribar a múltiples resultados. En línea con lo que diversos autores han planteado a nivel general (Eraut, 2004; Yeo, 2008; Manuti *et al.*, 2015), esta investigación muestra la importancia fundamental que tienen los aprendizajes derivados de la práctica y la experiencia para el desarrollo de las competencias de los extensionistas rurales, en contraste con la importancia casi exclusiva que suele darse a la educación formal (de grado y posgrado) y a las capacitaciones no formales (Landini, 2021).

Las implicaciones de esto son múltiples. Por un lado, resulta evidente la importancia de revalorizar las instancias de práctica en el marco de otras formas de aprendizaje, particularmente la educación universitaria, en contraste con el carácter excesivamente teórico que suelen tener las carreras en ciencias agropecuarias en algunos países (Gboku y Modise, 2008; Movahedi y Nagel, 2012; Mojarradi y Karamidehkordi, 2016). Como señalaron diferentes entrevistados, la falta de suficientes instancias de práctica en la formación universitaria parece generar un impacto negativo significativo en el desempeño profesional durante los primeros años. En este marco, cobran gran interés las propuestas de formación que utilizan el formato de pasantía, residencia o formación práctica intensiva para extensionistas

(Lefore, 2015; Gorman, 2019; Sellers *et al.*, 2020). A la vez, también resulta fundamental tener conciencia de la importancia de incorporar instancias prácticas en las capacitaciones para extensionistas (Mohamed, Allam y Hassen, 2020). Por otra parte, la importancia de la práctica y la experiencia en el desarrollo de las competencias de los extensionistas también invita a ser creativos y encontrar estrategias institucionales para facilitar, impulsar y contribuir a capitalizar los aprendizajes derivados de la práctica.

Especialistas en aprendizaje en el lugar de trabajo sugieren que el pasaje de los conocimientos teóricos al saber hacer concreto de nivel práctico es más difícil que lo que suele pensarse (Eraut, 2004). La propuesta de incorporar pasantías o instancias de práctica al final de los trayectos educativos formales busca abordar esta limitación. En paralelo, el diseño de programas de mentoría para quienes recién ingresan a instituciones de extensión puede constituir una estrategia de gran potencialidad, como se ha demostrado a partir de un programa piloto en Australia (King, Martin, Sobotta, Paschen *et al.*, 2018).

Este estudio también hizo evidente que el “aprendizaje por la práctica y la experiencia” no refiere a un hecho o proceso único, sino a una diversidad de procesos diferentes. Así, por un lado, se identificaron aprendizajes cuyo principal componente es el estar presente o ver experiencias, lo que permite incorporarlas como modos posibles de acción (si se ve a otros extensionistas) o como estrategias para abordar la actividad productiva (al ver el trabajo de productores). A la vez, también se observaron procesos de aprendizaje continuos que se dan en el marco de temporalidades largas, los cuales permiten ir desarrollando pericia para abordar actividades y prácticas complejas. Aquí, se distinguen aprendizajes que no tienen un punto de finalización específico, de otros que finalizan a partir de un salto cualitativo de toma de conciencia de un aspecto significativo de la práctica. Por último, también se observaron aprendizajes donde lo que predomina es la dinámica de ajuste en los conocimientos y las prácticas a partir de enfrentar problemas o cometer errores, destacándose los casos en los cuales se producen aprendizajes de recorrido doble apoyados en procesos de reflexión sobre la práctica.

En general, los resultados muestran que todos estos modos de aprender de la práctica y la experiencia desempeñan un rol importante, por lo que no deben considerarse como contrapuestos sino como complementarios. De todas formas, no puede dejarse de señalar la importancia central que

tienen los aprendizajes de recorrido doble en el ajuste de los enfoques de extensión, más allá del desarrollo de experiencia y pericia en un aspecto puntual de la práctica. En este contexto, como sugiere la teoría (Argyris, 1991; Eyller, 2009; Landini y Brites, 2018; Gorman, 2019), se observó la importancia central que tiene la reflexión no defensiva sobre la práctica para generar aprendizajes profundos y transformaciones significativas en las prácticas. Así, ante la complejidad de la práctica de extensión (Mulder, 2012), se hace evidente la importancia de las competencias reflexivas de los extensionistas como facilitadoras de procesos de aprendizaje profundos y como posibles indicadores del desarrollo de competencias futuras.

A nivel conceptual, el ciclo del aprendizaje experiencial de Kolb (1984) y la teoría de la acción de Argyris y Schön (1978) mostraron potencialidad para analizar los aprendizajes que los extensionistas desarrollan a partir de la práctica y la experiencia. No obstante, hay dos aspectos de interés a mencionar. Por un lado, este estudio muestra que la diferencia radical entre aprendizaje de recorrido simple y de recorrido doble que propone la teoría de la acción no siempre es útil para categorizar aprendizajes concretos, ya que muchas veces las diferencias parecen ser de grado y no de naturaleza, por lo que sería posible pensar ambos más como polos de un continuo que como dos tipos de aprendizaje contrapuestos. Por su parte, los resultados también muestran la existencia de procesos de aprendizaje vinculados con el desarrollo de pericia en la realización de actividades puntuales, en los cuales no parecen tener un rol relevante la reflexión y la conceptualización, un tipo de aprendizaje que quedaría fuera de las teorías utilizadas pero que aun así posee importancia empírica, por lo que no debe ser olvidado.

Esta investigación también permitió identificar un conjunto de factores que favorecen al aprendizaje experiencial de los extensionistas, tanto de nivel actitudinal como contextual. En términos actitudinales, se destacó la importancia de la motivación para el aprendizaje y la adopción de un posicionamiento autocrítico, abierto y no defensivo, que permita aprender de los errores, en línea con el modelo II propuesto por Argyris (1991). En este sentido, se reconoce como importante contar con una autoestima positiva y una tolerancia a los sentimientos negativos para poder cuestionar las propias prácticas y reconocer los errores, en lugar de culpabilizar a los otros.

A nivel contextual, se destaca la importancia de exponerse en la práctica de extensión a diferentes contextos productivos, culturales y ambientales, a fin de generar una perspectiva para conocer distintos modos de ser y hacer. Al mismo tiempo, también se señaló la importancia de que el sistema de autoridades de las instituciones favorezca el trabajo autónomo, facilite los aprendizajes y acepte la experimentación creativa aun a costa de la posibilidad de cometer errores. En este sentido, es claro que el vínculo con jefes o superiores tendrá un rol central en el aprendizaje de los subordinados (Eraut, 2004).

A partir de todo lo anterior y de las recomendaciones de los entrevistados, de esta investigación se derivan múltiples recomendaciones para la práctica. En este sentido, ya se ha señalado la importancia de favorecer instancias de práctica en el marco de la educación formal, incluyendo la posibilidad de realizar pasantías, así como el diseño de trayectorias de formación en las propias instituciones de extensión y la implementación de programas de mentoría. A nivel más concreto, también se observa el valor de conocer el modo de trabajo de otros extensionistas (por ejemplo, por medio de rotaciones o de actividades de intercambio) y de enfrentarse con territorios y productores de diversas características productivas y culturales. Igualmente, el diseño de ambientes laborales facilitadores del aprendizaje adquiere gran valor, particularmente al apoyo de las autoridades, para que sea posible tanto ser creativos a nivel de la práctica como ser autocríticos reconociendo los propios errores.

## **Conclusiones**

En este trabajo me propuse contribuir a la comprensión del modo en que los extensionistas rurales aprenden y desarrollan competencias laborales a partir de la práctica y la experiencia, utilizando como marco conceptual las teorías del aprendizaje experiencial y la de la acción. Los resultados muestran la importancia central del aprendizaje de la experiencia en el desarrollo de las competencias de los extensionistas. En particular, los aprendizajes apoyados en procesos reflexivos y sostenidos en una actitud autocrítica poseen un rol fundamental en la transformación de las prácticas. Los hallazgos denotan múltiples implicaciones tanto para las instituciones de educación superior (fundamentalmente en el área de las ciencias agropecuarias) como para las instituciones de extensión rural.

## Nota

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

## Referencias

- Alonderienė, Raimonda y Pundzienė, Asta (2008). “The significance of formal, informal and non-formal learning for the acquisition of the change management competence”, *Vocational Education: Research & Reality*, núm. 15. Disponible en: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2321909](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2321909)
- Al-Zahrani, K.; Aldosari, F.; Baig, M.; Shalaby, M. y Straquadine, G. (2017). “Assessing the competencies and training needs of agricultural extension workers in Saudi Arabia”, *Journal of Agricultural Science and Technology*, vol. 19, núm. 1, pp. 33-46. Disponible en: <https://jast.modares.ac.ir/article-23-7337-en.html>
- Argyris, Chris (1991). “Teaching smart people how to learn”, *Harvard Business Review*, vol. 69, núm. 3. Disponible en: <https://hbr.org/1991/05/teaching-smart-people-how-to-learn>
- Argyris, Chris y Schon, Donald (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*, Massachusetts: Addison Wesley.
- Cameron, Rosalyn y Harrison, Jennifer (2012). “The interrelatedness of formal, non-formal and informal learning: Evidence from labour market program participants”, *Australian Journal of Adult Learning*, vol. 52, núm. 2, pp. 277-309. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1000165.pdf>
- Cerf, M.; Guillot, M. y Olry, P. (2011). “Acting as a change agent in supporting sustainable agriculture: how to cope with new professional situations?”, *Journal of Agricultural Education and Extension*, vol. 17, núm. 1, pp. 7-19. <https://doi.org/10.1080/1389224X.2011.536340>
- Chaves, Melissa; Zapata, Andrés y Arteaga, Isabel (2014). “Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social”, *Revista Universidad y Salud*, vol. 3, núm. 2, pp. 86-100. Disponible en: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192>
- Clark, Kevin (2021). “Double-loop learning and productive reasoning: Chris Argyris’s contributions to a framework for lifelong learning and inquiry”, *Midwest Social Sciences Journal*, vol. 24, núm. 1. <https://doi.org/10.22543/0796.241.1042>
- Denny, Marina y Hardman, Alisha (2020). “Mississippi Extension Undergraduate Apprenticeship Program: A model for critical reflection through community-engaged research and outreach”, *Advancements in Agricultural Development*, vol. 1, núm. 1, pp. 86-96. <https://doi.org/10.37433/aad.v1i1.13>
- Diab, Ahmed; Yacoub, Mohamed y AbdelAal, Mohamed (2020). “An overview of the agricultural extension system in Egypt: The history, structure, modes of operation and the future directions”, *Sustainable Agriculture Research*, vol. 9, núm. 4, pp. 30-42. <https://doi.org/10.5539/sar.v9n4p30>
- Eraut, Michael (2004). “Informal learning in the workplace”, *Studies in Continuing Education*, vol. 26, núm. 2, pp. 247-273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>



- Eyler, Janet (2009). "The power of experiential education", *Liberal Education*, vol. 95, núm. 4, pp. 24-31. <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/power-experiential-education>
- Gaeta, Matteo; Loia, Vincenzo; Orciuoli, Francesco y Ritrovato, Pierluigi (2015). "S-WOLF: Semantic workplace learning framework", *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics: Systems*, vol. 45, núm. 1, pp. 56-72. <https://doi.org/10.1109/TSMC.2014.2334551>
- Gboku, Matthew y Modise, Oitshpile (2008). "Basic Extension Skills Training (BEST): A responsive approach to integrated extension for rural development in Botswana", *International Journal of Lifelong Education*, vol. 27, núm. 3, pp. 315-331. <https://doi.org/10.1080/02601370802047817>
- Gorman, Monica (2019). "Becoming an agricultural advisor—the rationale, the plan and the implementation of a model of reflective practice in extension higher education", *The Journal of Agricultural Education and Extension*, vol. 25, núm. 2, pp. 179-191. <https://doi.org/10.1080/1389224X.2018.1559742>
- King, Barbara; Martin, Sally; Sobotta, Irene; Paschen, Jana; Ayre, Margaret; Reichelt, Nicole y Nettle, Ruth (2018). "Becoming an adviser within the privatized extension sector: Challenges and successes of seven early career advisers", ponencia presentada en 13th European International Farming Systems Association Symposium, 1-5 de julio, Creta, Grecia. [http://ifsa.boku.ac.at/cms/fileadmin/Proceeding2018/1\\_King.pdf](http://ifsa.boku.ac.at/cms/fileadmin/Proceeding2018/1_King.pdf)
- Kolb, David (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Sadle River: Prentice Hall.
- Landini, Fernando (2013). "Necesidades formativas de los extensionistas rurales paraguayos desde la perspectiva de su función, sus problemas y sus intereses", *Trabajo y Sociedad*, núm. 20, pp. 149-160. <https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/20%20LANDINI%20extension%20rural%20Paraguay.pdf>
- Landini, Fernando (2021). "How do rural extension agents learn? Argentine practitioners' sources of learning and knowledge", *The Journal of Agricultural Education and Extension*, vol. 27, núm. 1, pp. 35-54. <https://doi.org/10.1080/1389224X.2020.1780140>
- Landini, Fernando y Bianqui, Vanina (2018). "Construcción de estándares de calidad para el servicio de extensión del Ministerio de Agricultura y Ganadería del Paraguay", *Agroalimentaria*, vol., 24, núm. 46, pp. 119-132. Disponible en: <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/agroalimentaria/article/view/13763/21921924849>
- Landini, Fernando y Brites, Walter (2018). "Evaluation and impact of a reflective training process for rural extension agents", *The Journal of Agricultural Education and Extension*, vol. 24, núm. 5, pp. 457-472. <https://doi.org/10.1080/1389224X.2018.1500922>
- Landini, Fernando y Vargas, Gilda (2020). "Evaluación de los problemas que limitan el impacto de la extensión pública en el oriente de Guatemala", *Revista de Economía e Sociología Rural*, vol. 58, núm. 1. <https://doi.org/10.1590/1806-9479.2020.192529>
- Lefore, Nicole (2015). "Strengthening facilitation competencies in development: processes, challenges and lessons of a learning alliance to develop facilitators for local community engagement", *Knowledge Management for Development Journal*, vol. 11, núm. 1, pp. 118-135. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10568/66447>

- Manuti, Amelia; Pastore, Serafina; Scardigno, Anna; Giancaspro, Maria y Morciano, Daniele (2015). "Formal and informal learning in the workplace: a research review", *International Journal of Training and Development*, vol. 19, núm. 1, pp. 1-17. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12044>
- Matsuo, Makoto y Nagata, Masaki (2020). "A revised model of experiential learning with a debriefing checklist", *International Journal of Training and Development*, vol. 24, núm. 2, pp. 144-153. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12177>
- Mohamed, Abdu; Allam, Yousria y Hassen, Ismail (2020). "Training needs assessment of agricultural extension change agents in the field of biological control of fruit fly in Sinai Peninsula", *Bulletin of the National Research Centre*, vol. 44, núm. 1, pp. 1-12. <https://doi.org/10.1186/s42269-020-00402-z>
- Mojarradi, Gholamreza y Karamidehkordi, Esmail (2016). "Factors influencing practical training quality in Iranian agricultural higher education", *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 38, núm. 2, pp. 183-195. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2016.1150549>
- Morris, Thomas (2020). "Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb's model", *Interactive Learning Environments*, vol. 28, núm. 8, pp. 1064-1077. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
- Movahedi, R. y Nagel, U. (2012). "Identifying required competencies for the agricultural extension and education undergraduates", *Journal of Agricultural Science and Technology*, vol. 14, núm. 4, pp. 727-742. Disponible en: <https://jast.modares.ac.ir/article-23-7650-en.html>
- Mulder, Martin (2012). "Interdisciplinarity and education: Towards principles of pedagogical practice", *The Journal of Agricultural Education and Extension*, vol. 18, núm. 5, pp. 437-442, <https://doi.org/10.1080/1389224X.2012.710467>
- Mulder, Martin (2017). "Workplace learning and competence development", *The Journal of Agricultural Education and Extension*, vol. 23, núm. 4, pp. 283-286, <https://doi.org/10.1080/1389224X.2017.1348030>
- Ogbonna, Onyinyechi; Onwubuya, Elizabeth; Akinnagbe, Oluwole y Iwuchukwu, Juliana (2016). "Evaluating effectiveness and constraints of private sector agricultural extension services of the Green River Project in Imo and Rivers States, Nigeria", *African Evaluation Journal*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-9. <http://dx.doi.org/10.4102/aej.v4i1.118>
- Olorunfemi, T.; Olorunfemi, O. y Oladele, O. (2020). "Borich needs model analysis of extension agents' competence on climate smart agricultural initiatives in SouthWest Nigeria", *The Journal of Agricultural Education and Extension*, vol. 26, núm. 1, pp. 59-73. <https://doi.org/10.1080/1389224X.2019.1693406>
- Peixoto, Amanna y De Faria Pereira, Rita (2013). "Discurso versus ação no comportamento ambientalmente responsável", *Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade*, vol. 2, núm. 2, pp. 71-103. Disponible en: <http://www.revistageas.org.br/ojs/index.php/geas/article/view/48/pdf>
- Ragasa, Catherine; Ulimwengu, John; Randriamamonjy, Jose y Badibanga, Thaddee (2016). "Factors affecting performance of agricultural extension: evidence from Democratic Republic of Congo", *The Journal of Agricultural Education and Extension*, vol. 22, núm. 2, pp. 113-143. <https://doi.org/10.1080/1389224X.2015.1026363>

- Retortillo Osuna, Álvaro (2011). “La evaluación, reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales en el ámbito universitario: elementos para el debate”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 14, núm. 1, pp. 218-226. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678809>
- Rodríguez-González, Niurlys; Almaguer-Pérez, Nelvis y García-Arias, José (2021). “Formación de posgrado en Extensión Agraria: experiencias en Holguín, Cuba”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 12, núm. 33, pp. 158-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.863>
- Sánchez Álvarez, Mari Sol y Rojas de Chirinos, Blanca (2005). “La teoría de acción y su incidencia en los niveles de aprendizaje de la organización y de los actores en la escuela básica rural venezolana”, *Paradigma*, vol. 26, núm. 1, pp. 137-168. Disponible en: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512005000100007&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512005000100007&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Sellers, Debra; Heronemus, Cheryl; Gannon, Cindy y Lockhart, Peggy (2020). “Creating opportunities through an experiential, community-based cooperative extension internship program”, *Journal of Extension*, vol. 58, núm. 6, 21. Disponible en: <https://tigerprints.clemson.edu/joe/vol58/iss6/21>
- Suvedi, Murari; Ghimire, Ramjee y Channa, Ty (2018). “Examination of core competencies of agricultural development professionals in Cambodia”, *Evaluation and Program Planning*, vol. 67, pp. 89-96. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.12.003>
- Yardley, Sarah; Teunissen, Pim y Dornan, Tim (2012). “Experiential learning: transforming theory into practice”, *Medical Teacher*, vol. 34, núm. 2, pp. 161-164. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.643264>
- Yeo, Roland (2008). “How does learning (not) take place in problem-based learning activities in workplace contexts?”, *Human Resource Development International*, vol. 11, núm. 3, pp. 317-330. <https://doi.org/10.1080/13678860802102609>

**Artículo recibido:** 12 de noviembre de 2021

**Dictaminado:** 25 de marzo de 2022

**Segunda versión:** 8 de abril de 2022

**Aceptado:** 13 de junio de 2022



# EFFECTOS OLVIDADOS DE OPERACIONES COGNITIVO-DISCURSIVAS EN LA ESCRITURA EPISTÉMICA DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL

STELLA SERRANO-MORENO / JAIME TINTO ARANDES

## Resumen:

Esta investigación se fundamenta en el enfoque cognitivo de la escritura, con énfasis en su carácter procesual y en las operaciones cognitivo-discursivas activadas por estudiantes de doctorado, en la revisión colaborativa del planteamiento del problema de investigación doctoral en el área de Educación. Participaron expertos en escritura científica, identificando descriptores subyacentes en el análisis del discurso. Una vez reconocidas las operaciones cognitivo-discursivas, se aplicó el concepto de incidencias para descubrir los descriptores no identificados, utilizando la teoría de efectos olvidados. Los resultados muestran descriptores de las operaciones cognitivo-discursivas ocultos: *intertextualidad* y *formulación de objetivos de escritura* que deben ser considerados relevantes por su alto nivel de incidencia cognitiva y que constituyen piezas clave en la construcción del saber; asimismo, sugieren acentuar la enseñanza de la escritura epistémica que impacte procesos de elaboración cognitiva del conocimiento.

