

INDIZADA POR: CLASE • EBSCO • DIALNET • LATINDEX
LATINDEX 2.0 • IRESIE • HELA • GOOGLE SCHOLAR • DOAJ



Revista Panamericana
de Pedagogía.
SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

36

REVISTA SEMESTRAL / julio-diciembre, 2023

ISSN 1665-0557



E-ISSN 2594-2190

UNIVERSIDAD
**Pana
meri
cana** Escuela de
Pedagogía

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA
«SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO»
Número 36, julio-diciembre, 2023
Publicación semestral, Ciudad de México, México
ISSN 1665-0557. E-ISSN2594-2190

EQUIPO EDITORIAL

Directora editorial

Dra. Sara Elvira Galbán Lozano

Secretario editorial

Mtro. Gabriel González Nares

Diseño editorial y corrección de estilo

Lic. Magdalena Álvarez Alpizar

Mtra. María del Pilar Alvear García

Soporte tecnológico

Lic. Irene Palma Hernández

La **Revista Panamericana de Pedagogía. «Saber y quehaceres del pedagogo»**, es una publicación científica, semestral, indizada y arbitrada en la modalidad doble ciego, editada desde el año 2000 por la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana, Ciudad de México. Publica contribuciones inéditas y especializadas de carácter nacional e internacional, que contribuyan al avance en el conocimiento del campo de la educación y de la pedagogía, mediante el estudio de paradigmas, enfoques, teorías, modelos y expresiones educativas. La Revista tiene una periodicidad semestral (enero y julio). A partir del número 31 se edita solo en formato digital.

Certificado de licitud de título y contenido: 11632.

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA. «SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO». Año 23, número 36, julio-diciembre 2023, es una publicación semestral. Editada y publicada por Centros Culturales de México, A.C., propietaria de la Universidad Panamericana, Escuela de Pedagogía, calle Jerez no. 10, colonia Insurgentes Mixcoac, alcaldía Benito Juárez, código postal 03920, Ciudad de México.

Datos de contacto (teléfono): 55 54 82 16 84.

Correo electrónico: mx_revistadepedagogia@up.edu.mx

Directora editorial: Dra. Sara Elvira Galbán Lozano.

Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, calle Jerez no. 10, colonia Insurgentes Mixcoac, alcaldía Benito Juárez, código postal 03920, Ciudad de México.

Reservas de Derecho al Uso Exclusivo 04-2018-092009490700-203; E-ISSN2594-2190, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Fecha de última modificación: enero, 2021.

DERECHOS RESERVADOS CENTROS CULTURALES DE MÉXICO, A. C.,
Universidad Panamericana, Ciudad de México, México.

Primera edición: mayo, 2001.

ISSN 1665-0557

E-ISSN: 2594-2190

PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL DE ESTA OBRA, SIN PERMISO POR ESCRITO DEL EDITOR.

Los criterios de los autores son de su exclusiva responsabilidad.

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Concepción Barrón Tirado, Universidad Nacional Autónoma de México.
<https://orcid.org/0000-0003-4214-9228>

Dra. Ángels Domingo Roget, Plataforma Internacional Práctica Reflexiva, España.
<https://orcid.org/0000-0001-9850-2110>

Dr. Tomás Fontaines Ruiz, Universidad Técnica de Machala, Ecuador.
<https://orcid.org/0000-0002-2372-1850>

Dra. Alicia Inciarte González, Universidad de la Costa, Colombia.
<https://orcid.org/0000-0002-9972-0272>

Dra. Marcela Jarpa Azagra, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
<https://orcid.org/0000-0003-4171-3085>

Dra. Gabriela Martínez Sainz, University College Dublin, Irlanda.
<https://orcid.org/0000-0002-9886-5410>

Dr. José Luis Medina Moya, Universidad de Barcelona, España.
<https://orcid.org/0000-0002-9487-9065>

Dra. Concepción Naval Durán, Universidad de Navarra, España.
<https://orcid.org/0000-0002-5927-9398>

Dr. Mario S. Torres, Texas A&M University, Estados Unidos.
<https://orcid.org/0000-0002-0616-516X>

Dra. Martha Vergara Fregoso, Universidad de Guadalajara, México.
<https://orcid.org/0000-0001-7061-8146>

Revista Panamericana
de Pedagogía.
SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO



ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

María del Carmen Aguilar Rivera
Elena Arbués Radigales
Maite Aznárez Sanado
María del Pilar Baptista Lucio
María del Mar Camús Ferri
Cessna Alejandra Chavira Garnica
Rodrigo Cisternas Muñoz
Carlos Alberto Covarrubias Santiago
Anna María Fernández Poncela
Maricarmen González-Videgaray
Dides Ilian Hernández Silvera
Norma Guadalupe Márquez Cabellos
Marcos Jesús Iglesias Martínez
Inés Lozano Cabezas
Luis Medina Gual
Luis Javier Mendoza Arenas
Pedro Navareño Pinadero
Jesús Enrique Pinto Sosa
Briseda Noemí Ramos Ramírez
Luis Rojas Torres
Yeni Alicia Servin Mendieta

CONTENIDO

Págs.

PRÓLOGO

7-8

SABERES**UN CICLO DE INNOVACIÓN SOSTENIBLE
PARA LA MEJORA CONTINUA DE LA PRÁCTICA DOCENTE
COLABORATIVA. APRENDIENDO DE LA EXPERIENCIA***Pedro Navareño Pinadero*

10-29

**HACIA UNA TRANSFORMACIÓN EN
LA APLICACIÓN DE EXÁMENES DE AULA***Luis Rojas Torres*

30-41

QUEHACERES**LA RISA: ALEGRÍA, DESESTRÉS Y BIENESTAR***Anna María Fernández Poncela*

43-60

**DESEMPEÑO VERBAL Y MOTRIZ EN NIÑOS
ENTRE 4 Y 7 AÑOS PERTENECIENTES
A ENTORNOS VULNERABLES***Dides Ilian Hernández Silvera**María del Carmen Aguilar Rivera*

61-82

**DESAFÍOS Y APRENDIZAJES CON TECNOLOGÍAS
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO***María del Pilar Baptista Lucio**Maricarmen González-Videgaray**Luis Medina Gual**Carlos Alberto Covarrubias Santiago*

83-99

**CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR: VOCES DEL PROFESORADO**

*Norma Guadalupe Márquez Cabellos
Briseda Noemí Ramos Ramírez*

100-111

**APROXIMACIONES AL FENÓMENO DE FRACASO
ESCOLAR EN LAS Y LOS JÓVENES DE 11 A 18 AÑOS
EN ZONAS RURALES; UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA (2012 - 2022)**

*Cessna Alejandra Chavira Garnica
Jesús Enrique Pinto Sosa*

112-129

**LA MEJORA DE LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA DOCENTE MEDIANTE PROPUESTAS
DRAMÁTICAS TEATRALES: UN ESTUDIO CUALITATIVO**

*Marcos Jesús Iglesias Martínez
María del Mar Camús Ferri
Inés Lozano Cabezas*

130-149

**LA EDUCACIÓN EN VALORES DE LOS ESCOLARES PARAGUAYOS:
CLAVE PARA LOS DESAFÍOS DEL PAÍS**

*Yeni Alicia Servin Mendieta
Maite Aznárez Sanado
Elena Arbués Radigales*

150-167

**HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS: UNA VÍA
PARA LA INCLUSIÓN Y APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS
EN ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA**

Luis Javier Mendoza Arenas

168-179

**LA GESTIÓN COMO PROCESO DE MEJORA
DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR. EXPERIENCIA
DE UN CENTRO EDUCATIVO EN LA NUEVA
REGIÓN DE ÑUBLE EN CHILE**

Rodrigo Cisternas Muñoz

180-197

PRÓLOGO

La *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo* continúa con su apoyo a la investigación sobre la educación. En esta ocasión llega a su edición 36 con un número rico en ideas, orígenes y autores. Como telón de fondo de todas las colaboraciones está presente la preocupación por el ejercicio docente, entendido como un aspecto fundamental de la pedagogía. En diversos sentidos, todos los artículos de este número 36 tratan sobre este deber. Reflexionan sobre su finalidad. Proponen mejoras para su práctica. Se publican 11 textos en este número. Dos son reflexiones de la sección *Saberes*. Nueve contribuciones, en la sección *Quehaceres*, son artículos sobre experiencias prácticas en torno a diversos problemas docentes.

En la sección *Saberes* se presentan dos reflexiones de corte teórico. En «Un ciclo de innovación sostenible para la mejora continua de la práctica docente colaborativa», Navareño, desde la Universidad de Málaga, propone un diseño de ciclo de aprendizaje experiencial que tiene como objetivo institucionalizar un proceso de innovación sostenible para la mejora continua de la práctica docente colaborativa. Esto para que permita, de manera recurrente y sistemática, elaborar, alinear y desarrollar prácticas didácticas, pedagógicas, comunes y compartidas por los docentes.

El segundo texto de esta sección es «Hacia una transformación en la aplicación de exámenes de aula», en él, Rojas, de la Universidad de Costa Rica, plantea un conjunto de prácticas que puedan mejorar la

aplicación de los exámenes de aula, a fin de que la modificación de prácticas propuestas en el trabajo, incida en una evaluación más favorable para el estudiantado.

La sección *Quehaceres* contiene nueve textos. El primer artículo es «La risa: alegría y desestrés para las mujeres y bienestar para los hombres». En él, Fernández, de la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, presenta un acercamiento y revisión de semejanzas y diferencias en la percepción de la risa, según el género. Para ello se realizó una encuesta con 458 jóvenes universitarios de la Ciudad de México, en el año 2018.