## Abstract:

This study is based on a cognitive approach to writing, with emphasis on its processual nature and the cognitive/discursive operations activated by doctoral students during the collaborative revision of doctoral research questions in education. The participants were experts in scientific writing who identified underlying descriptors in discourse analysis. Once the cognitive/discursive operations had been recognized, the concept of incidences was applied to discover the unidentified descriptors, based on the theory of forgotten effects. The results show descriptors of hidden cognitive/discursive operations: *intertextuality* and *formulation of writing objectives* that must be considered relevant due to their high level of cognitive incidence and their key importance in the construction of knowledge. The results also suggest accentuating the teaching of epistemic writing that influences processes in the cognitive elaboration of knowledge.

**Palabras clave:** estudiantes; escritura académica; procesos cognoscitivos; estudios de posgrado; tesis profesional.

**Keywords:** students; academic writing; cognitive processes; graduate study; doctoral dissertation.

---

Stella Serrano-Moreno: profesora-investigadora de la Universidad Católica de Cuenca, Unidad Académica de Educación, Artes y Humanidades y de la Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Doctorado en Educación (Venezuela). Av. de Las Américas y Humboldt, 010101, Cuenca, Ecuador. CE: mstella.serrano@ucacue.edu.ec / <https://orcid.org/0000-0001-8545-4949> (autora de correspondencia).

Jaime Tinto Arandes: profesor-investigador de la Universidad Católica de Cuenca, Unidad Académica de Administración y Contaduría y de la Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (Venezuela). Cuenca, Ecuador. CE: [jtinto@ucacue.edu.ec](mailto:jtinto@ucacue.edu.ec) / <https://orcid.org/0000-0001-8507-6837>

## Introducción

En la actualidad, el interés de la investigación sociocognitiva y sociocultural sobre la composición escrita abarca tanto el análisis de procesos cognitivos como el estudio de las variables que determinan la situación comunicativa para la composición escrita y la calidad de los textos que se elaboran como productos culturales y sociales (Carlino, 2009; Camps y Castelló, 2013; Castelló, 2016; Corcelles, Cano, Mayoral y Castelló, 2017). Asimismo, la literatura especializada en el mundo anglosajón le atribuye a la escritura, desde hace ya varias décadas, potencialidades epistémicas, en tanto favorece no solo la construcción de las ideas, sino también transformarlas en conocimiento. Entre las propuestas más relevantes destaca la formulada por Britton (1970), en su modelo de enseñanza de la lengua, que enfatiza las formas esenciales en que el lenguaje escrito organiza las experiencias. Esta propuesta alcanzó mayor desarrollo en Britton, Burgess, Martin, McLeod *et al.* (1975), al identificar dentro de los tipos funcionales de escritura, la expresiva, como categoría clave en el aprendizaje que permite explorar ideas y reflexionar sobre ellas. Del mismo modo, destaca la propuesta de Emig (1977), en la que argumenta que en virtud de ser la escritura un proceso neurofisiológico, complejo, recursivo y estar siempre disponible para la revisión inmediata por el autor(a),<sup>1</sup> se convierte a su vez en objeto para el pensamiento y representa una forma de aprendizaje. Con fundamento en las precisiones de los autores anteriores, Bazerman, Little, Bethel, Chavkin *et al.* (2016) señalan que la producción de un texto conlleva una serie de decisiones léxico-sintácticas, semánticas y pragmáticas, que generan procesos cognitivos específicos que benefician el aprendizaje y el conocimiento. Si bien esta postura aún no cuenta con suficiente evidencia empírica, son diversos los estudios que en las últimas décadas postulan el impacto que tiene la escritura académica en los procesos de pensamiento y aprendizaje de los estudiantes (Castelló, 2016; Hernández Rojas, Cossío Gutiérrez y Martínez Compeán, 2020; Miras, Solé y Castells, 2013; Rosales y Vázquez, 2006; Serrano, 2014).

Adicionalmente, el interés por la investigación en el área se ha ampliado a la lectura y producción de textos complejos como los científicos y académicos, considerados géneros específicos (Parodi, Ibáñez, Venegas y González, 2010; Castelló, 2016; Corcelles *et al.*, 2017), puesto que constituyen tipos relativamente estables de enunciaciones (Castelló, González e Iñesta, 2010). La tesis doctoral constituye uno de estos textos y,

últimamente, está siendo objeto de atención para conocer los problemas que experimentan estudiantes al abordar su escritura y las estrategias cognitivas utilizadas en su composición (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2006; Carlino, Iglesias y Laxalt, 2013; Castelló, González e Iñesta, 2010). Una de las dificultades principales radica en la escasa competencia de lectura analítica y crítica en las disciplinas, que les impide conceptualizar la teoría, problematizar la realidad y dominar el campo disciplinar (Peredo Merlo, 2016).

Arnoux, Di Stefano y Pereira (2006) destacan, entre otras dificultades, que los doctorandos deben enfrentarse a criterios imprecisos de originalidad, al manejo de información relevante y a cómo vincular el escrito con otros textos y autores. Para Padilla, Douglas y López (2010), las dificultades tienen connotaciones más complejas: los modos de lectura de la polifonía textual impiden a los estudiantes advertir posibles contradicciones y tienden a juntar posturas divergentes; además de la tendencia a adherirse a la postura del autor sin visión crítica, abusan de la cita textual e, incluso, tienen dificultad para evaluar argumentos razonadamente, lo que indica deficiencias en los estudiantes de posgrado.

Estas investigaciones evidencian que la redacción de la tesis doctoral constituye una tarea compleja que demanda el uso integrado de operaciones cognitivo-discursivas involucradas tanto en la lectura como en la escritura, tales como la integración, elaboración y organización de ideas para la conceptualización original, la autoorganización y expresión coherente de las mismas. Lo anterior determina la escritura epistémica en este nivel, puesto que las estrategias utilizadas hacen que “la información se comprenda, se elabore, se integre y se organice en un proceso que puede dar lugar a modificaciones sustantivas en el pensamiento y en los conocimientos” (Miras, Solé y Castells, 2013:438), permitiendo al estudiante demostrar reorganización y elaboración del conocimiento. No obstante, la función epistémica de la escritura escasamente es reconocida en el posgrado, pues continúa siendo una actividad realizada solo para certificar dominio del conocimiento.

Si bien son relevantes los resultados de trabajos reportados sobre escritura en los estudios de posgrado, no informan suficientemente del proceso que escritores noveles, cursantes de doctorado, realizan al escribir. Castelló (2016: 215) sostiene que el análisis procesual va más allá del conocimiento de los recursos y mecanismos discursivos: “exige el

estudio de situaciones auténticas de escritura en las que sea posible analizar concepciones, acciones, estrategias y actitudes de los estudiantes”. Aun este tipo de investigación está recibiendo escasa atención, a pesar de su incremento en los últimos años, incluso en Latinoamérica (Carlino, Iglesias y Laxalt, 2013; Carrasco Altamirano, Encinas Prudencio, Castro Azuara y López Bonilla, 2013).

Frente a esta situación, cabe preguntarse, ¿de qué modo, en el doctorado, se orienta la escritura como herramienta de conocimiento y se desarrolla en los estudiantes conciencia de su potencialidad epistémica?, ¿cuál es la experiencia de los doctorandos con la escritura académica vinculada a modos específicos de pensar y elaborar conocimiento en las disciplinas? A partir de estas interrogantes, se argumenta que en los estudiantes de posgrado la conciencia de la función epistémica que cumple la escritura es escasa (Castelló, 2016). Asimismo, hay evidencias de la inexistencia de una enseñanza explícita de escritura académica en el posgrado (Carlino, Iglesias y Laxalt, 2013; Vargas Franco, 2016).

A esta dificultad se agrega otro problema específico relacionado con las evidentes limitaciones que presenta la tesis doctoral en cuanto al planteamiento y delimitación del problema de investigación (Quintana Peña, 2008), inserto, en muchos casos, como un movimiento retórico en la introducción (Difabio y Álvarez, 2019). Esta sección tiene singular relevancia en el proceso de investigación, en tanto que pone de manifiesto la significación de la tesis en relación con estudios previos. De ahí que una nueva interrogante se suma a las anteriores, ¿cuáles son las operaciones cognitivo-discursivas que estudiantes de doctorado activan en la revisión colaborativa del subgénero planteamiento del problema de la tesis doctoral?

Si bien, Difabio y Álvarez (2019) sostienen que no hay estudios previos que analicen el subgénero introducción y definición del problema de tesis doctorales en español del campo de la Educación, es posible inferir que en los trabajos doctorales de este campo los estudiantes llegan confrontando serias dificultades en esta materia. La escritura les demanda la organización de información en una estructura que inicia con información general que gradualmente se hace específica hasta culminar con la definición del problema de investigación, las preguntas científicas y los objetivos e hipótesis, los cuales deben ser formulados en términos precisos, de modo que



puedan ser investigados por procedimientos científicos. Usualmente, las imprecisiones más evidentes se observan al definir el problema, de manera que guarden coherencia entre sí las preguntas, los objetivos e hipótesis de la investigación (Difabio y Álvarez, 2019). A estas imprecisiones se agrega otra, relacionada con un rasgo más importante, el de la argumentación razonada de lo que constituye el problema, con base en los antecedentes, que evidencie la necesidad de indagación para responder la interrogante formulada y resolver el problema identificado. Todas estas carencias, adicionalmente, van acompañadas de dificultades en la escritura, como lo muestran Fernández y Becerra (2019), al ser escasamente utilizada como herramienta de conocimiento y de comunicación de resultados. Así lo refiere Carlino (2009:228) al señalar:

[...] los principales escollos para avanzar en la tesis conciernen a la elaboración del problema a estudiar y al diseño de la investigación, al análisis de los datos y a la escritura que acompaña cada fase de la tesis, en su doble función: como una herramienta para elaborar conocimiento y como un medio para comunicar al lector la investigación realizada.

En el contexto de estas ideas, se infiere que los procesos de construcción escrita de la tesis doctoral requieren acompañamiento para favorecer la construcción y transformación del conocimiento, al demandar razonamiento y elaboración de ideas, en integración con otros discursos que requieren ser interiorizados (Bazerman, 2014) y que potencian el valor epistémico de la escritura al contribuir a elaborar ideas y transformarlas en conocimiento.

La revisión de la literatura sobre la escritura de tesis en el doctorado y las razones esbozadas sobre dificultades confrontadas en la construcción discursiva del planteamiento del problema permiten centrar la mirada en un tema poco explorado en la investigación: el relacionado con las operaciones cognitivo-discursivas que activan estudiantes de doctorado durante la revisión colaborativa del problema objeto de estudio de la tesis. Por consiguiente, el estudio se propone aportar datos empíricos que permitan ampliar el conocimiento sobre los procesos cognitivos que, a juicio de expertos, intervienen en la revisión colaborativa durante el proceso de composición. Son acciones cognitivas y estratégicas para estructurar ideas de forma reflexiva y crítica y organizar el conocimiento.

## Procesos y operaciones cognitivo-discursivas que intervienen en la escritura científica

La explicación de las operaciones cognitivo-discursivas que activa el escritor de doctorado durante la revisión colaborativa tiene su fundamento en el enfoque sociocognitivo de la escritura propuesto por Flower y Hayes (1981), quienes intentan descubrir qué ocurre en la mente del escritor. Según esta perspectiva, la composición es entendida como un conjunto múltiple de procesos recursivos que organiza el escritor para resolver problemas a través de complejas actividades cognitivas de *planificación-reflexión, producción y revisión-interpretación* (Flower y Hayes, 1981; Hayes, 1996), integradas a procesos socioemocionales, gracias al reconocimiento hecho por el propio Hayes de la intervención dinámica de dichos procesos en la composición.

Hayes (1996) explica los procesos cognitivos de la forma siguiente: 1) *la planificación-reflexión de la escritura* se concibe como la representación mental de la tarea de composición en la que se incluyen todos los elementos del texto: contenido y forma estructural, sentido textual e intención comunicativa; comprende subprocesos cognitivos como: *a)* la génesis de contenidos (ideas) que incluye la búsqueda de información, *b)* la reflexión, organización y estructuración de contenidos, tareas que implican organizar las ideas para otorgar sentido y coherencia al texto y *c)* la formulación de objetivos como una forma de establecer control al acto de composición; 2) *la producción-elaboración* tiene la función de elaborar un producto escrito en atención a las representaciones internas construidas en el contexto de la tarea; proceso en el que recursivamente reflexiona, atiende a objetivos recursivos, organiza, elabora, integra, revisa y estructura las ideas; y 3) *la revisión-interpretación* es la operación en la que, a partir de estímulos lingüísticos, crea nuevas representaciones que reconstruyen el conocimiento y reorganizan el pensamiento. Todo ello pone en evidencia cómo al escribir, en esa acción epistémica, se reestructura el pensamiento, si el escritor se involucra en complejos procesos de elaboración cognitiva para construir, transformar y organizar el conocimiento.

Asimismo, los estudios de Hayes (1996) y otros más enfocados en la complejidad que entraña el proceso de composición y su enseñanza, como los realizados por Castelló, Iñesta, Miras, Solé *et al.* (2007) y Camps y Castelló (2013), dan cuenta de cómo estas operaciones se activan eficazmente si el escritor considera el contexto social y cultural compartido,

sus intenciones y afectos así como los aspectos como la audiencia a la que va dirigido el texto, la intención de escribirlo y el género a componer. El estudio se identifica con la perspectiva de la autorregulación en la escritura, según la cual compartir objetivos y actividades de planificación, producción y revisión, para resolver una tarea en conjunto, contribuye con la composición escrita (Castelló, González e Iñesta, 2010). La elaboración de la tesis doctoral demanda la activación recursiva de procesos cognitivos y considerar sus características específicas como género discursivo. Corcelles, Cano, Bañales y Vega (2013:81) sostienen:

La investigación sobre las características que lo delimitan ha puesto de manifiesto, que este género está integrado por tres dimensiones que lo caracterizan: a) la estructura y organización de la información, b) la necesidad de dominar los recursos discursivos que permiten a los autores posicionarse en el texto y delimitar su identidad y c) el manejo de recursos intertextuales que permiten dialogar y discutir con otros autores, además de incorporar parte de su discurso y de sus trabajos en el propio.

Sin duda, el género tesis doctoral tiene una estructura y organización particular que hay que atender según las convenciones de la comunidad académica disciplinar, al mismo tiempo que demanda ocuparse de un asunto más de fondo, de tipo epistemológico, relacionado con el dominio teórico-conceptual del objeto de estudio de un campo de conocimiento. Exige también manejo de la intertextualidad para dialogar con autoridades en el área, así como delimitar la voz del escritor y definir posturas propias. A medida en que se avanza en la composición, surgen tensiones entre los espacios de contenido y retórico, al preguntarse qué debo decir y cómo decirlo, para elaborar el conocimiento, cuya resolución conduce a transformar el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1987).

En contextos universitarios, y en especial en el posgrado, una opción estratégica que se ha revelado como una forma efectiva de promover procesos de revisión de alto nivel es “la revisión entre pares” (Carlino, 2009), llamada también “colaborativa” por Castelló, González e Iñesta (2010). Se fundamenta en el enfoque cognitivo de la escritura (Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayes, 1996, entre otros), que incide tanto en la calidad de los textos escritos por estudiantes, como en la oportunidad que les ofrece para elaborar nuevos conocimientos sobre el tema (Castelló, Iñesta y

Corcelles, 2013). Esta estrategia consiste, de acuerdo con Carlino (2009), en que el estudiante, en un rol más activo, intercambia los borradores de sus trabajos para ser leídos, analizados y comentados por un compañero, antes de ser nuevamente reescritos. Esta actividad de revisión supone el acompañamiento del profesor para indicar qué observar en los textos y distinguir las cuestiones denominadas de “mayor orden de complejidad” que deben comentarse.

En este trabajo, para alcanzar su objetivo, que consiste en determinar los descriptores que representan las operaciones cognitivo-discursivas detectadas en los estudiantes durante la revisión colaborativa del apartado planteamiento del problema de investigación de la tesis doctoral, se adoptó la teoría de los efectos olvidados (TEO), propuesta por los profesores Kaufmann y Gil Aluja (1988) para identificar aquellos factores que, de forma precisa, determinan en la escritura la formulación del problema. De acuerdo con Gil Lafuente, González Santoyo y Flores Romero (2015), es común que los eventos y fenómenos de interés para su estudio estén influidos por la incidencia de causa-efecto. Algunas relaciones de incidencia pueden permanecer ocultas, lo que conduce a que en el proceso de solución de problemas se atiendan síntomas en lugar de las causas verdaderas. Por ello, surge la necesidad de apoyarse en la metodología de efectos olvidados para conocer las relaciones de causa-efecto, directas e indirectas, que existen y abordar los problemas con precisión. En el caso de la escritura académica, la incidencia de relaciones causa-efecto es recurrente debido a que en la composición intervienen procesos cognitivos de modo recursivo (Cassany, 2006; Flower y Hayes, 1981), pensados no como etapas o fases sucesivas, sino como momentos que se repiten, se superponen y vuelven sobre sí mismos una y otra vez.

La incidencia se encuentra asociada a la idea de función que determina los efectos de un conjunto de entidades sobre otro conjunto de entidades o sobre sí mismo. La incidencia entonces, como sostienen González-Santoyo, Flores-Romero, Gil-Lafuente y Amiguet-Molina (2017), está presente en todos aquellos procesos en los que las funciones se realizan, se influyen y se transmiten de forma encadenada y en los que voluntaria e involuntariamente se omite alguna etapa. Por ello, cada olvido trae como consecuencia efectos secundarios que pueden repercutir en toda la red de relaciones de incidencia en un proceso cuasi-combinatorio.

Por consiguiente, es preciso señalar que en el presente estudio se trata de explicar cuáles son realmente los descriptores que intervienen en la

construcción del planteamiento del problema de tesis doctorales a través de la detección de variables escondidas que no son fáciles de divisar por el estudiante escritor y que deben ser tomadas en cuenta ya que afectan la composición. Mediante la aplicación de la lógica difusa se trata de determinar los efectos que se pueden producir en la escritura académica si no se orienta ni se actúa ante las dificultades que se pueden presentar al activar operaciones cognitivas, pero que, por encontrarse escondidas, no se manifiestan aparentemente. Esto origina serias implicaciones en la escritura, puesto que las discrepancias derivadas de unas incidencias no consideradas en su verdadera dimensión pueden dar origen a actuaciones erróneas o mal estimadas. Por esta razón, se ha seleccionado el instrumento matriz de los efectos olvidados, como herramienta eficaz de análisis que permita definir la causa-efecto del problema y direccionarla para la correcta toma de decisiones. Tal como lo plantean Kaufmann y Gil Aluja (1987), dicha matriz es utilizada como lógicas innovadoras para procesos inteligentes aplicados a cualquier campo de la ciencia.

La intención que orienta el estudio es descubrir las incidencias escondidas entre descriptores de las operaciones cognitivas, exploradas en la revisión colaborativa del planteamiento del problema de la tesis doctoral, que son fundamentales en la construcción discursiva del objeto de estudio y contribuir, así, con la labor de ofrecer una formación de calidad en la escritura de investigación, determinante en la formación doctoral, en la sociedad del conocimiento.

Con la intención señalada, se presentan los resultados de la investigación realizada con tres objetivos:

- 1) Identificar los descriptores de las operaciones cognitivas activadas en la revisión colaborativa del capítulo referido al *planteamiento del problema de investigación* de la tesis doctoral.
- 2) Identificar los efectos olvidados (Kaufmann y Gil Aluja, 1988), de los descriptores que representan incidencias directas no consideradas por expertos y que constituyen relaciones importantes para interpretar los significados de las acciones cognitivas.
- 3) Establecer las relaciones entre descriptores que permitan, en la revisión del capítulo del problema de investigación, escribir, reflexionar y mostrar evidencias de escritura epistémica en la construcción y potencial transformación del conocimiento.