El siguiente artículo es «Desempeño verbal y motriz en niños entre 4 y 7 años pertenecientes a entornos vulnerables», de Hernández y Aguilar, de la Universidad Católica Argentina. Este es un trabajo de campo, cuyo objetivo es describir y analizar el desempeño verbal con conductas motrices o patrones motrices ineficaces, a un grupo de niños concurrentes a escuelas de riesgo pedagógico, de la zona sur de la provincia de Buenos Aires, con la finalidad posterior de proponer programas de estimulación cognitiva y afianzamiento motriz.

El próximo texto es «Desafíos y aprendizajes con tecnologías en la educación superior en México», de Baptista, González-Videgaray, Covarrubias, y Medina, de la Universidad Panamericana, la UNAM, y la Universidad Iberoamericana. Esta investigación examina la dimensión tecnológica de la educación superior durante la

pandemia del COVID-19. El estudio se realizó a través de un cuestionario autoadministrado en línea de forma voluntaria, que mide la percepción de 8,090 docentes y 39,417 estudiantes, en cuanto a la dimensión tecnológica en pandemia, adscritos a instituciones de educación superior, públicas y privadas de México.

Continúa el artículo «Camino hacia la inclusión en educación superior: voces del profesorado», de Márquez y Ramos, de la Universidad de Colima. Este texto analiza la percepción del profesorado de una universidad pública de México, en el proceso de inclusión educativa de estudiantes de educación media superior y superior, con discapacidad y/o con neurodiversidad.

El siguiente texto es «Aproximaciones al fenómeno de fracaso escolar en las y los jóvenes de 11 a 18 años en zonas rurales; una revisión sistemática (2012-2022)», de Chavira y Pinto, de la Universidad Autónoma de Yucatán. Este estudio presenta una revisión sistemática, del año 2012 al 2022, con el objetivo de analizar el fenómeno del fracaso escolar en jóvenes, de 11 a 18 años, que viven y estudian en zonas rurales, a nivel internacional.

En «La mejora de la competencia comunicativa docente mediante propuestas dramáticas teatrales: un estudio cualitativo» de Iglesias, Camús y Lozano, de la Universidad de Alicante, el objetivo principal es analizar el desarrollo de situaciones de aprendizaje fundamentadas en la pedagogía teatral, como estrategia docente que mejora la comunicación didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde las narrativas de los docentes.

Sigue el texto «La educación en valores de los escolares paraguayos: clave para los desafíos del país», de Servin, Aznárez y Arbués, de la Universidad de Navarra. En este artículo se considera la importancia de proporcionar una educación moral a la altura de los retos actuales de Paraguay. Para ello se ha realizado un trabajo de campo

con alumnos del 7° grado de la Educación Escolar Básica, con el objetivo de explorar sus conocimientos y disposiciones hacia la práctica de determinados valores.

A continuación, aparece el texto «Herramientas tecnológicas: una vía para la inclusión y aprendizaje de las matemáticas en alumnado con discapacidad auditiva», de Mendoza, de la Universidad de las Américas y el Caribe. En el estudio se trabajó con 49 alumnos, de los cuales dos presentan la condición de discapacidad auditiva. La investigación fue de corte cualitativa, teniendo como objetivo aplicar herramientas tecnológicas para el aprendizaje de las matemáticas con la población participante. Los resultados indican que todo el estudiantado participante tuvo un aprendizaje fructífero en el logro matemático, con el uso de las herramientas tecnológicas.

El último artículo de la sección *Quehaceres*, es «La gestión como proceso de mejora de la convivencia escolar. Experiencia de un centro educativo», de Cisternas, del Instituto Santa María, en Ñuble, Chile. Esta investigación describe, de manera intensiva y rigurosa, cómo se realizan los procesos de gestión de la convivencia en el mencionado centro educativo. Se ha planteado un enfoque metodológico mixto de investigación, utilizando un diseño de estatus equivalente de tipo paralelo/simultáneo.

En suma, nos enorgullece ofrecer este número variopinto, rico y profundo, con muchas perspectivas, propuestas, ámbitos, y lleno de apertura al diálogo para la mejora educativa. Deseamos que quien se acerque a este número, aprenda y disfrute mucho. ■

Mtro. Gabriel González Nares

Secretario editorial

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES



UN CICLO DE INNOVACIÓN SOSTENIBLE PARA LA MEJORA CONTINUA DE LA PRÁCTICA DOCENTE COLABORATIVA. APRENDIENDO DE LA EXPERIENCIA

A SUSTAINABLE INNOVATION CYCLE FOR CONTINUOUS IMPROVEMENT OF COLLABORATIVE TEACHING PRACTICE. LEARNING FROM EXPERIENCE

[https:// doi: 10.21555.rpp.vi36.2872](https://doi.org/10.21555.rpp.vi36.2872)

Pedro Navareño Pinadero

Instituto Escalae, cátedra Escalae de Innovación Educativa,
Universidad de Málaga.

pnavareno@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8035-0091>

Recibido: abril 13, 2023 – Aceptado: mayo 12, 2023

Resumen

Este artículo propone un diseño de ciclo de aprendizaje experiencial que tiene como objetivo institucionalizar un proceso de innovación sostenible para la mejora continua de la práctica docente colaborativa; esto permitirá de manera recurrente y sistemática, elaborar, alinear y desarrollar prácticas didácticas, pedagógicas, comunes y compartidas por los docentes, con el fin de superar la idea de que el perfeccionamiento profesional docente se logra de manera individual, realizando actividades de actualización pedagógica y disciplinar. En realidad, la investigación demuestra que la forma más efectiva para lograrlo es transformar los centros en comunidades profesionales de aprendizaje.

Con la puesta en práctica del ciclo se pretende encontrar sentido, proporcionar coherencia y consistencia a las acciones educativas de la institución, y garantizar una formación integral del alumnado, basada en valores y principios de intervención comunes, consensuados y compartidos por el equipo docente y la comunidad educativa.

El ciclo es un estudio orientado a la mejora de la práctica docente colaborativa y se sustenta en la teoría del aprendizaje experiencial, desarrollada por David Kolb, a partir de los trabajos de John Dewey, Kurt Lewin y Jean Piaget. Entre los hallazgos de su aplicación, el ciclo asegura y fundamenta el trabajo colaborativo como base del desarrollo profesional docente, experiencial y situado en el contexto de las instituciones educativas, al permitir construir, desde dentro, las respuestas a sus necesidades e intereses legítimos.

Finalmente, como conclusión, el ciclo ofrece un proceso organizativo y funcional que facilita el camino a seguir para una interacción colaborativa positiva entre docentes.

Palabras clave: ciclo de aprendizaje experiencial, práctica docente colaborativa, desarrollo profesional.

Abstract

This article proposes an experiential learning cycle design that aims to institutionalize a sustainable innovation process for the continuous improvement of collaborative teaching practice. That allows, in a recurring and systematic way, to elaborate, align and develop didactic, pedagogical, common and shared practices by teachers. In order to overcome the idea that teacher professional development is achieved individually, carrying out pedagogical and disciplinary updating activities, when in reality research shows that the most effective way to achieve it is to transform centers into professional learning communities.

With the implementation of the cycle, it is intended to find meaning, give coherence and consistency to all the educational actions of the institution, and guarantee an integral formation of the students based on common values and principles of intervention, agreed upon and shared by the teaching team and the educative community.

The cycle is a study aimed at improving collaborative teaching practice and is based on the theory of experiential learning developed by David Kolb from the work of John Dewey, Kurt Lewin and Jean Piaget. Among the findings of its application, the cycle ensures and supports collaborative work as the basis of experiential teaching professional development located in the context of educational institutions, by allowing responses to their needs and legitimate interests to be built from within.

Finally, as a conclusion, the cycle offers an organizational and functional process that facilitates the path to follow for a positive collaborative interaction between teachers.

Keywords: Experiential Learning Cycle, Collaborative Teaching Practice and Professional Development.

I. INTRODUCCIÓN

Desde sus inicios, mejorar la calidad de la capacidad educativa, organizativa y funcional de cada escuela ha sido una búsqueda permanente por parte de maestros, administradores, padres, políticos y legisladores. Si observamos la investigación a lo largo del tiempo y analizamos las claves para la mejora escolar, comprobamos que «se reduce a la capacidad de las personas de la escuela a funcionar como una comunidad de aprendizaje profesional» Lunenburg (2010, p. 1).

Igualmente, lograr un aprendizaje más efectivo, para que todos los estudiantes se desarrollen como persona, demanda transformar la institución en una organización inclusiva y flexible que aprende de su propia experiencia (Carriego, Mezzadra, y Sánchez, 2017; Bolívar, 2007, y Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011); y, seguramente, la mejor forma de lograrlo sea partir del desarrollo profesional docente colaborativo y centrado en la escuela, como nos recuerdan, entre otros: Darling-Hammond, Hylér, y Gardner (2017); Bolívar (2015); Schleifer, Rinehart, y Yanisch (2017); Krichesky, y Murillo (2018); Vaillant, (2016); Vélaz de Medrano, et al. (2009); Vezub (2010), y Vaillant, y Manso (2019).

También consideramos una necesidad y una obligación, no solo de ética y moral profesional, sino también institucional, lograr las condiciones necesarias para un desarrollo profesional docente colaborativo que supere el individualismo (OECD, 2019), para construir ecosistemas profesionales de aprendizaje (Lombana Martínez, et al., 2021).

Todo lo cual, permitirá responder de manera rigurosa a las demandas sociales y atender los derechos de los estudiantes para recibir una formación integral, coherente y consistente con las finalidades educativas institucionales en cada contexto, es decir, de acuerdo con el logro del perfil de egreso competencial o de salida de cada estudiante (PSE), desarrollando proyectos de vida dignos de ser vividos.

Aunque resulta fácil estar de acuerdo en los fines de la educación y la práctica docente colaborativa, los debates, las dudas y las diferencias surgen en el momento de diseñar el camino para el logro de esos objetivos.