## Metodología

La investigación se abordó desde un enfoque mixto, como el más idóneo, por medio de la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias y lograr la comprensión del problema. Se utilizó el método de efectos olvidados para capturar la cualidad expresada en el análisis de los descriptores de las operaciones cognitivas activadas en la revisión colaborativa del discurso sobre el problema de investigación. Se utilizó, de igual modo, el enfoque cuantitativo al emplear operaciones matemáticas que permiten la cuantificación en la agregación de la opinión de expertos.

Se aplicó la matriz de los efectos olvidados como herramienta para definir las relaciones de causa-efecto en la escritura del *problema de investigación* de tesis doctoral. Para la identificación de los descriptores del proceso de construcción escrita del planteamiento del problema, se partió, en una primera fase, de las operaciones cognitivo-discursivas ya identificadas en un estudio anterior, realizado en un grupo de 22 estudiantes (15 mujeres y 7 hombres) de doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes, Venezuela, cursantes del seminario Escritura de tesis, quienes organizados en 11 parejas revisaron colaborativamente el capítulo planteamiento del problema de investigación de su tesis doctoral.

En la segunda fase del trayecto metodológico para la recolección y el análisis de los datos, se utilizó la matriz de los efectos olvidados, como herramienta eficaz para identificar los descriptores de las operaciones cognitivas activadas en la revisión colaborativa y como instrumento de análisis para definir relaciones de causa-efecto del problema, al determinar los efectos olvidados de los descriptores que representan incidencias directas, a veces, no consideradas por expertos. Con los descriptores de las operaciones cognitivo-discursivas identificadas, se diseñó un cuestionario de diagnóstico dirigido a expertos en escritura académica con el objetivo de explorar el nivel de afectación entre las operaciones cognitivo-discursivas identificadas en la revisión colaborativa realizada por estudiantes de doctorado del capítulo planteamiento del problema.

La consulta se realizó mediante la aplicación del cuestionario a una muestra de 17 expertos (9 mujeres y 8 hombres) de diferentes universidades de contextos nacional e internacional, con amplia experiencia en escritura académica, especialmente como autores de publicaciones científicas y tutores de tesis doctorales. Se les pidió que seleccionaran un valor que representara

el nivel de incidencia de los descriptores que conforman las operaciones cognitivo-discursivas con ellas mismas, activadas en la composición escrita académica. Luego se procedió a determinar el nivel de afectación entre las operaciones cognitivo-discursivas entendidas como un conjunto múltiple de procesos recursivos que organiza el escritor para resolver problemas inherentes a los procesos de composición escrita, durante la *planificación-reflexión, producción de ideas y revisión-interpretación-autorregulación* de la escritura del capítulo. Procesados los cuestionarios, se analizaron al cuantificar la frecuencia absoluta y relativa de la opinión de expertos, seleccionando cada incidencia de los descriptores respecto de los demás, para establecer la función que determinan los efectos de un conjunto de entidades sobre otras entidades o sobre sí mismo.

El método matemático utilizado para el desarrollo de la investigación es el propuesto por Kaufmann y Gil Aluja (1988) sobre los efectos olvidados, utilizado en la matemática y lógica borrosa. Este método, aplicado en estudios relacionados con la identificación de descriptores propios del proceso de escritura académica, constituye una herramienta novedosa en la determinación de incidencias no identificadas a simple vista. Por consiguiente, se trabajó el concepto de incidencias de un conjunto de descriptores sobre otro conjunto, para determinar, según la opinión de expertos, las incidencias escondidas; es decir, en qué medida se influyen mutuamente. Al ser la incidencia un elemento subjetivo, se procede a su tratamiento por métodos razonados que se utilizan en la lógica borrosa.

## Resultados y discusión

En esta sección se presentan los resultados y los pasos seguidos para identificar los descriptores y obtener los efectos olvidados en la revisión colaborativa del problema de investigación de la tesis doctoral.

La tabla 1 presenta los descriptores clasificados en tres grandes bloques referentes a los procesos de *a)* planificación del capítulo, *b)* producción y elaboración de ideas y *c)* revisión y autorregulación de la escritura.

La consulta a expertos sobre la valoración del nivel de incidencia de los descriptores que integran las operaciones cognitivo-discursivas –al ser analizada la incidencia de estas operaciones sobre ellas mismas y observadas en los estudiantes mediante el uso de la escala endecadaria presentada en la tabla 2– permitió determinar el valor asignado por los expertos a los hallazgos relacionados con las operaciones cognitivas-discursivas activadas

por los estudiantes y de qué modo se influyen mutuamente, cuando están revisando la construcción del planteamiento del problema, para determinar los procesos que direccionan la escritura como herramienta de conocimiento en su potencialidad epistémica.

TABLA 1

*Procesos de escritura científica y sus respectivos descriptores*

---

**I. Planificación del capítulo**

- A. Reflexión de la situación comunicativa
- B. Génesis de ideas, lectura, reflexión y causas del problema
- C. Organización textual y estructuración del contenido
- D. Formulación de objetivos de escritura

**II. Producción y elaboración de ideas del capítulo**

- A. Secuencias argumentativas
- B. Conjeturas, preguntas y objetivos
- C. Conciencia en el manejo del contenido temático
- D. Reflexión en los modos de escribir en la disciplina
- E. Intertextualidad: citas de autores y referenciación
- F. Posicionarse mostrando argumentos y puntos de vista

**III. Revisión y autorregulación de la escritura**

- A. Examinar la formulación del problema, pertinencia, estructura e intencionalidad
  - B. Reflexión sobre la construcción del texto, con precisión sintáctico-estructural
  - C. Capacidad de auto-organización y regulación de la escritura
- 

Fuente: elaboración propia.

Con base en las valuaciones de los expertos, se procedió a aplicar expertizaje y contraexpertizaje (Kaufmann y Gil Aluja, 1990) para obtener las funciones de distribución acumulativas, presentadas en la tabla 3, y proceder a hacer caer la entropía. La aplicación de expertizaje y contraexpertizaje permite relacionar la opinión de los expertos, tal como se evidencia en la tabla 3, donde los 17 académicos que participaron emitieron su opinión con base en la escala semántica endecadaria mostrada en la tabla 2 y, de este modo, expresar la incidencia de los distintos descriptores como relación causa/efecto. Los cálculos se muestran a continuación con sus respectivos pasos.



TABLA 2

*Escala endecadaria para la evaluación de la incidencia entre los descriptores*

<b>Escala semántica endecadaria</b>	
1	Máximo nivel de incidencia
0.9	Altísimo nivel de incidencia
0.8	Muy alto nivel de incidencia
0.7	Alto nivel de incidencia
0.6	Nivel más bien alto de incidencia
0.5	Regular nivel de incidencia
0.4	Nivel más bien bajo de incidencia
0.3	Bajo nivel de incidencia
0.2	Muy bajo nivel de incidencia
0.1	Bajísimo nivel de incidencia
0	Mínimo nivel de incidencia

Fuente: Kaufmann y Gil Aluja, 1990.

TABLA 3

*Opiniones de los expertos y nivel de incidencia*

<b>Expertos</b>	<b>Nivel de incidencia</b>
1	0.5
2	0.4
3	0.4
4	0.6
5	0.2
6	0.5
7	0.6
8	0.6
9	0.2
10	0.3
11	0.3
12	0.4
13	0.2
14	0.3
15	0.4
16	0.6
17	0.3

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presenta la aplicación de la teoría de los efectos olvidados, mostrando los pasos para la determinación de los descriptores olvidados en el análisis de las operaciones que intervienen en el proceso de escritura académica. Se utilizó el análisis de consistencia para establecer las brechas existentes entre la opinión de los expertos y los hallazgos resultantes en la determinación de las incidencias entre las operaciones cognitivo-discursivas activadas por los estudiantes. Se obtuvo un valor agregado de la opinión de los expertos para la matriz de incidencias reflejada en la tabla 4, la cual muestra tanto su opinión como la frecuencia absoluta y relativa de las evaluaciones, seleccionando cada incidencia de los descriptores respecto de los demás descriptores. Como ejemplo, realizamos el cálculo de la *reflexión de la situación comunicativa* que incide en la *génesis de ideas, lectura, reflexión y causas del problema*:

TABLA 4

*Frecuencias acumuladas en la incidencia del descriptor respecto de otro de los descriptores*

Valor de incidencia	Información expertos	Normalización de la serie	Frecuencia acumulada
0	0	0	1
0.1	0	0	1
0.2	3	0.1765	1
0.3	4	0.2353	0.8235
0.4	4	0.2353	0.5882
0.5	2	0.1176	0.3529
0.6	4	0.2353	0.2353
0.7	0	0	0
0.8	0	0	0
0.9	0	0	0
1	0	0	0

Media: (0.4)

Fuente: elaboración propia.

De esta forma, se obtuvo la matriz de incidencias por cada una de las operaciones cognitivo-discursivas evaluadas con sus respectivos descriptores. Asimismo, se procedió a determinar las otras incidencias, que se muestran en la tabla 5.

TABLA 5  
*Incidencias en la planificación del capítulo*

	A. Reflexión de la situación comunicativa	B. Génesis de ideas, lectura, reflexión y causas del problema	C. Organización textual y estructuración del contenido	D. Formulación de objetivos de escritura
A. Reflexión de la situación comunicativa	1	0.4	0	0
B. Génesis de ideas, lectura, reflexión y causas del problema	0	1	0.7	0.7
C. Organización textual y estructuración del contenido	0.8	0	1	0.6
D. Formulación de objetivos de escritura	1	0	1	1

Fuente: elaboración propia.

Una vez establecidas las incidencias para cada operación cognitiva-discursiva se procedió a realizar la convolución de las matrices y se obtuvieron las diferencias más significativas para determinar los efectos olvidados por los expertos, tal como se observa en la tabla 6.

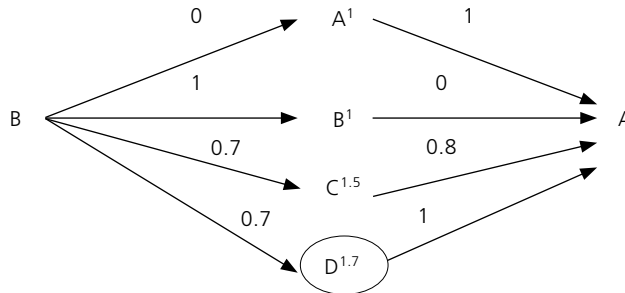
TABLA 6  
*Convolución de matrices en la planificación del capítulo*

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	$\ominus$		<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	=		<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
A	1	0.4	0	0		A	1	0.4	0	0		A	1	0.4	0.4	0.4
B	0	1	0.7	0.7		B	0	1	0.7	0.7		B	0.7	1	0.7	0.7
C	0.8	0	1	0.6		C	0.8	0	1	0.6		C	0.8	0.4	1	0.6
D	1	0	1	1		D	1	0	1	1		D	1	0.4	1	1

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en la figura 1 se establecen las incidencias para detectar los efectos olvidados que representan los factores determinantes de la investigación.

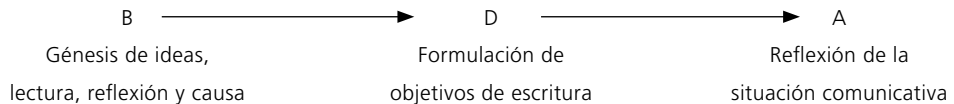
FIGURA 1

*Efectos olvidados*

Fuente: elaboración propia.

En este caso, referente a la planificación del capítulo, vemos que el efecto olvidado más relevante se encuentra entre el descriptor B y el A. Así, se descubre que el descriptor olvidado por los estudiantes es el D, como puede observarse en la figura 2.

FIGURA 2

*Efecto olvidado en la planificación del capítulo*

Fuente: elaboración propia.

La figura 2 muestra que en el enfoque cognitivo de la escritura, con énfasis en su carácter procesual y en las operaciones cognitivo-discursivas activadas por los doctorandos durante la revisión colaborativa del planteamiento del problema de investigación de tesis, los estudiantes no consideran de relevancia la incidencia de la *génesis de ideas, lectura, reflexión y determinación de las causas que originan el problema* en el proceso de *reflexión de la situación comunicativa* en la que se desarrolla la escritura de la tesis. Sin embargo, hemos determinado que dicha incidencia tiene, a su vez, una alta incidencia en la *formulación de objetivos de escritura* y

estas, a su vez, inciden en una buena *reflexión de la situación comunicativa*. Para una buena *reflexión de la situación comunicativa*, el estudiante debe hacer énfasis en la *formulación de los objetivos de la escritura* y eso se logra con un manejo correcto de la *génesis de ideas, lectura, reflexión y causas del problema*.

En la literatura relacionada (Bazerman *et al.*, 2016; Castelló, 2016), formular el problema de investigación no comporta solamente hacer referencia a causas, hechos o situaciones sobre la idea que preocupa o inquieta; requiere realizar lecturas de investigaciones previas o revisión de la literatura para la construcción del estado del conocimiento. Eso conlleva a la definición de objetivos de escritura, entre los cuales se encuentra la argumentación razonable por la cual el investigador llega a la conclusión de que en la disciplina en que se contextualiza su estudio existe la necesidad de responder una interrogante o resolver el problema científico. La argumentación es indispensable para tener claridad del aporte del estudio al conocimiento de la disciplina, lo cual facilita el razonamiento para definir la existencia del problema de investigación en el contexto del área de conocimiento específica.

De esta misma forma se aborda la recuperación de los efectos olvidados en el bloque referente a la *elaboración de ideas del capítulo*, tal como se observa en la tabla 7.

TABLA 7

*Convolución de matrices en la elaboración de ideas del capítulo*

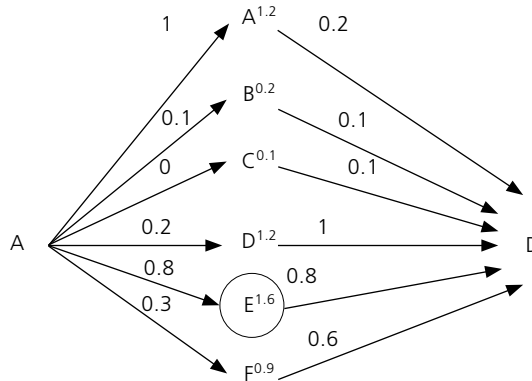
	A	B	C	D	E	F		A	B	C	D	E	F		A	B	C	D	E	F
A	1	.1	0	.2	.8	.3	A	1	.1	0	.2	.8	.3	A	1	.2	.2	⊗.8	.8	⊗.8
B	.2	1	.5	.1	0	.2	B	.2	1	.5	.1	0	.2	B	.3	1	.5	.2	.4	.2
C	.3	.1	1	.1	.4	.2	C	.3	.1	1	.1	.4	.2	C	.4	.2	1	.4	.4	.4
D	0	.2	.2	1	.2	.2	D	0	.2	.2	1	.2	.2	D	.2	.2	.2	1	.2	.2
E	.8	.1	0	.8	1	1	E	.8	.1	0	.8	1	1	E	.8	.2	.2	.8	1	1
F	.6	.2	0	.6	.7	1	F	.6	.2	0	.6	.7	1	F	.7	.2	.2	.7	.7	1

Fuente: elaboración propia.

En la figura 3 se establecen las incidencias para detectar los efectos olvidados que están presentes en la elaboración de ideas del capítulo, que representan los factores determinantes de la investigación.

FIGURA 3

*Cálculo de efectos olvidados en la elaboración de ideas del capítulo*



Fuente: elaboración propia.

De la figura 4 se concluye que en el enfoque cognitivo de la escritura, con énfasis en su carácter procesual y en las operaciones cognitivo-discursivas activadas por doctorandos, durante la revisión colaborativa del planteamiento del problema de investigación de tesis, los estudiantes no consideran relevante la incidencia de las *secuencias argumentativas* con respecto de la *reflexión en los modos de escribir en la disciplina*. Lo que significa que no otorgan relevancia a la existencia de una relación directa entre la capacidad de elaborar secuencias argumentativas y su incidencia en la reflexión acerca de los modos de escribir en las disciplinas. Sin embargo, hemos determinado que las *secuencias argumentativas* tienen alta incidencia en la *intertextualidad*: citas de autores y referencias, es decir, en cómo organizar el conocimiento de otros autores poniéndolos en relación mediante la argumentación. Y cómo la inclusión de citas para fundamentar los razonamientos, por medio de la propiedad de la intertextualidad, incide, a su vez, en aprender a pensar, es decir, en una buena reflexión sobre los modos de escribir en las disciplinas. Hay que enfatizar en que para una buena reflexión sobre cómo escribir y aprender cómo organizar el conocimiento



en la que predominan las secuencias argumentativas para demostrar la existencia del problema razonadamente e integrar su propia visión del mismo. Esta construcción requiere que el estudiante adopte, como afirma Carlino (2009), una perspectiva de indagación crítica, con un enfoque analítico y cuestionador, que le permita la representación amplia del tema, poner en relación datos empíricos con ideas teóricas consultadas, para la construcción sistemática del problema y delimitarlo como objeto de estudio. Demanda insertar el problema de investigación en los debates y discusiones disciplinares actuales y formular esa articulación con adecuación (Carlino, 2009).

En la formulación del problema de estudio, los doctorandos requieren demostrar posicionamiento para delimitarlo, plantearse la pregunta científica, formular conjeturas o hipótesis y definir los objetivos, producto de la revisión de los antecedentes. Es imprescindible poner en diálogo a los autores, para comprender y elaborar el estado de conocimiento sobre qué se ha investigado hasta el momento y qué falta por indagar, elaborando por escrito secuencias argumentativas que le permitan mostrar sus puntos de vista con planteamientos razonados.

No obstante, parece que los estudiantes aún no han comprendido esta relación, lo que determina serias dificultades tanto en la conceptualización del problema como en su delimitación. Investigadores del tema (Bazerman, 2014; Miras y Solé, 2007) argumentan que este posicionamiento no resulta fácil de lograr porque implica, por un lado, establecer un diálogo con otros textos y autores, para lo cual es necesario conocimiento y dominio disciplinar y, por el otro, elaborar ideas y posiciones y expresarlas con voz propia. Estudios de Carlino (2005) y Lonka (2003, citado en Castelló, González e Iñesta, 2010) revelan que con frecuencia los doctorandos tienen dificultades para inferir reglas que les ayuden en el uso de recursos discursivos para transformar la información a nivel conceptual, retórico y lingüístico. De ahí surge la necesidad de atención en el doctorado –desde la docencia y la formación en investigación– al proceso y a las operaciones cognitivas activadas, como componentes que son cruciales en la elaboración del conocimiento.

Para el cálculo de los efectos olvidados del bloque referente a las operaciones cognitivas de *revisión y autorregulación de la escritura*, el procedimiento puede observarse en la tabla 8.



TABLA 8

*Efectos olvidados en la revisión y autorregulación de la escritura*

	A	B	C		A	B	C		A	B	C		
A	1	.8	.1		A	1	.8	.1		A	1	.8	.1
B	.6	1	.1	Ö	B	.6	1	.1		B	.6	1	.1
C	.1	.1	1		C	.1	.1	1		C	.1	.1	1

	A	B	C
A	1	.8	.1
B	.6	1	.1
C	.1	.1	1

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, en este módulo, referido a la revisión y autorregulación de la escritura, no se encuentran efectos olvidados, debido a que al realizar la convolución de las matrices no se aprecian diferencias significativas a la matriz original. Esto puede significar que, o bien en muchos estudiantes no existe conciencia de la autorregulación como proceso necesario en la escritura académica o que tienen un buen dominio en cuanto a la capacidad de autoorganización y autorregulación individual de la escritura. En el primer caso, pocos fueron los que mostraron indicios de la capacidad de autoorganización y autorregulación individual de la escritura. Se identificaron evidencias solo en tres estudiantes que revelaron reflexiones sobre sus debilidades en cuanto a “organización de ideas”; estar más atentos a la “utilización de secuencias textuales explicativas y argumentativas” y a la “importancia de la lectura de investigación al escribir” y a “cómo abordar la escritura académica con postura crítica”. Esta escasa conciencia de autorregulación en doctorandos sobre la calidad de ideas referidas al problema de estudio determina que el texto escrito resulte en una yuxtaposición de fragmentos de textos, a los que les falta un hilo argumental, debido a la ausencia de integración de la información y elaboración de síntesis adecuadas. Este proceso pone en evidencia, como afirman Arias-Gundín y Fidalgo (2017) y Núñez-Valdés y González Campos (2019), que los estudiantes no realizan autorregulación del proceso de escritura y/o lectura académica eficaz, en la mayoría de los casos por falta de conocimiento metacognitivo del mismo, tema que resultaría de sumo interés investigarlo.