Por tanto, el problema que afrontamos es cómo institucionalizar una práctica docente, pedagógica, colaborativa, o práctica didáctica común (PDC)¹, a partir de un desarrollo profesional que, organizado como una comunidad profesional de aprendizaje, aplica y desarrolla un ciclo de innovación sostenible para mejorar de manera continua su práctica docente colaborativa, en busca de la excelencia en los aprendizajes de cada estudiante. Según Darling-Hammond, Hylér y Gardner (2017), se entiende «el desarrollo profesional efectivo como un aprendizaje profesional estructurado que resulta en cambios en las prácticas docentes y mejoras en los resultados de aprendizaje de los estudiantes» (p. 5).

II. UN CICLO DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL (PARA LA INNOVACIÓN SOSTENIBLE Y LA MEJORA CONTINUA DE LA PRÁCTICA DOCENTE COLABORATIVA)

Si «la acción es la manera en que le damos sentido a la vida» (Argyrys, 1999, p. 17), la práctica docente es el modo en que damos sentido a la profesión; la construcción de conocimientos para la acción, a través de ciclos de aprendizaje, es la estrategia central que proponemos en la búsqueda de una práctica profesional colaborativa sólida y consistente, para un ejercicio docente efectivo y contextualizado.

¹ La Práctica Didáctica Común (PDC), la entendemos como «un acuerdo entre docentes, sobre principios pedagógicos, metodológicos o estrategias didácticas; que pretende unificar criterios de intervención docente para conseguir una enseñanza coherente y consistente dirigida a la consecución de las finalidades educativas institucionales, es decir, el Perfil de egreso o salida de los estudiantes».

Por esa razón, con este ciclo, buscamos desarrollar una mayor capacidad institucional para aprender, generar, compartir, y aplicar conocimiento desde dentro de la escuela, con el fin de llevar a cabo la tarea diaria de educar, a partir de la creación de comunidades profesionales de aprendizaje (Bolam et al., 2005; Krichesky y Murillo, 2011; Bolívar, 2008 y 2014), o comunidades de prácticas (Wanger, 2001, y Gairín, 2015).

El ciclo tiene, como principal objetivo, institucionalizar la innovación sostenible y la mejora continua de la práctica profesional docente colaborativa y, por ende, de toda la escuela. Por tanto, pretende ser un medio para crear sinergias colaborativas de aprendizaje entre el profesorado, a partir de la reflexión colegiada, crítica y sistemática sobre el pensamiento en la acción y sobre la acción (Schön, 1992 y 1998; Perrenoud, 2004a), buscando crear conocimiento para la acción profesional que supere los hábitos y las rutinas defensivas de la organización (Argyris, 1999, p. 101). Así, se asegura que dicha colaboración sea rigurosa y esté inspirada en los avances que la comunidad científica ofrece: lecciones aprendidas a lo largo del tiempo y buenas prácticas de probada eficacia.

Esa es la razón por la que se propone este ciclo, dirigido a facilitar la construcción y gestión del «conocimiento colectivo» (Rey, 2022, p. 34) e institucional necesario, que alcance la mejora continua de la práctica –desde la perspectiva del desarrollo profesional docente colaborativo y el aprendizaje entre iguales–, para que encuentre, en su aplicación, un medio idóneo y permanente de sistematizar procesos de mejora, a través de su institucionalización contextualizada. Es decir, se trata de focalizar la tarea docente en lo que, en los últimos tiempos, refieren Hargreaves y O'Connor (2020) al entender que:

El profesionalismo colaborativo consiste en cómo los profesores y otros educadores transforman la enseñanza y el aprendizaje juntos para trabajar con todos los estudiantes, con el fin de desarrollar vidas plenas llenas de significado, propósito y éxito. Su organización se basa en las pruebas que arroja la realidad, no en los datos, y se apoya en una planificación rigurosa, un diálogo profundo y en ocasiones exigente, en una retroalimentación cándida al tiempo que constructiva, y en una investigación colaborativa continua (p. 21).

Este profesionalismo se convierte, así, en una estrategia de formación docente de primer orden, y que, por muchas razones, debemos entender centrado en la escuela, como señala Vezub, (2010) al afirmar: «Cuanto más locales y situacionales sean los dispositivos de formación, mayor posibilidad tendrán de movilizar las trayectorias docentes, interpelar sus prácticas y permitir la reformulación de las identidades profesionales» (p. 12).