Como razones de estas carencias, se podrían esbozar las referidas a la escasa lectura estratégica y a dificultades en la enseñanza universitaria de los géneros académicos. Estos resultados coinciden con lo planteado por Castelló (2007), quien sostiene que no se puede actuar de manera estratégica si no se dispone de herramientas para planificar, controlar el texto y revisar lo escrito en atención al dominio del contenido sobre el cual se escribe, según la disciplina y exigencias del género académico a producir. Estos resultados revelan que muy probablemente en el trayecto de la formación de grado e incluso en el posgrado son escasas las oportunidades que los estudiantes han tenido de participar en situaciones discursivas propias de las disciplinas, entre otras, leyendo, escribiendo, explicando, argumentando, justificando, de modo que pudieran prepararse para acceder a modos específicos de pensar y de promover conocimiento en las disciplinas (Carlino, 2005), como con un saber propio de los géneros especializados como los de investigación que emplean las comunidades académicas (Parodi *et al.*, 2010).

Por otro lado, en relación con el establecimiento de relaciones entre descriptores que en la revisión colaborativa muestren evidencias de la escritura como herramienta epistémica de exploración y descubrimiento —en la que escribir y reflexionar permite la transformación del conocimiento—, los resultados aportaron evidencias que permiten mostrar la escasa relación entre descriptores que definen operaciones epistémicas, vinculadas con la construcción de conocimiento en la formulación argumentativa del problema, de sus causas y consecuencias, a partir de la revisión de los antecedentes y de la teoría. Estos resultados muestran escasa coincidencia con investigaciones (Castelló, 2016; Rinck y Boch, 2012) que analizan las características y finalidades del género tesis doctoral y que afirman que es de esperarse que los estudiantes de este nivel se posicionen como autores, hagan visible su “voz” y elaboren un discurso argumentativo para contrastar ideas y justificar la existencia de un problema que amerita ser indagado. Asimismo, los resultados mostrados por el grupo analizado no coinciden con lo planteado por Bolívar y Beke, 2011 y Corcelles *et al.* (2017), quienes afirman que los estudiantes deben aprender a usar la escritura en su función epistémica, esto es, no solo para describir conocimiento, sino para desarrollar sus ideas y construir nuevo conocimiento, de tal manera que la propia escritura se convierta en una herramienta de reflexión y transformación.

La razón que explicaría estos hallazgos puede ser atribuida, como sostienen Carlino (2005) y Miras y Solé (2007), sobre la escritura de investigación, a que muchos estudiantes se enfrentan por primera vez a la lectura y escritura de textos cuyos destinatarios son habitualmente otros investigadores o profesionales de la comunidad disciplinar, lo que les exige una aproximación diferente que, generalmente, no saben cómo hacerlo. De allí, la razón por la que se insta permanentemente sobre la necesidad de enseñar a escribir a los estudiantes universitarios en el contexto de las disciplinas (Álvarez Álvarez y Yániz, 2015; Carlino, Iglesias y Laxalt, 2013; Carlino, 2013).

### Conclusiones

El artículo muestra la aplicación de la matriz de efectos olvidados siguiendo los pasos que indica el modelo del expertizaje para obtener la opinión agregada de expertos en relación con el tema investigado y, de esta manera, disminuir la entropía o dispersión de las variables estudiadas. Adicionalmente, la técnica utilizada para determinar los efectos olvidados de Kaufmann y Gil Aluja (1988) permite a los expertos conocer las variables adecuadas sobre las que se debe centrar atención para obtener el resultado deseado. Al aplicarla en el análisis del proceso de escritura del planteamiento del problema de la tesis doctoral, se identificaron como efectos olvidados en la planificación del capítulo: la *génesis de ideas, lectura, reflexión y determinación de causas* que tiene alta incidencia en la *formulación de objetivos de escritura* y estas, a su vez, inciden en la *reflexión de la situación comunicativa*. De igual modo, en el proceso de elaboración de ideas, las *secuencias argumentativas* tienen alta incidencia en la *intertextualidad*: el manejo de otras voces mediante citas de autores, poniéndolos en relación y la inclusión de estas ideas para fundamentar los razonamientos, incide en aprender modos de pensar y de escribir en las disciplinas. Según los expertos, para alcanzar un buen posicionamiento del autor, mostrando argumentos y puntos de vista, el estudiante como escritor requiere de la apropiación y de un adecuado manejo de la *intertextualidad* que comprende lectura, selección, elaboración e integración de información de varios textos fuente, lo cual se logra con un manejo correcto de las *secuencias argumentativas*.

La decisión de incluir y enfatizar en las variables indicadas en el proceso de escritura del planteamiento del problema incrementaría la posibilidad

de los estudiantes de doctorado de tomar conciencia de las operaciones cognitivo-discursivas necesarias y, consecuentemente, del aporte que en este nivel ofrece la escritura epistémica.

El itinerario recorrido en el análisis de los objetivos del estudio demuestra que la escritura académica en el doctorado pareciera no estar siendo orientada a la estimulación de un modo de pensamiento epistémico que favorezca procesos cognitivo-discursivos para construir conocimiento fundado en la investigación. Dicho itinerario demanda del estudiante un proceso altamente reflexivo para plantearse problemas, indagar posiciones teóricas y epistemológicas para delimitar el objeto de estudio, examinar y contrastar ideas, hallar explicaciones y construir conocimiento que muestre posibilidades distintas de explicación y ofrezca aportes a la comunidad científica.

Con base en lo expuesto, se concluye que los estudiantes presentan dificultades para activar procesos cognitivo-discursivos al planificar, plantearse problemas y conjeturas y definir objetivos de escritura para delimitar el objeto de estudio razonadamente. Esta situación les impide proceder estratégicamente para avanzar hacia formulaciones más complejas y específicas, vinculadas a una posición teórica y epistemológica.

Según lo expuesto, los hallazgos obtenidos destacan la escasa relación entre descriptores, algunos de ellos ocultos, que definen operaciones epistémicas, relacionadas con la construcción de conocimiento en la formulación argumentativa del problema y muestran insuficiente coincidencia con estudios relacionados sobre escritura epistémica en doctorandos. Estos resultados demandan de las instituciones de formación doctoral incluir propuestas de intervención pedagógica explícitas vinculadas con cómo relacionar la construcción de secuencias argumentativas y los modos de escribir en la disciplina, procesos en los cuales la intertextualidad desempeña un papel relevante. Asimismo, es necesario considerar la relevancia de la génesis de ideas mediante la lectura para la indagación de causas y consecuencias del problema, proceso en el cual tiene especial importancia la formulación de objetivos de escritura, descriptores de las operaciones cognitivo-discursivas que son relevantes por su alto nivel de incidencia cognitiva y que constituyen piezas clave en la construcción del conocimiento.

Los resultados sugieren a los programas de formación doctoral ofrecer a los estudiantes en trabajo de tesis, talleres con experiencias de escritura epistémica, de lectura de investigación y de revisión colaborativa, extendidos

en el tiempo, de modo que, como proponen Difabio y Álvarez (2019), pueden ser ámbitos óptimos para andamiar la escritura y la lectura académicas, lo que a su vez impacte en los procesos de elaboración cognitiva del conocimiento.

Las dificultades reveladas plantean nuevas interrogantes para futuras investigaciones sobre cómo abordar la formación en escritura de los géneros académicos en el doctorado. Otras preguntas quedan pendientes en esta línea de la escritura académica: ¿Cómo formar investigadores en el doctorado si no se desarrolla en ellos la escritura con potencialidad epistémica?, ¿cuáles son las estrategias para favorecer en la formación doctoral el reconocimiento del valor de la escritura como instrumento para pensar, aprender y crear conocimiento? Se trata de un fenómeno interesante que en algunas universidades latinoamericanas no ha sido estudiado suficientemente y que demanda de investigación empírica como opción fecunda para proporcionar la ayuda que los estudiantes necesitan.

Finalmente, se concluye que, mediante el análisis de los efectos olvidados identificados en el examen de lo planteado por los expertos, es claro que el conocimiento del aporte epistémico que ofrece la escritura de tesis doctoral exige, indudablemente, al estudiante de este nivel conciencia de que se trata de una tarea rigurosa que demanda la elaboración y transformación de conocimiento especializado en una esfera de la actividad humana. Por tal razón, se recomienda utilizar el método de efectos olvidados como técnica emergente en el estudio de procesos cognitivo-discursivos referidos a la escritura epistémica, como aportes a la intervención pedagógica estratégica en los estudios doctorales.

## Nota

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

## Referencias

- Álvarez Álvarez, Manuela y Yániz Álvarez, Concepción (2015). "Las prácticas escritas en la universidad española", *Cultura y Educación*, vol. 27, núm. 3, pp. 611-626.
- Arias-Gundín, Olga y Fidalgo, Raquel (2017). "El perfil escritor como variable moduladora de los procesos involucrados en la composición escrita en estudiantes universitarios", *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, vol. 7, núm. 1, pp. 59-68. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v7i1.195>
- Arnoux, Elvira; Di Stefano, Mariana y Pereira, Cecilia (2006). *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires: EUDEBA.

- Bazerman, Charles (2014). “El descubrimiento de la escritura académica”, en F. Navarro (coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras, pp. 11-16.
- Bazerman, Charles; Little, Joseph; Bethel, Lisa; Chavkin, Teri; Fouquette, Danielle y Garufis, Janet (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*, Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene (1987). *The psychology of written composition*, Hillsdale: Erlbaum.
- Bolívar, Adriana y Beke, Rebecca (2011). “Lectura y escritura para la investigación”, *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, vol. 13, núm. 1, pp. 115-119.
- Britton, James (1970). *Language and learning*, Portsmouth: Boynton/Cook.
- Britton, James; Burgess, Tony; Martin, Nancy; McLeod, Alex y Rosen, Harold (1975). *The development of writing abilities*, Londres: Macmillan.
- Camps, Anna y Castelló, Monserrat (2013). “La escritura académica en la universidad”, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11, núm. 1, pp. 17-36
- Carlino, Paula (2005). “La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil”, *Anales del Instituto de Lingüística*, vol. 24, pp. 41-62.
- Carlino, Paula (2009). “Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado”, en E. Arnoux (dir.), *Escritura y producción de conocimiento en carreras de posgrado*, Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Carlino, Paula (2013). “Alfabetización académica diez años después”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.
- Carlino, Paula; Iglesias, Patricia y Laxalt, Irene (2013). “Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas”, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11, núm. 1, pp. 105-135.
- Carrasco Altamirano, Alma; Encinas Prudencio, María Teresa Fátima; Castro Azuara, María Cristina y López Bonilla, Guadalupe (2013). “Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 349-354
- Cassany, Daniel (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona: Anagrama.
- Castelló, Monserrat (2007). “El proceso de composición de textos académicos”, en M. Castelló, A. Iñesta, M. Miras, I. Solé, A. Teberosky y M. Zanotto (eds.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*, Barcelona: Graó, pp. (47-82).
- Castelló, Monserrat (2016). “Escribir artículos de investigación. Aprender a desarrollar la voz y la identidad del investigador novel”, en G. Bañales (coord.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*, serie: Lenguaje, Educación e Innovación, Ciudad de México: Fundación SM.
- Castelló, Monserrat; Iñesta, Anna; Miras, Mariana; Solé, Isabel; Teberosky, Ana y Zanotto, Mercedes (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*, Barcelona: Graó.

- Castelló, Monserrat; González, Dolores y Iñesta, Anna (2010). “La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos”, *Revista Española de Pedagogía*, vol. 68, núm. 247, pp. 521-537.
- Castelló, Monserrat; Inesta, Anna y Corcelles, Mariona (2013). “Ph.D students transition between academic and scientific writing to identity: Learning write a research article”, *Research in the Teaching of Writing*, vol. 47, núm. 4, pp. 442-477.
- Corcelles, Mariona; Cano, Maribel; Bañales, Gerardo y Vega, Norma (2013). “Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: el trabajo final de grado en Psicología”, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11, núm. 1, pp. 79-104.
- Corcelles, Mariona; Cano, Maribel; Mayoral, Paula y Castelló, Monserrat (2017). “Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: percepciones de los estudiantes”, *Revista Signos*, vol. 50, núm. 95, pp. 337-360.
- Difabio, Hilda y Álvarez, Guadalupe (2019). “Estrategias retóricas del capítulo introductorio de tesis doctorales en educación”, *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm.1, pp. 69-84.
- Emig, Janet (1977). “Writing as a mode of learning”, *College Composition and Communication*, vol. 28, núm. 2, pp. 122-128.
- Fernández, María Jesús y Becerra, María Teresa (2019). “Errores comunes de escritura académica del alumnado de doctorado”, *Investigação Qualitativa em Educação*, vol. 1, pp. 1097-1102.
- Flower, Linda y Hayes, John (1981). “A cognitive process theory of writing”, *College Composition and Communication*, vol. 32, núm. 4, pp. 365-387.
- Gil Lafuente, Anna María; González Santoyo, Federico; Flores Romero, Beatriz (2015). “Teoría de los efectos olvidados en la incidencia de la actividad económica en la calidad de vida y cuantificación de los efectos para un reequilibrio territorial”, *INCEPTUM. Revista de Investigación en Ciencias de la Administración*, vol. 10, núm. 19, pp. 105-122.
- González-Santoyo, Federico; Flores-Romero, Beatriz; Gil-Lafuente, Anna María; Amiguet-Molina, José Luis (2017). “La teoría de los efectos olvidados y su aplicación en el desarrollo de la empresa”, *Cuadernos del CIMBAGE*, vol. 2, núm. 19, pp. 51-77.
- Hayes, John R. (1996). “New framework for understanding cognition and affect in writing”, en C. M. Levy y S. R. Ransdell (eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*, Hillsdale: Erlbaum, pp. 1-27.
- Hernández Rojas, Gerardo; Cossío Gutiérrez, Elda Friné; Martínez Compeán, María Eugenia (2020). “Escritura epistémica de estudiantes universitarios en un sistema de actividad de cognición distribuida”, *Revista Mexicana Investigación Educativa*, vol. 25, núm. 86, pp. 519-547.
- Kaufmann, Arnoldo y Gil Aluja, Jaime (1987). *Técnicas operativas de gestión para el tratamiento de la incertidumbre*, Madrid: Editorial Hispano Europea.
- Kaufmann, Arnoldo y Gil Aluja, Jaime (1988). *Modelos para la investigación de efectos olvidados*, Vigo: Milladoiro.
- Kaufmann, Arnoldo y Gil Aluja, Jaime (1990). *Las matemáticas del azar y de la incertidumbre*, Madrid: Centro de Estudios Román Meces.

- Miras, Mariana y Solé, Isabel (2007). “La elaboración del conocimiento científico y académico”, en M. B. Castelló, A. Iñesta, M. Miras, I. Solé, A. Teberosky y M. Zanotto (eds.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*, Barcelona: Graó.
- Miras, Mariana; Solé, Isabel y Castells, Nuria (2013). “Creencias sobre la lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 437-459.
- Núñez-Valdés, Karen y González Campos, José Alejandro (2019). “Perfil de egreso doctoral: una propuesta desde el análisis documental y las expectativas de los doctorandos”, *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 10, núm. 18, pp. 161-175.
- Padilla, Constanza; Douglas, Silvina y López, Esther (2010). “Elaborar ponencias en la clase universitaria. La mirada de docentes y estudiantes en una experiencia de investigación-acción”, *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, vol. 31, núm. 2, pp. 6-17.
- Parodi, Giovanni; Ibáñez, Romualdo; Venegas, René y González, Cristian (2010). “Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuesta metodológica”, en G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago, Chile: Ariel, pp. 249-290.
- Peredo Merlo, María Alicia (2016). “Lectura y ciencia en diversos posgrados y disciplinas”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 45, núm. 180, pp. 41-54.
- Quintana Peña, Alberto (2008). “Planteamiento del problema de investigación: errores de la lectura superficial de libros de texto de metodología”, *Revista de Investigación en Psicología*, vol. 11, núm. 1, pp. 239-253.
- Rinck, Fanny y Boch, Françoise (2012). “Enunciative strategies and expertise levels in academic writing: How do writers manage point of view and sources?”, en M. Castelló y C. Donahue (eds.), *University writing: Selvesand texts in academic societies*, Londres: Emerald Group Pub. Ltd, pp. 111- 128.
- Rosales, Pablo y Vázquez, Alicia (2006). “Escribir y aprender en la universidad. Análisis de textos académicos de los estudiantes y su relación con el cambio cognitivo”, *Signo&Seña*, núm. 16, pp. 47-69.
- Serrano, María Stella (2014). “La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas”, *Lenguaje*, vol. 42, núm. 1, pp. 97-122.
- Vargas Franco, Alonso (2016). “La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso”, *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 14, núm. 1, pp. 97-129. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5807>

**Artículo recibido:** 4 de octubre de 2021

**Dictaminado:** 27 de junio de 2022

**Segunda versión:** 4 de julio de 2022

**Aceptado:** 5 de julio de 2022



## LA DIRECCIÓN DE TESIS DESDE LA PERCEPCIÓN DE LAS Y LOS DOCTORANDOS

### *Aportes al avance investigativo*

MERCEDES ZANOTTO GONZÁLEZ / MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ /

MARÍA DEL SOCORRO RODRÍGUEZ GUARDADO

#### **Resumen:**

Actualmente, la función pedagógica de la dirección de tesis se considera sustancial en la formación de investigadoras(es). Acorde con ello, la presente investigación tuvo como objetivo identificar, desde la percepción de las y los doctorandos, las cualidades de la dirección de tesis que generan aportes al desarrollo de su investigación y aquellas que lo dificultan. Participaron 41 doctorandas(os), de distintos programas disciplinares, de una universidad mexicana, quienes respondieron un cuestionario en línea de preguntas abiertas. La información obtenida se analizó mediante la teoría fundamentada. Los resultados indican que la práctica pedagógica de la dirección de tesis se encuentra engarzada con el estilo de dirección, en el cual la retroalimentación, la actitud y la promoción de agencia, aunadas a distintos tipos de apoyos, son sustanciales para favorecer el avance doctoral.

#### **Abstract:**

At the present time, the pedagogical function of thesis supervision is considered substantial in training researchers. The current study had the goal to identify, according to doctoral students' perceptions, the qualities of thesis supervision that contribute to research and the qualities that hinder research. The participants were forty-one doctoral students, from various disciplinary programs in a Mexican university, who answered an online questionnaire with open-ended questions. The information obtained was analyzed through grounded theory. The results indicate that the pedagogical practice of thesis supervision is linked to the style of supervision, in which feedback, attitude, and the promotion of agency, in addition to different types of supports, are substantial in favoring doctoral progress.

**Palabras clave:** formación de investigadores; posgrado; tesis profesional.

**Keywords:** research training; graduate studies; thesis.

---

Mercedes Zanotto González: académica de la Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Orientación y Atención Educativa. Ciudad de México, México. CE: mzanotto@unam.mx / <https://orcid.org/0000-0001-5261-2939>

Martha Leticia Gaeta González: profesora-investigadora de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Facultad de Educación. Puebla, Puebla, México. CE: marthaleticia.gaeta@upaep.mx / <https://orcid.org/0000-0003-1710-217X>

María del Socorro Rodríguez Guardado: docente de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Facultad de Educación. Puebla, Puebla, México. CE: mariadel Socorro.rodriguez@upaep.mx / <https://orcid.org/0000-0002-1575-2403>

## Introducción

**E**n las últimas décadas, la dirección de tesis en posgrados ha llegado a ser un tema de interés investigativo debido a las importantes repercusiones que tiene en las trayectorias formativas de las y los doctorandos [en adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género], así como a la alta tasa de abandono de los estudiantes. De acuerdo con Fernández Fastuca (2021), existen diversas investigaciones que intentan explicar la situación mencionada, por ejemplo, a partir de la relación deseable entre el director de tesis y el doctorando, de los estilos de dirección, de las tensiones que se generan durante el proceso formativo y de las expectativas de directores y doctorandos. Por otra parte, la autora hace referencia al predominio del modelo maestro-aprendiz que hasta ahora ha prevalecido en esta relación, no obstante, nuevos modelos tendrían que ser empleados para atender la necesidad de fortalecer la autonomía del estudiante en su formación para la investigación.

El proceso de dirección de tesis, también denominado supervisión, ha sido analizado desde enfoques que priorizan aspectos diversos, los cuales, a su vez, denotan su complejidad. En este sentido, González-Ocampo y Castelló (2019), en la revisión de la literatura que realizaron sobre estudios de los últimos diez años enfocados en la dirección de tesis, refieren que estos pueden ser clasificados en las siguientes categorías: percepciones de la supervisión desde la perspectiva de los doctorandos y de los directores; pedagogía y desarrollo de los supervisores, y desarrollo de modelos conceptuales para la comprensión y la mejora de los procesos de supervisión. En general estos estudios ponen de manifiesto la existencia de facetas diversas que configuran a la práctica de dirección de tesis doctorales, la cual implica un proceso dinámico y relacional que involucra a distintos enfoques, contextos y participantes. Asimismo, señalan la necesidad de analizar las diferencias que presentan los procesos de dirección de tesis a través de las disciplinas.

Acorde con lo anterior, en la actualidad se ha indagado la interacción entre el director de tesis y el doctorando desde diferentes ángulos –dentro de la cual la percepción y experiencia del estudiante respecto de la supervisión ha cobrado relevancia para comprender su trayectoria formativa–, así como los distintos procesos de supervisión implicados y las concepciones asociadas a los mismos. En esta línea se ha observado la relación existente entre las intenciones de deserción de los doctorandos y la dirección,

asimismo, las características de la tesis y la inadecuada frecuencia de la supervisión (Cornér, Löfström y Pyhältö, 2017). A su vez, Davis (2019), encontró que las percepciones positivas de los doctorandos respecto de los directores de tesis se vinculan mayormente a sus cualidades cognitivas y afectivas sobre las referentes a la experiencia en la disciplina/investigación. También identificó las percepciones de los doctorandos enfocadas en distintas dimensiones del proceso de supervisión (científica, personal, administrativa y vinculada con la empleabilidad).

Desde otra vertiente, mediante un análisis de la literatura, Sverdlik, Hall, McAlpine y Hubbard (2018) detectaron factores del doctorando de tipos externo (proceso de dirección de tesis, vida personal/social, la institución y la socialización, así como las oportunidades de financiamiento para los estudios doctorales) e interno (motivación, habilidades de escritura, estrategias de autorregulación e identidad académica) interrelacionados que influyen significativamente en sus experiencias durante el doctorado. En esta lógica, la supervisión se observa como uno de los factores externos predictores del desarrollo formativo del doctorando, a la vez que la escritura colaborativa con los directores se considera un apoyo para comprender la escritura científica, situarla en un contexto auténtico y legitimar a los doctorandos como integrantes de sus comunidades académicas. También, la dirección se asocia a los niveles de motivación del estudiante, aun así, los pares son percibidos como aquellos que contribuyen mayormente al desarrollo de la identidad académica. Aunado a ello, se destaca la labor de las culturas y las prácticas departamentales para coadyuvar a una formación que aporte los apoyos necesarios al doctorando.

La dirección de tesis ha sido conceptualizada de maneras distintas. Un ejemplo de ello son los distintos términos asignados a esta función, entre los que destacan el de asesor, supervisor, tutor, etcétera (Fernández Fastuca, 2019), los cuales evidencian la diversidad de roles y actividades que, a su vez, plantea mayores retos en el proceso de generación de conocimiento y de formación de investigadores (Halse y Malfroy, 2010). Estos autores la han teorizado “como un trabajo profesional que comprende cinco facetas: la alianza de aprendizaje, los hábitos mentales, la experiencia académica, la técnica y la experiencia contextual” (Halse y Malfroy, 2010:79). También, se ha entendido como uno de los elementos constitutivos de la formación doctoral percibida en un sentido holístico (Cumming, 2010), en la que intervienen diversos agentes de manera significativa, además

del supervisor (distintos docentes e investigadores, otros profesionales, doctorandos, personal departamental, entre otros). Por otra parte, en el estudio realizado con directores de diferentes disciplinas, Lee (2008) reporta que los principales conceptos asociados a la práctica de supervisión fueron: funcionalidad, enculturación, pensamiento crítico, emancipación y desarrollo de una relación de calidad, los cuales no son independientes entre sí. A la vez, estos conceptos se analizaron en función de las tensiones existentes entre el rol del director como profesional académico y su propio yo, así como su intencionalidad por lograr una conciliación entre ambos.

Una de las concepciones referente a la dirección de tesis que en la actualidad presenta un consenso importante es aquella que destaca su función pedagógica (Fernández Fastuca y Wainerman, 2015). Desde esta perspectiva, la dirección de tesis corresponde a una práctica formativa enfocada al aprendizaje de conocimientos de tipo diverso, así como al desarrollo de destrezas y habilidades por parte del doctorando para desempeñarse como investigador (Åkerlind y McAlpine, 2017). Esta función implica una relación pedagógica entre el director y el doctorando que incluye una alianza de carácter formativo (Paré, 2017), dentro de la cual la retroalimentación que aporta el director es un elemento clave (Hodgson, 2017). En este sentido, dada su importante repercusión en las trayectorias de aprendizaje y desarrollo de investigadores, en el presente trabajo conceptualizamos a la dirección de tesis desde su función pedagógica.

Desde esta línea, se ha identificado la existencia de distintas conceptualizaciones de los directores acerca de los propósitos de la formación doctoral, las cuales se vinculan con diferentes enfoques y determinadas estrategias pedagógicas de supervisión (Åkerlind y McAlpine, 2017). Asimismo, se detectó la relación entre estos conceptos y los aspectos que los directores enfatizan en su práctica. Al respecto, Denis, Colet y Lison (2019) mencionan que aún no se exploran a profundidad los procesos que forman parte de la dirección doctoral. En atención a ello, indagaron las prácticas que apoyan una dirección efectiva que reduce las tasas de abandono, constituidas por cuatro dimensiones: científica, personal, administrativa y profesional. Dentro de estas destacan los aspectos referentes a la selección e ingreso a un programa doctoral, dominio de la escritura científica y empleabilidad.

Por otra parte, las investigaciones subrayan la importancia del entorno institucional para favorecer la formación de investigadores, donde el director de tesis y el doctorando se encuentran inmersos. Es decir, acorde con

Castelló, Iñesta y Corcelles (2013), la dirección de tesis se comprende dentro de un contexto educativo institucional particular susceptible de generar los andamiajes que distribuyan la enseñanza de los procesos investigativos. Estos andamiajes pueden ser los seminarios electivos y las distintas tareas académicas que los estudiantes requieren efectuar antes de la defensa de la tesis doctoral (como la elaboración de un artículo para ser presentado en una conferencia evaluada por pares y/o uno de investigación para su publicación en una revista con factor de impacto). Desde esta lógica, destaca la responsabilidad de la institución en los procesos formativos de los doctorandos (McAlpine, 2013), en la cual podrían generarse modelos para la formación de investigadores que incluyan la participación de equipos o comités que brinden apoyo tutorial al estudiante, así como disponer de sistemas para el seguimiento de sus trayectorias en el programa, a la vez que proporcionar información actualizada y de fácil acceso sobre recursos para resolver dificultades personales, tales como las becas.

Otros aspectos pedagógicos importantes en el proceso de dirección corresponden a las estrategias de apoyo adaptables a las necesidades del doctorando (De Kleijn, Meijer, Brekelmans y Pilot, 2015). La conceptualización de este tipo de estrategias incluye tres aspectos principales: estrategias de supervisión, necesidades y metas de los estudiantes en el contexto de la investigación que implican a las metas curriculares, a la del supervisor y a las del doctorando. De esta manera, no solo se brindan ayudas que conciernen a los aspectos teóricos y metodológicos, sino a otros, como a la motivación que puede necesitar el doctorando a lo largo de su formación (Fernández Fastuca, 2021). A este respecto, McAlpine (2013) sugiere atender al tipo de apoyo requerido por el doctorando desde su ingreso al programa hasta la conclusión del proyecto de investigación y obtención del grado.

Desde la perspectiva pedagógica de la dirección de tesis, acorde con lo que aporta la literatura, se destacan tres prácticas relevantes que la constituyen y se interrelacionan entre sí. Una de estas corresponde al *asesoramiento académico*, centrado en favorecer en el doctorando el desarrollo del conocimiento de la disciplina, a la vez que promueve el aprendizaje de las distintas dimensiones del proceso investigativo (Fernández Fastuca y Wainerman, 2015). Otra práctica importante corresponde a la aplicación de estrategias de *orientación* adaptables a las necesidades del doctorando, con la finalidad de que este pueda alcanzar los objetivos formativos

(De Kleijn *et al.*, 2015). Ello implica favorecer el acercamiento del estudiante a apoyos institucionales diversos para la atención profesional de necesidades y requerimientos de distinta índole que podrían estar dificultando su formación (McAlpine, 2013). Por su parte, otra práctica relevante es la que promueve la *integración* del doctorando, a la comunidad académica, lo cual conlleva a un involucramiento y compromiso con la misma (Pyhältö y Keskinen, 2012). Esto representa propiciar el acceso del estudiante a las prácticas, normas y valores propios de dicha comunidad, mediante su participación en contextos y actividades disciplinares diversos (foros académicos, equipos de investigación, la publicación de artículos científicos con distintos autores, entre otros). Acorde con McAlpine y Amundsen (2009), estos procesos repercuten positivamente en la construcción de la identidad académica de los futuros investigadores, la cual se relaciona con la agencia que podría desplegar el doctorando de manera deliberada para mejorar su experiencia formativa como investigador.

Los estudios sobre los procesos de dirección de tesis, si bien han contribuido a lograr una mayor comprensión sobre esta práctica formativa, son escasos los que explicitan la concepción que se tiene respecto de esta y a partir de la cual se realiza la investigación (Cumming, 2010; Halse y Malfroy, 2010; Salinas, 2018). Consideramos que especificar esta concepción por parte de los investigadores permitiría que los resultados obtenidos puedan ser contextualizados y dimensionados con mayor precisión. Desde nuestra perspectiva, dicha clarificación no es un proceso sencillo, dado que en el campo educativo aún se requiere un conocimiento más amplio y profundo de esta práctica, sin embargo, observamos que existen aportes que permiten avanzar hacia ello. Por este motivo, hemos estimado importante precisar que conceptualizamos a la dirección de tesis como una práctica pedagógica, cuyos elementos constitutivos ya fueron descritos. Acorde con esto, en el presente trabajo hacemos referencia al director de tesis y al tutor como una misma figura. Asimismo, desde esta perspectiva convendría tomar en cuenta que para la dirección de tesis las habilidades académicas y de investigación son necesarias, no obstante, no constituyen el todo para que se realice de manera adecuada (Baydarova, Collins y Ait Saadi, 2021). Por ello, explicitar los procesos de formación de los investigadores es relevante para esclarecer dicha práctica educativa.

La investigación respecto de los procesos de dirección de tesis ha sido relativamente reciente en Latinoamérica, en gran medida incentivada por

el crecimiento que han experimentado en este contexto los programas de posgrado a partir de mediados de los años noventa, aunado a la necesidad de conocer y atender lo concerniente a las elevadas tasas de abandono de los estudios doctorales (Wainerman y Matovich, 2016). Asimismo, si bien existe consenso acerca de la relevancia de la función de la dirección de tesis para favorecer el avance del doctorando en su proceso investigativo y formativo (González-Ocampo y Castelló, 2019), todavía se tiene poco conocimiento pedagógico profundo al respecto (Fernández Fastuca, 2019) y, en general, resulta escasa la investigación en Latinoamérica sobre esta práctica.

Aunado a lo anterior, son insuficientes los estudios desde la perspectiva del doctorando que analicen a la dirección de tesis en cuanto a los aportes que esta genera al avance de la investigación. Por ello, consideramos relevante profundizar en la comprensión sobre la eficacia de la dirección de tesis, desde la perspectiva de los propios doctorandos, de tal manera que sus prácticas y las cualidades que integran un estilo de dirección que favorece la formación en investigación se expliciten con la mayor claridad posible.

## **Metodología**

La presente investigación tuvo por objetivo identificar, desde la percepción de los doctorandos, las cualidades de la dirección de tesis que generan aportes al desarrollo de su investigación y aquellas que lo dificultan. Este estudio tiene un enfoque cualitativo y el análisis de la información obtenida se llevó a cabo mediante la teoría fundamentada.

## **Participantes**

Se estableció contacto con la coordinación de distintos programas doctorales de una universidad de México para hacer la invitación a colaborar en la presente investigación de manera voluntaria. En total participaron 85 doctorandos, de los cuales 44 fueron descartados porque sus respuestas al cuestionario fueron parciales o incompletas. Así, se consideraron de manera definitiva a 41 doctorandos (edad promedio = 43 años), 27 del género femenino y 14 del masculino. Los estudiantes pertenecían a los programas doctorales de: Educación (21 participantes), Biotecnología (5), Dirección de organizaciones (4), Derecho (1), Planeación estratégica y dirección de tecnología (6), Mecatrónica (3), Logística y dirección de la cadena de suministro (1). Asimismo, los doctorandos estudiaban distintos semestres: 1º-2º semestres (1); 3º-4º (11); 5º-6º (12); 7º-8º (17).

## Procedimiento

### *Recolección de información*

La información fue recabada mediante la aplicación de un cuestionario en línea constituido por dos secciones. La primera se destinó a la obtención de datos sociodemográficos: género, edad, estado civil, estudios de maestría, programa doctoral, semestre en curso y beca para realizar los estudios doctorales. En la segunda sección, constituida por cinco preguntas abiertas, se recabó información referente a los procesos implicados en el avance del desarrollo de la investigación del doctorando en interacción con el director de tesis: se indagó en lo que concierne a las ayudas recibidas del director; la preparación del estudiante para las reuniones con el tutor; la influencia de la retroalimentación por parte de este en el avance del doctorando; y experiencias positivas y difíciles o desfavorables en la interacción con el director. Las preguntas planteadas en el cuestionario se especifican a continuación.

- 1) ¿Qué tipo de ayudas has recibido por parte de tu director/a de tesis a lo largo de tu avance en el doctorado?
- 2) ¿Cómo has asumido la retroalimentación que te aporta tu director/a de tesis a lo largo del doctorado? Específica, en su caso, los cambios presentados a este respecto desde el inicio del doctorado hasta ahora.
- 3) ¿Cómo ha influido la retroalimentación que te aporta tu director/a de tesis en tu avance de la investigación doctoral? Específica, en su caso, los cambios presentados a este respecto a lo largo de los estudios doctorales.
- 4) ¿Cuál ha sido la experiencia más positiva en el trabajo con tu director/a de tesis desde el inicio del doctorado hasta este momento? ¿Cuándo ocurrió? ¿Por qué fue significativa?
- 5) ¿Cuál ha sido la experiencia más difícil o en su caso desfavorable en el trabajo con tu director/a de tesis desde el inicio del doctorado hasta este momento? ¿Cuándo ocurrió? ¿Por qué fue significativa?

### *Análisis de la información*

Las respuestas fueron analizadas mediante un proceso inductivo que integra la codificación abierta, axial y selectiva, correspondientes a la teoría fundamentada. Acorde con Strauss y Corbin (1998), la codificación abierta consiste en la revisión reflexiva del contenido con la finalidad de



obtener categorías pertinentes; la codificación axial es aquella en la que las categorías se precisan y se relacionan o interconectan entre sí de manera lógica destacando los temas centrales de los datos; la codificación selectiva identifica un fenómeno central o una categoría nuclear que permite relacionar a todas las otras categorías con ella. En la tabla 1 se presentan los códigos y las categorías obtenidos a partir de los tres tipos de codificación.

TABLA 1

*Codificación realizada a partir de la teoría fundamentada*

Tipo de codificación	Códigos y categorías
Abierta	<p><b>Pregunta 1:</b> ayudas recibidas del director de tesis. Códigos obtenidos: retroalimentación, orientación intelectual, sugerencias/recomendaciones, aclaraciones, revisión/corrección, acompañamiento, asesoramiento, seguimiento, enfoque/s, avances, estructura, contenido, escritura/redacción, metodológica, materiales, elementos técnicos, análisis de información recabada, bibliografía/lecturas, búsqueda de lector, elección de jueces para pilotaje, foros/congresos, publicaciones, toma de decisiones, motivación/impulso, académica/del programa</p> <p><b>Pregunta 2:</b> Cómo asume el doctorando la retroalimentación del director. Códigos obtenidos: Actitud positiva, alentadora, madurez, aceptación de cambios, análisis de sugerencias del director, con responsabilidad, compromiso, oportunidad de mejora, atención a indicaciones, desinteresada, necesidad de que mejore la retroalimentación, falta tiempo de calidad para la retroalimentación</p> <p><b>Pregunta 3:</b> influencia de la retroalimentación en el avance del doctorando. Códigos obtenidos: positiva para: el replanteamiento, abordaje del tema de tesis, enfocarse en aspectos centrales de la tesis, proponer ideas, abordar el objeto de estudio, abordar el marco teórico, el abordaje metodológico, el abordaje de resultados, escritura académica; alentadora para la formación como investigador; percepción positiva de cambios; superación personal; superación profesional; ampliación de la perspectiva sobre la investigación; toma de decisiones sobre el doctorado; sistematización de la investigación</p> <p><b>Pregunta 4:</b> experiencia positiva en el trabajo con el director. Códigos obtenidos: empatía, confianza, exigencia, apoyo, entendimiento, consideración, libertad para generar propuestas, favorecimiento de la autonomía, asesorías, relación fluida, apertura, coincidencias con otros enfoques investigativos, responsabilidad compartida, aporta ejemplos de vida, motivación, formación como investigador, proyectar ingreso del doctorando al SNI, estancias, objeto de estudio, instrumento</p> <p><b>Pregunta 5:</b> Experiencia difícil/desfavorable en el trabajo con el director. Códigos obtenidos: planteamiento del problema, ejes teóricos, metodología, actitud del director/ tutor, problema con seminarios y coloquios, cambio de reuniones en línea, cambio de tema de tesis, búsqueda de estancias de investigación, resultados insatisfactorios o no coincidentes con el equipo de investigación, dificultad para conseguir muestras, supresión y/o modificación de las ideas del doctorando, dificultad para coincidir con el director de tesis, no recibió retroalimentación</p>

(CONTINÚA)

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

Axial	<b>Primer nivel de codificación</b>	
	Categorías	Subcategorías
	- Tipo de ayudas/apoyos recibidos	Metodológica, escritura académica, marco teórico, revisión de avances/acompañamiento, tema-objeto de estudio, resultados, orientación (materias), materiales (bibliografía, referencias), planteamiento del problema, publicaciones, motivación, congresos-movilidad, toma de decisiones
	- Tipo de retroalimentación recibida	Favorable para el avance, medianamente favorable para el avance, no favorable para el avance
	- Actitud por parte del director frente al proceso de dirección	Implicada, medianamente implicada, no implicada
	- Promueve agencia en el doctorando	Sí promueve agencia, no promueve agencia
	<b>Segundo nivel de codificación</b>	
	Categorías	Subcategorías
	- Tipo de ayudas/apoyos	Contenidos de la investigación, proceso de construcción de la investigación, aspectos personales (motivación, toma de decisiones)
	- Estilo de la dirección de tesis	Tipo de retroalimentación, actitud y promueve agencia: estilo comprometido, medianamente comprometido, no comprometido
	<b>Tercer nivel de codificación</b>	
	Categorías	Subcategorías
	- Tipo de ayudas/apoyos	Asesoramiento académico (incluye las subcategorías contenidos de la investigación; proceso de la investigación con las subcategorías organización de asesorías, escritura académica y revisión de avances)  Integración a la comunidad académica, que incluye las subcategorías gestión de la divulgación (congresos y publicaciones) y movilidad; Orientación (reúne a las subcategorías Orientación sobre asignaturas y Apoyo en la esfera personal)
	- Nivel de eficacia de la dirección de la investigación	Tipo de ayudas/apoyos y estilo de dirección de tesis: dirección eficaz, medianamente eficaz, no eficaz
Selectiva	- Aporte del director a la investigación	Dirección eficaz, medianamente eficaz y no eficaz: aporta al avance, no aporta al avance

Fuente: elaboración propia con base en el análisis realizado mediante la teoría fundamentada.