Entre los muchos ciclos de aprendizaje existentes, pueden citarse el conocido ciclo de investigación PDCA, que popularizó Deming, desarrollado y aplicado en educación y en diferentes ámbitos de la actividad humana; el ciclo de aprendizaje experiencial de D. Kolb (1975); el ciclo del proceso de desarrollo y consolidación de la innovación (Oficina de la UNESCO, Lima, 2016); los ciclos de aprendizaje: un camino para combatir el fracaso escolar, de Perrenoud (2010); el ciclo de aprendizaje como modelo para el diseño de la formación inicial y continua del profesorado de ciencias, de Ruba (1992); los ciclos de investigación acción que describe Latorre (2005); incluso el uso de los ciclos de aprendizaje para la enseñanza de destrezas de razonamiento científico y de sistemas conceptuales de Lawson (1994); pudiéndose citar hasta el conocido como «Círculo Dorado», que se refiere a «Cómo los grandes líderes inspiran la acción», de Simon Sinek (2018); o un ciclo de mejora en el aula (CIMA), en la asignatura de Psicología de la Percepción (Vargas, 2019), etcétera. Todas ellas, propuestas de ciclos de aprendizaje, aplicados en diferentes ámbitos y contextos, y con distintos objetivos, que tienen en común manifestar su utilidad y eficacia como procesos de aprendizaje.

En el ámbito de los sistemas educativos latinoamericanos, puede destacarse el Ciclo de Formación Interna (CFI), desarrollado por el Ministerio de Educación de Perú², a través de la DIFOS (Dirección de Formación Docente en Servicio), que lo entiende como: «una estrategia formativa que aporta a la mejora continua de la práctica pedagógica del colectivo docente de la institución educativa, convirtiéndola en una comunidad profesional de aprendizaje y de esta manera incidir positivamente en los aprendizajes de los estudiantes»³.

Del mismo modo se puede señalar el ciclo escolar por excelencia, el más común y conocido de todos en el ámbito educativo, como lo es el ciclo escolar de cada año o curso escolar, configurado como propuesta de planeación estratégica con objetivos institucionales que deben valorarse a final de cada curso o año académico, y que ofrecen una extraordinaria ocasión para avanzar en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y de la propia organización; esto, siempre realizado bajo un enfoque práctico, reflexivo, crítico, centrado en la indagación e investigación sobre caminos para la mejora, y, además, guiado por el análisis y la valoración de lo alcanzado, de modo que permita su continuidad y progreso a lo largo de los años, para realizar propuestas de mejora en cada ciclo y curso siguiente, avanzando gradualmente por el camino de la espiral de profundización y excelencia educativa para todos.

Por otro lado, este recurso cíclico es fruto de un constante y riguroso proceso de observación y reflexión sobre la práctica, elaborado y perfeccionado a lo largo del tiempo, tomando como base el aprendizaje experiencial: Dewey (2010); D. A. Kolb (2014); A. Kolb y D. Kolb (2018); Espinar Álava y Viguera Moreno (2020); Ruiz (2013); Triana y Parra (2020), y McCarthy (2016). Se ha desarrollado a través de la aplicación de procesos teórico prácticos, de acompañamiento y asesoramiento a instituciones educativas, durante muchos años de trabajo en la escuela, desde muy diferentes perspectivas y roles profesionales. Además de los ciclos ya citados, el modelo presentado y su desarrollo, también está inspirado y hunde sus raíces en la investigación de Malpica, Navareño, y Martínez (2023), y el desarrollo del modelo Sinapsia del Instituto Escalae.

Toda esa experiencia acumulada, permite entender que la mejor vía para la formación y desarrollo profesional docente colaborativo, es la reflexión crítica y sistemática sobre la práctica, retroalimentada por el conocimiento que la comunidad científica ofrece en cada momento y en cada contexto, y que el ciclo, como catalizador, crea las condiciones para su logro. Consideramos necesario disponer de una sistematización de la práctica docente –desde la autorreflexión y la autonomía profesional–, estableciendo un puente que comunique, de manera fluida y efectiva, la teoría con la práctica, en un viaje de ida y vuelta, para caminar a hombros de gigantes y, así, aprovechar el conocimiento disponible y poder construir nuestras propias respuestas contextualizadas para avanzar en la dirección correcta. La escuela no es solo un lugar para que los estudiantes aprendan: debe ser también un lugar para que el profesorado, y la propia escuela como organización, aprendan y lo hagan desde el trabajo compartido y colaborativo de todos sus miembros (Navareño, 2020, p. 15).

En definitiva, mejorar la práctica docente es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que sucede en el aula, escenario en el que el ciclo pone su acento al tener, como objetivo central, el realizar una revisión progresiva y sistemática de las prácticas docentes con el fin

² Dicho proyecto fue patrocinado por la UNESCO y puede ampliarse información sobre el mismo en: https://www.escalae.org/client_story/ministerio-educacion-peru/. Además, en 2022, se publicó un informe de investigación: «Investigación del proceso de transformación educativa positiva en comunidades profesionales de aprendizaje».

³ Consultado en: <https://cutt.ly/NChNHoa>. También está disponible el informe final del proyecto en: «Presentación de la sistematización sobre el desarrollo e implementación de las fases del Ciclo de Formación Interna».

de lograr acuerdos metodológicos, que denominamos como PDC (prácticas didácticas [pedagógicas] comunes o compartidas) de todo el profesorado, con la finalidad de proporcionar sentido, coherencia y consistencia, a la tarea colegiada y diaria de enseñar. Como afirma Alma Harris (2002, p. 82): «la investigación ha puesto de manifiesto que es preciso situar la mejora escolar, enfatizando los procesos de enseñanza y aprendizaje, al tiempo que el desarrollo del profesorado». Añade Bolívar (2007): «Los factores a nivel de aula son extremadamente importantes para generar y mantener la mejora escolar» (p. 10). Y Miranda (2002), recuerda: «El cambio educativo sólo llega a ser significativo si activa los procesos de acción-reflexión-acción en los sujetos que lo llevan a cabo de forma participativa, cooperativa, negociada y deliberativa» (p. 3).

Para asegurar la permanencia en el tiempo de la innovación y la mejora, el ciclo plantea sistematizar la práctica docente a través de la institucionalización de las PDCs:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro (Jara, 2020, p. 4).

Así pues, la importancia del ciclo es ofrecer un camino de reflexión y profundización para el aprendizaje profesional docente colaborativo que propicie su desarrollo y, en consecuencia, alinee las prácticas docentes como palanca para lograr la excelencia en el aprendizaje de todos los estudiantes.

II.1 Características del ciclo

El ciclo se concibe como un proceso complejo y sistemático de mejora de la práctica docente colaborativa, que se logra mediante la institucionalización de acuerdos metodológicos y didácticos –que denominamos PDC–, al crear, progresivamente, las condiciones para el desarrollo profesional docente colaborativo, que oriente hacia un aprendizaje eficaz de los estudiantes.

a) Inductivo

Con el fin de aprovechar la riqueza y diversidad de saberes sobre la práctica de cada docente, tomamos en consideración las aportaciones y percepciones de cada uno, con el propósito de alcanzar visiones y soluciones comunes, en las que todos se sientan representados para constituir «colectivos de aprendices» (Meirieu, 2016, p. 68). Por esa razón, en todas las tareas a realizar en las fases del ciclo, partimos de la recogida de las aportaciones individuales, seguida del compartir entre pares, luego en pequeño grupo y, finalmente, el equipo docente de la institución; lo cual no es un proceso rápido, pero sí muy efectivo y profundo, al interpelar a cada docente en primera persona y pedirle que exprese sinceramente su parecer, para que nadie se sienta ajeno a las decisiones tomadas. Ello proporciona una gran riqueza de puntos de vista, diversidad, que nos ayuda a entender, comprender y poseer una visión holística de la institución educativa para construir lo común desde la diversidad, aspecto esencial si queremos avanzar e introducir mejoras significativas y profundas que se institucionalizan y perduran en el tiempo; se trata, pues, de lograr un liderazgo distribuido que se consolida en un protagonismo compartido.

b) Sistemático

Según González y Vigna (coord.) (2012): «La sistematización de experiencias educativas es una herramienta metodológica [...] que apuesta por el empoderamiento de los educadores y educadoras como actores y promotores de los cambios en el sistema educativo» (p. 15). Diríamos, por tanto, que es un aprender para institucionalizar las prácticas docentes más efectivas para el logro de nuestras metas particulares y contextuales, que permiten sedimentar los nuevos saberes como base de los avances venideros. Por tanto, la sistematización se considera una forma de institucionalizar un aprendizaje crítico y reflexivo para ir construyendo, sobre la práctica, saberes comunes que todos compartimos, con el fin de superar el rol docente de ser solo consumidores de lo que otros investigan y enseñan, para transformarnos en investigadores y creadores de aprendizajes que aportan soluciones propias, conocimientos y aprendizajes pedagógicos situados, contextualizados, que forman parte –e integran– nuestra cultura pedagógica y social.

Asimismo, compartimos la matización sobre la sistematización que aporta Van de Velde (2008), al señalar: «Más importante que las capacidades metodológicas y el dominio de las técnicas es la actitud crítica y auto-crítica, la disposición a cuestionar nuestra manera de hacer las cosas para no volver a cometer los mismos errores» (p. 7). Dicha actitud genera, en las instituciones, un proceso de avance positivo que responde efectivamente a las necesidades e intereses en cada una –objetivo prioritario del ciclo– al pretender, con su aplicación, el adecuado desarrollo y una pertinente puesta en marcha de mecanismos de control y perfeccionamiento continuo, que comprueben el impacto de la innovación y mejora en los aprendizajes estudiantiles y que, a la vez, coadyuven a sistematizar el conocimiento pedagógico creado.

c) Reflexivo

El ciclo hunde sus raíces en la práctica reflexiva (Dewey, 2007; Domingo, y Serés, 2014; Perrenoud, 2004a), como un proceso de reflexión sistemática sobre la tarea docente para mejorarla progresivamente, individual y colectivamente. Por tanto, en su aplicación y desarrollo, se busca un aprendizaje que permita una formación profesional permanente en ejercicio, consciente y fraguada a partir de la adquisición de la competencia de reflexividad, como forma de identificar los puntos fuertes y los ámbitos de mejora de nuestra propia práctica. Con ello, pretendemos identificar, afianzar y reforzar lo que hacemos bien, optimizar lo que aún necesita algún ajuste y, finalmente, sustituir prácticas que deben ser desaprendidas, para adquirir otras nuevas que permitan el logro efectivo de nuestros objetivos.

d) Contextualizado, adaptativo y flexible

El ciclo parte del respeto al marco normativo y la cultura de cada escuela y su contexto, pues como afirma Vezub (2010), uno de sus principales fundamentos, en relación con los modelos de perfeccionamiento docente, es precisamente el considerar que: «[...] no se produce en el vacío, sino que por el contrario, se realiza en situación, en contextos específicos de escolarización en los cuales desempeña su tarea, con determinados grupos de alumnos, pertenecientes a una comunidad que posee características particulares» (p. 17).