A continuación, se definen las categorías que se obtuvieron a partir de la codificación axial y selectiva.

Apoyos proporcionados por el director para el desarrollo de la investigación  
Esta categoría incluye a las subcategorías que se especifican a continuación y que refieren al tipo de apoyo que aporta el director al doctorando, cuyas subcategorías fueron presentadas en la tabla 1.

*Asesoramiento académico:* constituye una actividad sustantiva, en la cual el director de la tesis ofrece su conocimiento experto sobre la disciplina, identifica las necesidades formativas del tesista, favorece el aprendizaje de teorías y conceptos, así también enseña métodos específicos.

*Integración a la comunidad académica:* favorece el acceso del doctorando a las normas, valores y costumbres de la cultura académica, mediante la participación en equipos de investigación, en foros académicos, la publicación de artículos científicos en coautoría, la colaboración en la solicitud de recursos y financiamientos para proyectos de grupos de investigación, etc.

*Orientación:* implica a las estrategias de apoyo adaptables a las necesidades del doctorando, con la finalidad de que este pueda alcanzar sus objetivos formativos, para lo cual se favorece su acceso de manera articulada a distintos agentes y procesos institucionales de apoyo (becas, cursos para manejo de bases de datos, atención a la salud, entre otros).

Tipo de retroalimentación recibida del director

Definimos a la retroalimentación en este contexto como la información que aporta el director de tesis al doctorando respecto de su desempeño y, acorde con Carter y Kumar (2017), la retroalimentación puede contener un componente de juicio y uno de sugerencia para guiar al aprendiz a alcanzar el siguiente nivel de desarrollo.

La presente categoría se observó constituida por las subcategorías que son definidas a continuación.

*Favorable para el avance:* lleva a cabo dos a más de las siguientes actividades de manera clara: orienta, guía, propicia el diálogo, sugiere, recomienda, favorece la toma de decisiones; y/o presenta alguna de las siguientes características: oportuna, positiva, puntual, continua, atinada, dialogada, significativa, acertada.

*Medianamente favorable para el avance:* lleva a cabo las siguientes actividades de manera relativamente clara: orienta, guía, en algunas ocasiones

propicia el diálogo, sugiere, recomienda, favorece la toma de decisiones, y/o presenta alguna de las siguientes características: relativamente profunda, poco concreta, poco aporte en la tesis, intermitente.

*No favorable para el avance:* no lleva a cabo las siguientes actividades: orienta, guía, clarifica, sugiere, recomienda, favorece la toma de decisiones. Presenta las siguientes características: no significativa, sin diálogo, escasa.

Actitud por parte del director frente al proceso de dirección

Definimos a la actitud, acorde con Sabater (1989), como una predisposición aprendida y relativamente duradera, que orienta y a la vez configura la conducta ante un objeto, persona o situación. La actitud involucra un conjunto de creencias y sentimientos a partir de los cuales la persona valora la situación y predispone su actuación.

En este contexto consideramos la actitud del director como la propensión favorable o desfavorable ante el proceso de dirección de tesis, que genera patrones de intencionalidad de actuación respecto del acompañamiento y seguimiento del proceso de avance del doctorando.

A continuación, se muestran las subcategorías que se identificaron como parte de esta categoría.

*Implicada:* realiza un seguimiento continuo del proceso de avance, organiza con el doctorando las reuniones para llevarlas a cabo con regularidad, aporta retroalimentación a los avances y clarifica dudas con prontitud.

*Medianamente implicada:* en ocasiones realiza un seguimiento del avance, a veces organiza con el doctorando las reuniones o estas se realizan en función de las dudas de este y/o la entrega de avances, aporta retroalimentación a los avances con relativa prontitud, clarifica dudas con relativa prontitud.

*No implicada:* no realiza un seguimiento del proceso de avance, no organiza con el doctorando las reuniones o estas se realizan en función de las dudas del doctorando y/o la entrega de avances, existe un lapso amplio entre una y otra reunión, a la vez que aporta retroalimentación a los avances y clarifica dudas con demora.

Promoción de agencia

Entendemos la noción de agencia, acorde con McAlpine, Amundsen y Turner (2014), como la capacidad de establecer objetivos personales hacia los cuales uno dirige conscientemente la acción y de negociar para alcanzarlos, para la cual se hace frente a los eventos tanto esperados

como inesperados que se presentan, aun cuando no siempre se logre un resultado exitoso. Al ejercer la agencia, las personas pueden tener cierto nivel de control sobre la manera en que abordan las prácticas por llevar a cabo (resistir a estas prácticas, adaptarlas o cumplirlas). A su vez, los individuos varían en el nivel de agencia que perciben y que despliegan en contextos determinados.

Aunado a lo anterior, consideramos que la promoción de agencia por parte del director de tesis en el doctorando es el proceso en el que favorece el desarrollo del estudiante para que asuma una actitud proactiva que lo lleve al proceso de análisis, reflexión y al logro de las metas académicas planteadas (McAlpine y Amundsen, 2009).

A continuación, se especifican las subcategorías identificadas en esta investigación como parte de la categoría de Promoción de agencia.

*Sí promueve la agencia:* incentiva en el doctorando el análisis y la reflexión personal, el planteamiento de dudas e inquietudes, la iniciativa para la toma de decisiones de manera fundamentada, así como propicia el diálogo entre director y doctorando, favoreciendo el compromiso mutuo.

*No promueve la agencia:* no propicia en el doctorando el análisis y la reflexión personal, tampoco la formulación de dudas, inquietudes y la toma de decisiones y no incentiva el diálogo entre director y doctorando.

Estilo de la dirección de tesis

Definimos la categoría de estilo de dirección de tesis, acorde con Fernández Fastuca (2019), como la modalidad de guía y orientación de este proceso formativo que despliega el tutor en su interacción con el doctorando. La presente categoría en esta investigación se encuentra integrada por las subcategorías observadas previamente: tipo de retroalimentación recibida del director, tipos de actitudes del director frente al proceso de dirección y promoción de agencia en el doctorando. La interrelación de las subcategorías mencionadas generó distintos estilos de dirección de tesis, los cuales se especifican en seguida.

*Comprometido:* aporta retroalimentación favorable para el desarrollo de la investigación doctoral, tiene una actitud implicada y promueve la agencia.

*Medianamente comprometido:* aporta retroalimentación favorable o medianamente favorable para la realización de la investigación, tiene una actitud implicada o medianamente implicada y se consideran tanto

a los directores que promueven agencia como a aquellos que no la promueven.

*No comprometido:* no aporta retroalimentación favorable para el desarrollo de la investigación, publicaciones y aspectos personales o no proporciona retroalimentación, tiene una actitud no implicada y no promueve la agencia.

Nivel de eficacia de la dirección de la investigación

Definimos el concepto de nivel de eficacia de la dirección de tesis como aquel que se obtiene en función del aporte del director en lo referente al asesoramiento académico, a la orientación y al apoyo a la integración académica, así como al tipo de estilo de dirección. Acorde con ello, la presente categoría se identificó constituida por las siguientes subcategorías.

*Eficaz:* Aporta dos o más tipos de apoyo: asesoramiento académico, integración y orientación. Tiene un estilo comprometido.

*Medianamente eficaz:* aporta uno o dos de los siguientes apoyos: asesoramiento académico, integración y orientación. Tiene un estilo comprometido o medianamente comprometido.

*No eficaz:* no aporta apoyos al avance en la investigación. Tiene un estilo no comprometido.

Aporte por parte del director al avance de la investigación

La presente categoría se configura por las subcategorías que se definen a continuación.

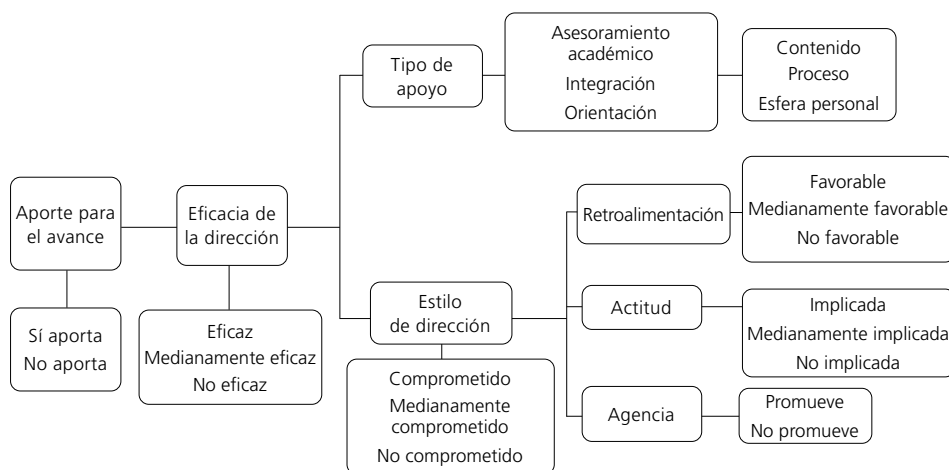
*Aporta al avance:* El director proporciona apoyos al doctorando para el desarrollo de la investigación en uno o más niveles (asesoramiento académico, orientación e integración) y lleva a cabo una dirección eficaz o medianamente eficaz.

*No aporta al avance:* el director no proporciona apoyos al doctorando para la realización de la investigación y presenta una dirección no eficaz.

La categoría aporte para el avance, que integra la eficacia de la dirección, se configura por el tipo de apoyo que recibió el doctorando (asesoría académica, integración y orientación) y el estilo de la dirección de tesis constituido por el tipo de retroalimentación, la actitud y la promoción de agencia (figura 1).

FIGURA 1

*Categorías referentes al aporte de la dirección de tesis al avance de la investigación doctoral*



Fuente: elaboración propia con base en las categorías obtenidas a partir del análisis mediante la teoría fundamentada.

## Resultados

En función del objetivo del estudio: identificar, desde la percepción de los doctorandos, las cualidades de la dirección de tesis que generan aportes al desarrollo de su investigación y aquellas que lo dificultan, a continuación, se describen los principales hallazgos.

### Apoyos proporcionados por el director para el desarrollo de la investigación

Las subcategorías que integran los apoyos proporcionados por el director para el desarrollo de la investigación son: asesoramiento académico, integración y orientación.

*Asesoramiento académico:* Los apoyos percibidos por los doctorandos en lo referente al asesoramiento académico del director de la tesis comprenden tanto a los contenidos como al proceso de construcción de la misma. En la tabla 2 se presenta el número de evidencias de apoyos recibidos por los doctorandos de distintos semestres.

TABLA 2

*Número de evidencias por semestre de apoyos recibidos por los doctorandos*

Prácticas pedagógicas	Tipo de apoyos recibidos	Número de evidencias por semestre				Total por semestre	%	
		1°-2°	3°-4°	5°-6°	7°-8°			
Asesoramiento académico	<b>Contenidos</b>							
	Metodología		5	8	8	21	30	
	Marco teórico	1	5	1	7	14	20	
	Tema-objeto de estudio		1	2	7	10	14.3	
	Resultados			5	5	10	14.3	
	Materiales (bibliografía, referencias)			3	5	8	11.4	
	Planteamiento del problema		2		5	7	10	
	<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>19</b>	<b>37</b>	<b>70</b>		
	<b>Proceso de construcción de la tesis</b>							
	Organización de asesorías		8	8	9	25	33.8	
	Escritura académica		4	4	10	18	24.3	
	Revisión de avances		4	4	6	14	18.9	
	Integración académica	Gestión de la divulgación (congresos y publicaciones)			2	4	6	8.1
		Movilidad				1	1	1.4
Orientación	Elección/seguimiento de materias		4	5	1	10	13.5	
	<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>23</b>	<b>31</b>	<b>74</b>		
<b>Esfera personal</b>								
	Motivación		2	1	1	4	80	
	Toma de decisiones				1	1	20	
	<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>		
<b>Total de apoyos</b>		<b>1</b>	<b>35</b>	<b>43</b>	<b>70</b>	<b>149</b>		

**Nota:** Cada dimensión suma 100 por ciento.

**Fuente:** elaboración propia.



### *Contenidos*

Respecto de los distintos apoyos para el desarrollo de contenidos de la tesis, los de tipo metodológico son los que tuvieron un mayor número de menciones (21 evidencias), seguidos por los relacionados con el desarrollo del marco teórico (14) y, en igual medida, los correspondientes al tema-objeto de estudio y resultados (10 cada uno). Los siguientes comentarios ilustran este tipo de apoyos (la letra “P” del paréntesis significa participante y el número le fue asignado para conservar su anonimato, también se especifica el programa doctoral): “Me recomendó un par de libros, me envió un par de correos con orientaciones puntuales en cuanto a estructura metodológica” (P2, Educación); “Orientación sobre el tema que desarrollo, alcances, enfoques (P21, Mecatrónica); “Han sido de sugerencias sobre referentes teóricos, conceptuales, metodológicos, en general todo lo que le requiero es abordado por su parte” (P12, Educación). En cuanto a las respuestas por periodo académico, los estudiantes de los últimos semestres (7°-8°), en comparación con los de los anteriores, indican un mayor número de apoyos en cuanto a contenidos (37 evidencias).

### *Proceso de construcción de la tesis*

En lo que concierne a los apoyos recibidos para la construcción de la tesis, los vinculados a la organización de asesorías fueron los más mencionados (25 evidencias), seguidos por los referidos a la escritura académica (18) y a la revisión de los avances (14), como se ilustra en los siguientes testimonios: “Revisión continua de avances y observaciones de mejora” (P14, Planeación estratégica y dirección de tecnología); “Observaciones de redacción y recomendaciones de contenido” (P33, Dirección de organizaciones); “Agendar reuniones para revisar avances, aclarar dudas, revisión de sugerencias y observaciones, lectura de materiales” (P42, Educación). Por su parte, los estudiantes de los últimos semestres (7°-8°), en comparación con los de los semestres anteriores, indican un mayor número de apoyos en el proceso de construcción de la tesis (25 evidencias).

*Integración académica:* esta subcategoría comprende lo correspondiente a la gestión de la divulgación (congresos y publicaciones) y a la movilidad. Como se muestra en la tabla 2, son pocos los estudiantes que han reportado apoyos formativos para participar en congresos y realizar publicaciones (6 evidencias); principalmente aquellos de los últimos semestres (7°-8°; 4 evidencias). El siguiente testimonio demuestra este

tipo de apoyos: “[...] participación en coloquios sobre el tema de investigación [...]”; escribir en coautoría un artículo y lograr su publicación” (P13, Educación). Por su parte, únicamente un estudiante de 7º-8º ha recibido apoyo para movilidad: “[el director] gestionó todo lo necesario para realizar una estancia en empresa” (P15, Planeación estratégica y dirección de tecnología).

*Orientación:* en cuanto a los apoyos que aluden a la orientación, se incluyeron los correspondientes a la elección/seguimiento de las materias y los que involucran la esfera personal (motivación y toma de decisiones). Al igual que en la subcategoría anterior, pocos estudiantes han reportado este tipo de apoyos. La elección/seguimiento de materias tuvo el mayor número de menciones (10 evidencias) y en la esfera personal, los motivacionales tuvieron más menciones (4) que los que contribuyen a la toma de decisiones (1). Algunos comentarios fueron: “[...] integración en asignaturas impartidas por el director y que sumaron conocimiento tanto en el tema de investigación como en la metodología” (P13, Educación); “Me ha ayudado a superarme profesional y personalmente” (P17, Biotecnología); “[...] también me ha motivado a superar las dificultades” (P23, Educación). Este tipo de apoyo se encuentra distribuido de manera relativamente homogénea entre los estudiantes de distintos semestres.

### Estilo de la dirección

El estilo de la dirección de la tesis está integrado por las siguientes subcategorías: tipo de retroalimentación recibida del director, actitud del director de tesis frente al proceso de dirección y promoción de agencia en el doctorando (tabla 3).

La retroalimentación recibida por parte del director ha sido favorable para el avance de la mayoría de los doctorandos (34 evidencias) y solo en un menor grado ha sido medianamente favorable (3) o no favorable para el avance (4). Algunos comentarios al respecto fueron: “La retroalimentación es sumamente valiosa. Es específica, clara, congruente, consistente y contribuye a mi formación en general, no sólo al diseño de mi tesis” (P8, Educación); “Siempre da guía y orientación para avanzar en mi investigación” (P28, Logística y dirección de la cadena de suministro).

La actitud del director ante el proceso de dirección de la tesis en su mayoría se ha considerado implicada (35 evidencias) y, en mucho menor grado, medianamente implicada (2) o no implicada (4). Los siguientes

testimonios evidencian la actitud implicada del director: “Ha sido un acompañamiento muy cercano. Desde la escucha, la incentivación, el ánimo, la orientación académica y disciplinaria. La atención a dudas, la recomendación de cambios, las sugerencias oportunas y las observaciones puntuales” (P8, Educación); “...me ha otorgado su tiempo y dedicación para aportar, corregirme y orientarme en mi tesis” (P19, Planeación estratégica y dirección tecnológica).

TABLA 3

*Número de evidencias por semestre del estilo de la dirección de tesis, en función de la retroalimentación, la actitud y la promoción de agencia por parte del director*

Estilo de la dirección de tesis	Número de evidencias por semestre				Total por semestre	%
	1°-2°	3°-4°	5°-6°	7°-8°		
<b>Retroalimentación</b>						
Favorable para el avance	1	9	10	14	34	82.9
Medianamente favorable para el avance			1	2	3	7.3
No favorable para el avance		2	1	1	4	9.8
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>17</b>	<b>41</b>	
<b>Actitud del director de tesis</b>						
Implicada	1	10	10	14	35	85.4
Medianamente implicada				2	2	4.8
No implicada		2	1	1	4	9.8
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>17</b>	<b>41</b>	
<b>Promoción de agencia en el doctorando</b>						
Sí la ha promovido	1	5	6	7	19	46.3
No la ha promovido		6	6	10	22	53.7
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>17</b>	<b>41</b>	
<b>Total Estilo de dirección</b>	<b>3</b>	<b>34</b>	<b>35</b>	<b>51</b>	<b>123</b>	

**Nota:** cada dimensión suma 100 por ciento.

**Fuente:** elaboración propia

Se observa que la agencia en el doctorando no ha sido promovida por más de la mitad de los directores de tesis (22 evidencias) y el resto sí lo ha hecho (19), tal como se recoge en los siguientes testimonios: “Me ha permitido proponer ideas, realizar investigaciones diversas e incorporar esta información para enriquecer mi trabajo de tesis (P24, Biotecnología); “Lo que más me gusta es que no impone, sino que me brinda la confianza para asumirme como investigadora y dejar a mi consideración lo que creo pertinente sobre el rumbo de la tesis, claro está que siempre manteniendo un equilibrio entre ambos” (P29, Educación).

Con base en los datos anteriores, se puede decir que la dirección de tesis en su mayoría tiene un estilo comprometido (19 evidencias), o medianamente comprometido (18) y en grado mínimo se observa un estilo no comprometido (4). Por su parte, en los últimos semestres (7º-8º), en comparación con los semestres anteriores, se observa un mayor número de evidencias correspondientes a un estilo comprometido o medianamente comprometido (16 evidencias).

### **Eficacia de la dirección de la investigación**

Las categorías que integran la eficacia de la dirección son: aporta apoyos al avance de la investigación y tiene un estilo comprometido. Con base en los datos presentados, se puede decir que la dirección de la investigación en su mayoría es eficaz (19 evidencias) o medianamente eficaz (18) y en menor medida no es eficaz (4).

### **Aporte por parte del director a la investigación**

El aporte al avance de la investigación por parte del director es considerado por las siguientes categorías: proporciona apoyos al doctorando para la realización de la investigación y desarrolla una dirección eficaz o medianamente eficaz. A partir de las evidencias presentadas, se considera que la dirección de la investigación en su mayoría aporta al avance de la investigación (37 evidencias) y en un menor grado no lo hace (4).

### **Discusión**

La práctica pedagógica de la dirección de tesis abarca procesos complejos que van más allá de generar un solo producto: la tesis, a su vez, implica un enfoque personalizado (Åkerlind y McAlpine, 2017) que aporta los apoyos necesarios al doctorando. En tal sentido, a partir de los hallazgos

del presente trabajo, entre los apoyos proporcionados por el director para favorecer el avance de investigación, destaca el asesoramiento académico, en el que predominaron los de tipo teórico y metodológico. En la asesoría académica, el director fomenta el desarrollo del doctorando como investigador, mediante el diálogo reflexivo y la retroalimentación que guía al estudiante en este proceso y simultáneamente promueve su autonomía (Fernández Fastuca y Wainerman, 2015). Asimismo, es importante observar que, de acuerdo con los resultados obtenidos en cuanto al número de apoyos recibidos (contenidos y construcción de la tesis), la relación y el diálogo parecen fortalecerse en los últimos semestres, lo cual deja ver un área de oportunidad para que esta relación se construya desde que el estudiante inicia en el programa doctoral.

La conceptualización del asesoramiento académico como una práctica que implica el apoyo para la integración del estudiante de manera deliberada a la comunidad académica, como hemos observado, puede contribuir al desarrollo de agencia por su parte para comunicar el conocimiento que está generando, así como favorecer la construcción de su identidad académica y la asunción de una actitud proactiva en la elaboración de la tesis (McAlpine y Amundsen, 2009). No obstante, en este estudio los apoyos brindados en lo referente a integración académica fueron los que tuvieron las menciones más escasas por parte de los doctorandos. Con estos resultados se percibe la necesidad de propiciar la participación en actividades académicas (congresos, foros, seminarios, publicaciones, movilidad, entre otras), para fortalecer la identidad académica y promover la agencia en el doctorando durante todo el trayecto formativo.

En cuanto a la orientación, en esta investigación fueron pocos doctorandos que reportaron haber recibido apoyos, en los que se observa el motivacional y el referente a la toma de decisiones. Esto, así como los resultados concernientes a la integración académica, podrían deberse a que la dirección se encuentra focalizada en el asesoramiento de tipo académico. En el proceso de orientación, el director de tesis guía y motiva al estudiante para que acceda a otros recursos que abonan a su trayecto formativo, tales como cursos específicos que complementan su preparación o becas, entre otros. Desde esta lógica, se podrían generar modelos institucionales que apoyen de manera integral el desarrollo del doctorando (McAlpine, 2013).

La función pedagógica se observa engarzada con el estilo de la dirección, en el que la retroalimentación, la actitud y la promoción de agencia son

funciones sustanciales. En esta investigación, el estilo de la dirección de la mayoría de los tutores se observó como comprometido y como medianamente comprometido en un nivel similar. Esto representa que aportaron retroalimentación valorada por los doctorandos como significativa para el avance, a la vez que presentaron una actitud implicada, aunque hubo poca diferencia entre el número de directores de tesis en los que se identificó la promoción de agencia y aquellos que no la promovieron. El estilo en el presente estudio se observó como un componente de la dirección que en gran medida refiere al nivel de consistencia de esta práctica desde su función pedagógica. Esta consistencia aporta al doctorando un contexto educativo para el avance, el cual integra características determinadas en la interacción director-doctorando (periodicidad de reuniones, nivel de explicitación de la organización del trabajo y el nivel de cumplimiento de esta, frecuencia y calidad con la que retroalimenta, favorecimiento de la toma de decisiones informada, entre otros).

El estilo comprometido de dirección guarda similitud con el estilo orientador (Fernández Fastuca, 2019), ya que guía el proceso formativo del doctorando, a la vez que propicia el desarrollo de agencia, lo cual favorece la construcción de su autonomía como aprendiz e investigador. Este estilo, así como el medianamente comprometido se encontraron asociados a una percepción positiva por parte del doctorando en lo referente al aporte que el director genera al avance de su investigación.

Las características de estos dos estilos coinciden con aquellas identificadas por Sverdlik *et al.* (2018), consideradas esenciales por los doctorandos para la fortaleza de la relación entre el director y el estudiante dentro del proceso de supervisión. Asimismo, observaron que la relación director-doctorando fue el factor de mayor influencia en la experiencia de culminación o no de los estudios doctorales. Por otra parte, el estilo no comprometido guarda similitud con el identificado por Gruzdev, Terentev y Dzhafarova (2020), como el “estilo de no intervención”, en el cual no se aporta una guía para el proceso de avance del doctorando, a la vez que se asoció significativamente con niveles elevados de insatisfacción por parte de los estudiantes y con la expectativa de que les sea asignado un director distinto.

Cabe señalar que en la literatura se observa el importante rol que en el estilo de dirección desempeña el nivel de involucramiento y compromiso del asesor en el proceso de dirección (Gruzdev, Terentev y Dzhafarova, 2020), así como la regulación de la proximidad en esta práctica, en función

de las necesidades y el desarrollo formativo del doctorando (Andriopoulou y Prowse, 2020). En esta lógica, se ha identificado el nivel de influencia del director en el proceso de investigación del estudiante y su repercusión en el grado de incertidumbre que este tiene en esta actividad, así como en la complejidad organizacional de la tarea investigativa (Boehe, 2016). De esta manera, un nivel alto de influencia se asocia a una escasa incertidumbre y una poca complejidad organizacional. En contraste, un bajo nivel de influencia se vincula con una alta incertidumbre en el proceso investigativo y una elevada complejidad organizacional.

En correspondencia con lo anterior, la dirección de tesis en la mayoría de los tutores se advirtió como eficaz o medianamente eficaz, a partir de los estilos comprometido o medianamente comprometido, y de los apoyos brindados a los doctorandos para el avance de su investigación doctoral que, como hemos mencionado, corresponden principalmente al asesoramiento académico en los aspectos teóricos y metodológicos de construcción de la tesis. En esta lógica, como plantea McAlpine (2013), la dirección de tesis es el resultado de un currículo elaborado a partir de un proceso reflexivo entre el doctorando y el director quien guía a través de sus propias competencias. De tal forma, es muy valorado por los doctorandos que el tutor cuente con habilidades para la enseñanza de destrezas respecto de la elaboración de la tesis doctoral, y que las despliegue mediante el contacto y retroalimentación continuos.

A su vez, la dirección eficaz o medianamente eficaz y los apoyos brindados por parte de los tutores se observa que han contribuido a que los doctorandos perciban que la dirección de tesis aporta al avance de su investigación. Estos hallazgos evidencian, como refieren Åkerlind y McAlpine (2017), que la dirección de tesis constituye una práctica formativa, la cual demanda un papel activo por parte del director para guiar y orientar al doctorando quien, como hemos mencionado, no es completamente autónomo en la construcción de su investigación. Sin embargo, como señalan Gray y Crosta (2018), a partir de una revisión sistemática sobre el tema, en cualquier modelo de dirección es necesario un compromiso entre ambas partes, en el que a medida en que el estudiante avanza académicamente, también se requiere que adquiera un mayor sentido de autonomía, nutrido con el apoyo del tutor.

En suma, la función pedagógica de la dirección de tesis implica el involucramiento por parte del director en el proceso formativo del doctorando,

a partir de la implementación de una serie de estrategias de acompañamiento, característico de un estilo comprometido, y de distintos apoyos que contribuyan al avance doctoral. Esta práctica educativa se desarrolla dentro de un contexto institucional que se esperaría que también favorezca de manera sistematizada a dicho proceso, lo cual representa que la formación de investigadores se contemple como un conjunto de procesos educativos distribuidos.

## Conclusiones

El presente estudio aporta una metodología y resultados que pueden favorecer la explicitación de procesos que integran la dirección de tesis y que en ocasiones frecuentes se realizan de manera tácita. En esta lógica, consideramos pertinente continuar en su profundización para precisar la relación entre los tipos de apoyos que se proporcionan en la dirección, el estilo del director y la percepción de avance del doctorando y del tutor, a la vez que entender las tensiones que se generan entre estos, así como las acciones que ambos y la institución pueden emprender para resolverlas. Esto con la finalidad de que, desde una perspectiva pedagógica, se pueda favorecer la explicitación de las prácticas de dirección, así como su análisis, el entendimiento de los elementos que las articulan y la aplicación de estrategias en el contexto de la institución que aporten a su mejora. Estimamos que ello es susceptible de contribuir al desarrollo de programas de capacitación para directores (González-Ocampo y Castelló, 2019) y a la realización de actividades académicas diversas (seminarios, redes, encuentros, entre otros) que propicien el diálogo y con ello el intercambio de perspectivas y experiencias distintas, a su vez que el análisis y la construcción de aprendizajes en colectivo de los directores de tesis.

En futuros estudios se considera oportuno realizar entrevistas a doctorandos y directores de tesis que aporten una mayor comprensión, desde ambas miradas, de la relación entre la promoción de agencia por parte del director y la percepción de avance en la investigación doctoral. Dado que contar con un sentido de agencia contribuye al logro de objetivos (Bandura, 2006), consideramos que este podría incidir de manera sustancial en la formación del investigador. Aunado a ello, sería conveniente incluir a otras instituciones de educación superior, a fin de contar con información más amplia y diversa sobre esta temática.



## Referencias

- Åkerlind, Gerlese y McAlpine, Lynn (2017). "Supervising doctoral students: Variation in purpose and pedagogy", *Studies in Higher Education*, vol. 42, núm. 9, pp. 1686-1698. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1118031>
- Andriopoulou, Panoraia y Prowse, Alicia (2020). "Towards an effective supervisory relationship in research degree supervision: insights from attachment theory", *Teaching in Higher Education*, vol. 25, núm. 5, pp. 648-661. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1731449>
- Bandura, Albert (2006). "Toward a psychology of human agency", *Perspectives on Psychological Science*, vol. 1, núm. 2, pp. 164-180. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/40212163> (consultado: 20 de agosto de 2022).
- Baydarova, Irina; Collins, Heidi y Ait Saadi, Ismail (2021). "Alignment of doctoral student and supervisor expectations in Malaysia", *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 16, pp. 1-29. <https://doi.org/10.28945/4682>
- Boehe, Dirk Michael (2016). "Supervisory styles: a contingency framework", *Studies in Higher Education*, vol. 41, núm. 3, pp. 399-414. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.927853>
- Carter, Susan y Kumar, Vijay (2017). "Ignoring me is part of learning': Supervisory feedback on doctoral writing", *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 54, núm. 1, pp. 68-75. <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1123104>
- Castelló, Montserrat; Iñesta, Anna y Corcelles, Mariona (2013). "Learning to write a research article: Ph.D. Students' transitions toward disciplinary writing regulation", *Research in the Teaching of English*, vol. 47, núm. 4, pp. 442-477. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/24397847> (consultado: 3 de abril de 2021).
- Cornér, Solveig; Löfström, Erika y Pyhältö, Kirsi (2017). "The relationships between doctoral students' perceptions of supervision and burnout", *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 12, pp. 91-106. <https://doi.org/10.28945/3754>
- Cumming, Jim (2010). "Doctoral enterprise: a holistic conception of evolving practices and arrangements", *Studies in Higher Education*, vol. 35, núm. 1, pp. 25-39. <https://doi.org/10.1080/03075070902825899>
- Davis, Diana (2019). "Students' perceptions of supervisory qualities: What do students want? What do they believe they receive?", *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 14, pp. 431-464. <https://doi.org/10.28945/4361>
- De Kleijn, Renske; Meijer, Paulien; Brekelmans, Mieke y Pilot, Albert (2015). "Adaptive research supervision: Exploring expert thesis supervisors' practical knowledge", *Higher Education Research & Development*, vol. 34, núm. 1, pp. 117-130. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934331>
- Denis, Constance; Colet, Nicole Rege y Lison, Christelle (2019). "Doctoral supervision in North America: Perception and challenges of supervisor and supervisee", *Higher Education Studies*, vol. 9, núm. 1, pp. 30-39. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1198747> (consultado: 4 de abril de 2021).
- Fernández Fastuca, Lorena (2019). "Estilos de dirección de tesis en la formación doctoral en programas de Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas. Espacios en blanco", *Revista*

- de Educación*, vol. 29, núm. 2, pp. 201-217. Disponible en: <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/357> (consultado: 10 de octubre de 2021).
- Fernández Fastuca, Lorena (2021). “¿Por qué directores y tesistas deciden discontinuar la relación pedagógica?”, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 14, pp. 1-26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.pqdt>.
- Fernández Fastuca, Lorena y Wainerman, Catalina (2015). “La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica?”, *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 148, pp. 156-171. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49319>
- González-Ocampo, Gabriela y Castelló, Montserrat (2019). “How do doctoral students experience supervision?”, *Studies in Continuing Education*, vol. 41, núm. 3, pp. 293-307. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1520208>
- Gray, Morag y Crosta, Lucilla (2018). “New perspectives in online doctoral supervision: a systematic literature review”, *Studies in Continuing Education*, vol. 41, núm. 2, pp. 173-190. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1532405>
- Gruzdev, Ivan; Terentev, Evgeny y Dzhafarova, Zibeyda (2020). “Superhero or hands-off supervisor? An empirical categorization of PhD supervision styles and student satisfaction in Russian universities”, *Higher Education*, núm. 79, pp. 773-789. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00437-w>
- Halse, Chistine y Malfroy, Jenne (2010). “Rethorizing doctoral supervision as professional work”, *Studies in Higher Education*, vol. 35, núm. 1, pp. 79-92. <https://doi.org/10.1080/03075070902906798>
- Hodgson, David (2017). “Helping doctoral students understand PhD thesis examination expectations: A framework and a tool for supervision”, *Active Learning in Higher Education*, vol. 21, núm. 1, pp. 51-63. <https://doi.org/10.1177/1469787417742020>
- Lee, Anne (2008). “How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision”, *Studies in Higher Education*, vol. 33, núm. 3, pp. 267-281. <https://doi.org/10.1080/03075070802049202>
- McAlpine, Lynn (2013). “Doctoral supervision: Not an individual but a collective institutional responsibility”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 36, núm. 3, pp. 259-280. <https://doi.org/10.1174/021037013807533061>
- McAlpine, Lynn y Amundsen, Cheryl (2009). “Identity and agency: pleasures and collegiality among the challenges of the doctoral journey”, *Studies in Continuing Education*, vol. 31, núm. 2, pp. 109-125. <https://doi.org/10.1080/01580370902927378>
- McAlpine, Lynn; Amundsen, Cheryl y Turner, Gill (2014). “Identity-trajectory: Reframing early career academic experience”, *British Educational Research Journal*, vol. 40, núm. 2, pp. 252-969. <https://doi.org/10.1002/berj.3123>
- Paré, Anthony (2017). “Re-thinking the dissertation and doctoral supervision / Reflexiones sobre la tesis doctoral y su supervisión”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 40, núm. 3, pp. 407-428. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1341102>
- Pyhältö, Kirsi y Keskinen, Jenny (2012). “Doctoral students’ sense of relational agency in their scholarly communities”, *International Journal of Higher Education*, vol. 1, núm. 2, pp.136-149. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v1n2p136>

- Sabater, José Miguel (1989). “Sobre el concepto de actitud”, *Anales de Pedagogía*, núm. 7, pp. 159-187. Disponible en: <https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/287671> (consultado: 7 de enero de 2022)
- Salinas, Jesús (2018). “Valoración de la supervisión en doctorados internacionales online por personal director de tesis y estudiantes”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 22 núm. 1, pp. 1-23. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.4>
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (1998). *Basics of qualitative research. Grounded Theory procedures and techniques*, Londres: SAGE Publications.
- Sverdlik, Anna; Hall, Nathan; McAlpine, Lynn y Hubbard, Kyle (2018). “The PhD experience: A review of the factors influencing doctoral students’ completion, achievement, and well-being”, *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 13, pp. 361-388. <https://doi.org/10.28945/4113>
- Wainerman, Catalina y Matovich, Iván (2016). “El desempeño en el nivel doctoral de educación en cifras: ausencia de información y sugerencias para su producción”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, pp. 1-19. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450110.pdf> (consultado: 6 de diciembre de 2021).

**Artículo recibido:** 3 de marzo de 2022

**Dictaminado:** 9 de agosto de 2022

**Segunda versión:** 12 de septiembre de 2022

**Aceptado:** 15 de septiembre de 2022



Glazman Nowalski, Raquel (2020). *Capacidad crítica del estudiante universitario. La importancia de la formación en la académica*, Ciudad de México: Bonilla Artigas Editores.

## **CAPACIDAD CRÍTICA DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO**

*La importancia de la formación en la académica*

MARÍA DE IBARROLA

### **La propuesta de la autora**

Dentro de la vasta literatura que otorga un lugar privilegiado al pensamiento crítico, la profundidad y amplitud de la postura de la doctora Glazman se caracteriza por:

- a) el énfasis en la capacidad crítica como “fundamento de la toma de postura personal desde criterios individuales, en contiendas, debates, planteamientos o discusiones de diferente naturaleza, pero, sobre todo, **en aquellas ligadas al poder y las relaciones sociales**”, como refiere la autora desde 2011.
- b) su orientación hacia la formación de los jóvenes universitarios como actividad emancipatoria, liberadora y **de cambio**; este sentido de la capacidad crítica es constante a lo largo de la obra.

En la introducción, ofrece la primera aproximación a su posición, recupera las definiciones de diversos autores (más de 20 páginas, algunas referencias directas y otras secundarias) conforme a un principio que sostiene a lo largo del libro de tratar una pluralidad de concepciones, interpretaciones, contradicciones y ambigüedades.

Pone a nuestra disposición distintas aportaciones sobre lo que requiere, es y significa esta capacidad crítica y rescata y sintetiza de diversos autores la importancia de la capacidad crítica:

---

María de Ibarrola: investigadora del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas. Ciudad de México, México. CE: [ibarrola@cinvestav.mx](mailto:ibarrola@cinvestav.mx) / <https://orcid.org/0000-0003-4247-8160>

- *Implica una construcción individual de sentido*: carácter relativo de los juicios, basados en marcos que ya existen, instituidos por otros y el bagaje individual y social de cada sujeto.
- *Requiere algunas condiciones necesarias*: curiosidad, honestidad, escepticismo.
- *Exige identificar y aclarar supuestos*, esclarecer la comprensión de los marcos referenciales o los puntos de partida de los demás.
- *Tomar distancia de lo ya dicho*, de lo ya repetido, alcanzar un extrañamiento a partir del cual formular preguntas, revisar las razones por las cuales algo es aceptado como verdadero o rechazado como falso.
- La crítica *se relaciona con el aprendizaje emancipatorio*, caracterizado conforme a su sentido liberador para descubrir nuevas direcciones, el control de sus vidas, su sociedad y su mundo.
- *La conversación y el diálogo* abren la posibilidad de revisar argumentos, poner en duda y corregir, confirmar, avalar o negar tanto los propios planteamientos como los del otro o los otros.
- El ejercicio de la crítica *demanda organización y disciplina en el examen* de sucesos, escritos, obras y propuestas.

De igual manera, con base en distintos autores, sistematiza la importancia de la capacidad crítica con relación a nueve rubros que explica:

1) *La formulación de juicios*, “pensar los pros y los contras del pensamiento”; 2) *el diálogo*, “que contribuye a un manejo del conocimiento que enfrenta tesis y antítesis”; 3) *la flexibilidad*, “entendida como apertura y capacidad de comprender”; 4) *la dialéctica*. “como método de aproximación al conocimiento”; 5) *la singularidad de ideas*, pensamientos y acciones; 6) *el ejercicio de la democracia* a nivel individual, grupal y social; 7) *la empatía* como posibilidad de compartir la mirada, la consideración *de la complejidad* de los escenarios naturales y sociales; 8) *un compromiso de congruencia* con las propias afirmaciones, y 9) un pronunciamiento basado en la *aceptación de la diversidad*.

Son elementos esenciales de la crítica: la comprensión de uno mismo, del objeto de estudio, su ámbito sociohistórico y las condiciones del entorno. Desde este acercamiento, la autora introduce las dos concepciones características de la capacidad crítica: la transdisciplinariedad y su carácter complejo.

## La disección del concepto

Una vez analizadas y valoradas las diferentes acepciones del concepto, el libro toma un derrotero diferente conforme al cual la autora asume su postura para construir el contexto de su propia definición y asume dos categorías de aproximación a la crítica

Se ubica en *el ámbito sociopolítico* “como forma de develar lo oculto, sacar a la luz las posturas de dominación”, y la otra en el ámbito epistemológico “como forma de evaluación del conocimiento desde criterios de valor y validez”.

Con un trabajo de disección, escudriñamiento y desgranamiento, la autora nos lleva de la mano de los conceptos con los cuales construirá su propia postura. La conformación de la capacidad crítica no podría pensarse desvinculada de la reflexión política y, en ese apartado, desgrana sus alcances y profundidad: emancipación, identidad, socialización, ideología y educación. Para cada concepto nos presenta definiciones básicas de otros autores y la razón de su importancia para la conformación del pensamiento crítico.

Al analizar el ámbito epistemológico, Glazman nos introduce en los procesos de pensamiento relacionados con la capacidad crítica y entra de lleno en los procesos educativos, en los espacios académicos y en las tareas que tendrán como meta principal la emancipación de los alumnos, abrirles nuevos espacios de reflexión, disponer de más información, superar los enfoques anquilosados. Preguntarse cuestiones básicas como, ¿qué sé?, ¿qué debo saber?, ¿qué puedo esperar?

En este apartado se profundizan conceptos –algunos a pie de página– tales como la razón, la racionalidad, la teoría, la investigación educativa o la relación de la investigación educativa con el entorno político, y se desgranar conceptos relacionados. Se escudriña la idea de aprender a aprender como elemento básico de la capacidad crítica y las formas de aproximación al conocimiento y sus componentes: comprensión, su lugar en la universidad y su relación con el conocimiento, la formación para la comprensión, centrada en la acción de explicar y en la síntesis de la reflexión. Relaciona la crítica con la comprensión y separa los procesos de análisis y de síntesis, evaluación, juicios y criterios, para llegar a la interpretación y la inferencia.

Concluye esta segunda parte con el interés de ligar la crítica a la elaboración del conocimiento, profundizar corrientes de pensamiento,

reflexión e integración de criterios mediante la formación, en particular la universitaria.

Se aproxima, entonces, de manera crítica a la didáctica, enumera las 19 implicaciones de una capacidad crítica: desde formular problemas sustantivos con claridad y precisión hasta emitir juicios basados en evidencia; y termina con una apología al rol de las preguntas en el aula.

### **La capacidad crítica desde distintos ámbitos de reflexión**

El libro da un tercer giro al enfocarse críticamente en distintas cuestiones y temas que le han interesado: una aproximación filosófica que la lleva a preguntarse las razones para educar, el papel neutro o parcial del docente, un tratamiento de la comunicación, relacionada con educación y crítica.

Pone especial atención a la comunicación. Esta última tiene varias manifestaciones: informativa, emotiva, persuasiva, ritual, social y política. Analiza la didáctica como la forma de comunicación que tiene lugar en el salón de clase e identifica cuáles son las posibilidades de diálogo, debate y discusión educativas: escuchar los planteamientos de otros, reflexionar, argumentar y aclarar posturas. La argumentación merece un apartado propio, en el que –siempre con base en autores– incluye y describe las falacias frecuentes al utilizar errores del razonamiento: llegar a conclusiones inatingentes, argumentar *ad baculum*, *ad hominem*, *ad ignorantiam*, *ad misericordiam*, *ad populum*, *ad verecundiam*, las causas falsas y las respuestas únicas a preguntas complejas. Concluye esta parte con recomendaciones para desarrollar argumentos orales o escritos.

Analiza la conversación, la persuasión, la manipulación y recupera de Chomsky las estrategias que exigen nuestra cautela y toma de conciencia ante la manipulación: la estrategia de la distracción, causar problemas y después ofrecer soluciones, aplicar gradualmente una medida inaceptable, diferir el problema, dirigirse al público como criaturas de poca edad, utilizar el aspecto emocional de la reflexión, mantener al público en la ignorancia y la mediocridad, estimular al público para ser complaciente con la mediocridad, reforzar la autoculpabilidad, conocer a los individuos mejor de lo que ellos se conocen.

Dos capítulos finales completan las reflexiones de la autora sobre la gran cantidad de cuestiones y temas que le interesan: “Universidad, docencia y crítica” y “Educación política y crítica”.



En el primero de ellos, nos recuerda las funciones tradicionales de la universidad: formar profesionales como agentes de transformación social, como instancias de tratamiento de problemas concretos y de propuesta de soluciones. Incluye las que otros autores han propuesto y argumentado: la función ética, los espacios de reunión para pensar, su lugar como sitio de razón y socialización política, el pluralismo ideológico, la ética social, la conservación de la memoria histórica, funciones todas que justifican la libertad y la autonomía como requisitos básicos del funcionamiento de la labor intelectual de la institución y que –según la autora– hacen de la evaluación actual –que afecta a todos los aspectos de la educación superior– un atentado que genera múltiples situaciones de conflicto. De estas consideraciones se desprenden las exigencias de ser maestro universitario y las competencias que debe tener un docente, más aún en función de la multiplicidad de demandas que enfrenta la docencia en el nivel superior.

Cierra este apartado con una reflexión sobre las trabas que desdibujan los principios que han sido imperativos de la universidad pública: las demandas del mercado de trabajo, los puntajes de las evaluaciones, la supeditación de recursos a plazos y resultados conforme a parámetros externos.

En el último apartado, la autora nos lleva a relacionar la educación, la política y la crítica escudriñando el pensamiento de autores como Bourdieu y Passeron y Foucault. La crítica, concluye, tiene su expresión individual y/ o social. En el primer caso se liga a concepciones de libertad, autonomía y emancipación; en el segundo contribuye a la defensa ciudadana mediante las organizaciones civiles y dificulta la arbitrariedad de grupos de poder de diverso cuño. La educación para la ciudadanía rebasa con mucho el ámbito escolar.

### **Hacia una conclusión personal**

A manera de conclusión, en la última parte del libro, la autora expone lo que es entonces la capacidad crítica a partir de todas las consideraciones anteriores –reconociendo la existencia de diversas nociones– y toma una posición firme sobre la educación y la formación que debe darse, al respecto, en la academia. En profesores y alumnos, lo anterior exige el cuestionamiento y la duda frente a la acepción incondicional de pensamientos, afirmaciones y aplicaciones; necesita la autocrítica y la indagación de criterios, ambigüedades, inconsistencias y vaguedades. Aprovecha estas

últimas páginas del libro para advertirnos ampliamente sobre las acechanzas de los medios masivos a la capacidad crítica.

Concluye que la capacidad crítica: se da en la medida en que los sujetos toman conciencia de las verdades impuestas o vividas; se relaciona con la sabiduría y el esclarecimiento político y social y las facultades de escuchar y argumentar; percibe la emancipación como finalidad de la educación; apela a conocimientos y habilidades de docentes y alumnos en una relación de rigor académico y didáctico; acepta el carácter falible del profesor y el cuestionamiento de verdades establecidas; insiste en la urgencia de una enseñanza dirigida a la comprensión, la explicación, la reflexión, el análisis, la argumentación sustentada, la conciencia social; y en la necesidad de una organización de la práctica docente fundamentada en la investigación.

El libro como un todo podría describirse como una antología del pensamiento de la autora, siempre en diálogo con otros autores y de su reflexión sobre una cuestión que la ha inquietado a lo largo de muchos años, sobre la que ha escrito ya desde diversos ángulos y por la que toma posición en todo momento, en sus escritos y en los momentos más particulares del diálogo y debate en asuntos académicos y entre amigos.

Las partes que componen el libro están secuenciadas y organizadas exclusivamente en función de su importancia para la capacidad crítica; recuperan y amplían diferentes cuestiones relacionadas con ella desde muy diversas perspectivas: la transdisciplinariedad, la complejidad, el ámbito sociohistórico y el epistemológico, la conciencia individual y la social, las reflexiones sobre la educación, la comunicación, la didáctica, su importancia para profesores y alumnos en una defensa continua del valor del cuestionamiento, la emancipación y el cambio. Glazman ofrece múltiples hilos de argumentación y en todos los casos pone a nuestra disposición los principales pensamientos de otros autores en los que apoya su propia posición.

La lectura del libro –indispensable– no es fácil. Como tampoco lo es adquirir esa capacidad crítica que de tantas maneras nos ha presentado la autora. En todos los casos, oraciones y párrafos han sido redactados con una densidad que implica gran profundidad de las ideas y que exigen al lector una lectura atenta y una reflexión pausada a todo lo largo del libro.

**Texto recibido:** 8 de agosto de 2022

**Aceptado:** 27 de octubre 2022

---

## **INSTRUCTIVO PARA AUTORES**

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) es una publicación científica trimestral que publica resultados de investigación dentro del área de educación desde diferentes perspectivas teóricas, metodológicas, técnicas y empíricas con un alcance nacional e internacional. El presente Instructivo indica los requerimientos técnicos de formato para la presentación de originales y brinda información adicional, de utilidad para la postulación de contribuciones.

### **I. Idioma de publicación**

La RMIE solo acepta contribuciones en español.

### **II. Tipo de contribuciones que recibe la RMIE**

#### **Artículos de investigación**

El artículo es un reporte original de investigación que aporta a la discusión científica en el área educativa. Debe contar con un sustento teórico y metodológico que posibilite un avance en la comprensión del fenómeno en estudio.

#### **Reseñas críticas**

La reseña presenta una síntesis del contenido de libro reseñado, así como una valoración crítica del mismo ubicando su contribución a un campo de problemas y, preferentemente, su relación con otras obras relevantes del tema, de ahí que la inclusión de bibliografía adicional se considere adecuada. La RMIE privilegiará las reseñas de tipo crítico y analítico, por lo que no aceptará reseñas únicamente descriptivas.

### **III. Postulación de originales**

Todo trabajo postulado deberá enviarse por correo electrónico a: revista@comie.org.mx.

---

Por la naturaleza de la RMIE, todos los trabajos deberán ser de carácter científico, inéditos, estar en consonancia con los ámbitos temáticos que publica la revista y presentarse en los formatos y con las características indicadas en este Instructivo (ver apartado IV).

El autor que realice el proceso de postulación será el que, dentro de la lista de autores, aparezca como “autor de correspondencia”, y es el responsable de la comunicación con el equipo editorial de la RMIE para la gestión de la contribución.

Los documentos requeridos para iniciar el proceso de postulación son: la carta de declaratoria de originalidad y el texto de la contribución.

*Carta de declaratoria de originalidad.* Documento en el que se presentan los siguientes datos: nombre(s) de autor (es), adscripción institucional, dirección, teléfono, correo electrónico, número ORCID, forma de participación y función en el desarrollo de la investigación, y firma autógrafa de cada uno de los autores. En dicha carta se expresa de forma clara y concisa que:

- a) La contribución postulada es inédita.
- b) Ninguna parte de su contenido ha sido previamente difundida en algún otro medio e idioma.
- c) El documento no está siendo postulado de forma simultánea a otra revista.
- d) Se contó con prácticas éticas científicas para el proceso de investigación y redacción del documento.
- e) La aceptación de la forma en cómo la revista realiza el dictamen editorial, el proceso de revisión por pares (dictamen científico), y la fecha señalada para la publicación de su contribución por parte del Comité Editorial.
- f) Todos los autores son responsables del contenido; el primer autor asume la responsabilidad intelectual de los resultados del proceso editorial; los autores son responsables de obtener los derechos de autor para reproducir material gráfico o fotográfico de terceros.
- g) Los autores asumen la responsabilidad si se detecta falsificación de datos o falta de autenticidad en la investigación, por lo que se comprometen también a no reutilizar trabajos ya publicados, total o parcialmente, para presentarlos en otra publicación.
- h) En caso de que se haya presentado conflicto de interés en el proceso de elaboración de la investigación o redacción del documento por

---

parte de los autores, indicar de forma clara los acuerdos a los que se llegó para la postulación de la contribución.

El formato de la carta de declaratoria de originalidad podrá descargarse en el sitio oficial de la revista ([www.rmie.mx](http://www.rmie.mx)).

*Texto de la contribución.* Todas las contribuciones tendrán que ser escritas en procesador de textos. Las indicaciones técnicas aparecen en el apartado IV de este Instructivo.

Si la contribución cuenta con los documentos y características especificados en este Instructivo, en un máximo de dos días hábiles, el autor recibirá el *comprobante de recepción*, e iniciará el proceso de revisión editorial y de revisión por pares, lo cual no implica un compromiso de la revista para su publicación. Al enviar su trabajo, los autores aceptan las normas editoriales de la RMIE.

Si la contribución es aceptada para su publicación (ver Criterios de evaluación), los autores deberán enviar las modificaciones solicitadas por los árbitros –si aplica– y la *carta de cesión de derechos patrimoniales* al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, en la que aceptan de forma expresa que la difusión de su contribución será en acceso abierto. El formato de la carta de cesión de derechos patrimoniales podrá descargarse en el sitio oficial de la revista ([www.rmie.mx](http://www.rmie.mx)).

El equipo editorial de la revista se reserva el derecho de hacer las modificaciones de estilo que juzgue pertinentes y asignar la fecha de publicación de la contribución.

La RMIE se reserva el derecho de retirar del sitio web de la revista cualquier colaboración arbitrada en que se detecte una condición demostrada de plagio académico. El retiro de artículos por esta causa será informado a los índices bibliométricos en los que participa RMIE.

#### **IV. Características técnicas de las contribuciones**

##### **a) Extensión**

Los *artículos de investigación* tendrán una extensión entre seis mil y nueve mil palabras máximo, incluyendo tablas, figuras y referencias bibliográficas. Una página estándar en tamaño carta debe incluir, en promedio, 350 palabras sin importar el tipo o tamaño de letra. Todos los artículos que sean postulados deberán contener las secciones indicadas en el apartado de Estructura de la contribución.

---

Las *reseñas críticas* tendrán una extensión máxima de cinco mil palabras.

#### b) Información de autoría

Tanto los artículos de investigación como las reseñas incluirán en la primera página la siguiente información:

- Título breve del trabajo, que refiera claramente el contenido.
- Autor(es), indicando de qué manera deberá(n) ser referido(s) en los índices bibliométricos.
- Institución y departamento de adscripción laboral. En el caso de estudiantes sin adscripción laboral, referir la institución donde realizan su posgrado.
- Dirección postal institucional.
- Teléfono.
- Dirección de correo electrónico.
- Registro ORCID.

Salvo la portada, el manuscrito no deberá contener ninguna información de identificación del (los) autor(es). Asegúrese de que el nombre del autor ha sido eliminado de la lista de Propiedades del documento.

#### c) Estructura de las contribuciones

El artículo de investigación tendrá la siguiente estructura:

- **Título:** extensión máxima de 15 palabras.
- **Resumen:** objetivo, método o estrategia de análisis y principales resultados, no debe contener fórmulas, citas ni bibliografía, máximo 130 palabras.
- **Palabras clave:** de tres a cinco palabras clave a partir del tesauro de iresie (<http://132.248.9.1:8991/iresie/VocabularioControlado.pdf>)
- **Texto de la contribución:** los artículos deberán presentar con claridad el tema, problema y objeto de estudio, la revisión de la literatura relevante, la metodología utilizada, los resultados y hallazgos de la investigación, así como las conclusiones o consideraciones finales.<sup>1</sup>

- 
- **Bibliografía:** deberá entregarse estandarizada bajo la norma Harvard, ver ejemplos abajo.

La reseña crítica incluirá:

- **Título:** extensión máxima de 15 palabras.
- **Contenido:** el (los) autores tendrá(n) que indicar la importancia de la obra para el campo del conocimiento, pertinencia y actualidad desde un enfoque crítico.
- **Bibliografía** adicional si es el caso.

#### d) Tablas y figuras

Las tablas y las figuras serán las estrictamente necesarias y deberán explicarse por sí solas (es decir, sin tener que recurrir al texto para su comprensión), siempre serán referidas dentro del texto y para su presentación deben tomarse en cuenta los criterios y el espacio de la revista. Deberán incluirse en el mismo archivo del texto.

Las tablas deberán presentarse en formato de texto. En el caso de las figuras, especialmente las gráficas, deberán incluirse, en la medida de lo posible, en formatos editables (por ejemplo, Excel).

Para el caso de las tablas y figuras que no sean propiedad de los autores, éstos serán responsables de contar con los permisos correspondientes para su reutilización.

#### e) Notas a pie de página

Las notas a pie de página deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, sólo servirán para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto y no para indicar las fuentes bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto de acuerdo con el siguiente ejemplo (Levy, 1993:12-14).

#### f) Siglas y acrónimos

Debe proporcionarse, al menos la primera vez, la equivalencia completa de las siglas empleadas en el texto, en la bibliografía, en las tablas y las figuras.

En el caso de los acrónimos, sólo irá la primera letra con mayúscula: Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), Organización de Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (Unesco), etc.

## g) Referencias bibliográficas

- Los autores deberán asegurarse de que las fuentes citadas en el texto y las notas concuerden con el listado de referencias final, el cual deberá ser en el formato que se indica en este Instructivo. Sólo se incluirán las fuentes que sustentan la investigación, no las empleadas para profundizar en el tema.
- En el caso de las referencias electrónicas es responsabilidad del autor que los enlaces estén activos y sean los correctos. Y, si aplicara, colocar el registro de identificador digital (DOI, por sus siglas en inglés).
- Para las citas en el texto se utilizará la forma entre paréntesis: apellido del autor (tal como esté consignado en las referencias: un solo apellido, ambos o, si es el caso, unidos con guion), año de edición y, en su caso, página(s) citada(s); por ejemplo: (López, 2017; López Sánchez, 2017; López-Sánchez, 2017). Si el autor es citado directamente en el texto, dentro de los paréntesis sólo se incluyen el año y las páginas.
- Cuando se trate de varios autores, en el texto se incluirán hasta tres de ellos y a partir del cuarto se agregará *et al.* En el apartado de referencias deberán estar incluidos todos los autores.
- Las referencias deberán presentarse en orden alfabético y cronológico de menor a mayor, de acuerdo con los siguientes ejemplos:

### **Artículos:**

Rueda Beltrán, Mario (2007). “La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la universidad”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 34, julio-septiembre, pp. 1021-1041.

### **Libros:**

Weiss, Eduardo (coord.) (2003). *El campo de la Investigación educativa*, colección La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 1, Ciudad de México: COMIE/CESU-UNAM.

### **Capítulos de libros:**

Chavoya-Peña, María Luisa; Cárdenas-Castillo, Cristina y Hernández Yánez, María Lorena (2003). “La investigación educativa en



---

la Universidad de Guadalajara. 1993-2001”, en E. Weiss (coord.), *El campo de la Investigación educativa*, col. La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 1, Ciudad de México: COMIE/CESU-UNAM, pp. 383-407.

**Ponencias:**

Parrino, María del Carmen (2010). “Deserción en el primer año universitario. Desafíos y logros”, ponencia presentada en el x Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, 8, 9 y 10 de diciembre.

**Documentos en línea:**

Rodríguez-Pineda, Diana Patricia y López y Mota, Ángel Daniel (2006). “¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n31/pdf/rmiev11n31scB02n06es.pdf> (consultado: 30 de junio de 2010).

**Asuntos editoriales, dirigirse a:**

Editora: Elsa Naccarella  
revista@comie.org.mx