Así pues, debemos considerar esencial que, cualquier proceso de acompañamiento, proyecto de transformación o mejora de la escuela, debe partir de la premisa de adaptarse a sus tiempos y espacios desde el momento de su implantación, para acompasar todo su desarrollo a sus ritmos y espacios posibles, y no obsesionarse con lo deseable, pensando siempre en

facilitar la tarea del profesorado, para realizar trabajos y encuentros entre iguales, dando sentido al tiempo y al esfuerzo, en busca de un mayor aprovechamiento y mejora de la organización. En consecuencia, es preciso que exista la flexibilidad necesaria para el desarrollo de las fases del ciclo y las tareas que cada una lleva implícitas.

Ese modelo de aprendizaje profesional, auténtico, contextualizado, situado y flexible, tal y como lo propone el ciclo, se justifica como una necesidad para superar el modelo de actualización docente más tradicional, como nos recuerda Vaillant (2016), al referirse al modelo de formación permanente existente, por la baja incidencia que tiene en las aulas, fruto de los principales modelos de las políticas de desarrollo profesional docente, que se han llevado a cabo, como lo muestran diferentes estudios realizados en América Latina en las últimas décadas, y recogidos por Vélaz de Medrano y Vaillant (2009), los cuales revelan las críticas de los propios docentes al valorar los cursos, talleres y programas de formación continua que se vienen desarrollando. A pesar del esfuerzo realizado, señalan que no han logrado que «todos los niños, niñas y jóvenes logren aprendizajes significativos» (pp. 6-7).

Por tanto, el ciclo no solo debe contextualizarse, sino ser flexible y adaptarse a cada realidad escolar.

e) Continuo, progresivo y sostenible

El ciclo se plantea como una herramienta que permite a la escuela apropiarse de una estrategia para avanzar y mejorar en la forma que enseñan los docentes y aprende el alumnado, para que ambas se retroalimenten y mejoren en interacción continua. Con esa finalidad, es importante señalar que el ciclo propone una mejora progresiva de las prácticas docentes, rechazando cualquier intento de cambio total, buscando alcanzar acuerdos metodológicos por el equipo docente –basados en el consenso que debe alcanzarse tras una reflexión crítica y sistemática sobre la práctica–, evitando toda imposición, y buscando que la escuela, en conjunto, se apropie del ciclo para institucionalizar la innovación con el fin de que sea sostenible en el tiempo, con independencia de cambios o reformas. Afirmar Alma Harris (202): «Para que la mejora escolar sea mejora sostenible a largo plazo, tiene que haber previamente un cambio profundo dentro de la escuela» (p. 18).

f) Holístico

El ciclo tiene implicaciones y abarca a todos los ámbitos de la práctica docente y al desarrollo profesional docente colaborativo y, en consecuencia, afecta al resto de los ámbitos de la escuela, como sistema complejo. Además, en su desarrollo, influye en la organización general del centro y las relaciones generadas entre los miembros de la comunidad educativa; ya que, en definitiva, esta será la destinataria de las innovaciones y mejoras que se operen en la práctica docente y, por tanto, necesitarán contar con su participación, implicación y compromiso, puesto que lo que pasa en el microsistema del aula está mediado e influido por el mesosistema del centro escolar, y no es ajeno al macrosistema de la sociedad y la cultura de cada contexto.

g) Colaborativo

No es posible entender el desarrollo del ciclo sin considerar la colaboración e interacción permanente de los docentes, y que, de acuerdo con Datnow (2011), como se cita

en Vangrieken, Dochy, y Kyndt (2015), debe diferenciar entre cultura colaborativa –que estimula la colaboración espontánea, y que podemos entender como aquella que «se origina cuando los docentes perciben la colaboración como algo valioso, productivo y placentero»– y no, como aquella que denomina una colegialidad artificial que «resulta de la regulación administrativa que obliga a los docentes a colaborar» (p. 8). Aunque seguramente sea esta última la más común por ser obligatoria, sin embargo, en la práctica, es de poca eficacia a efectos de lograr la mejora (González, 2007):

La colaboración profesional no tiene por qué anular la diversidad ni potenciar la homogeneidad y la unanimidad de creencias. [...] De hecho, un proyecto compartido requiere necesariamente compromisos concertados y responsabilidades colegiadamente distribuidas que habrá que debatir, acordar e individualmente asumir (pp. 27-28).

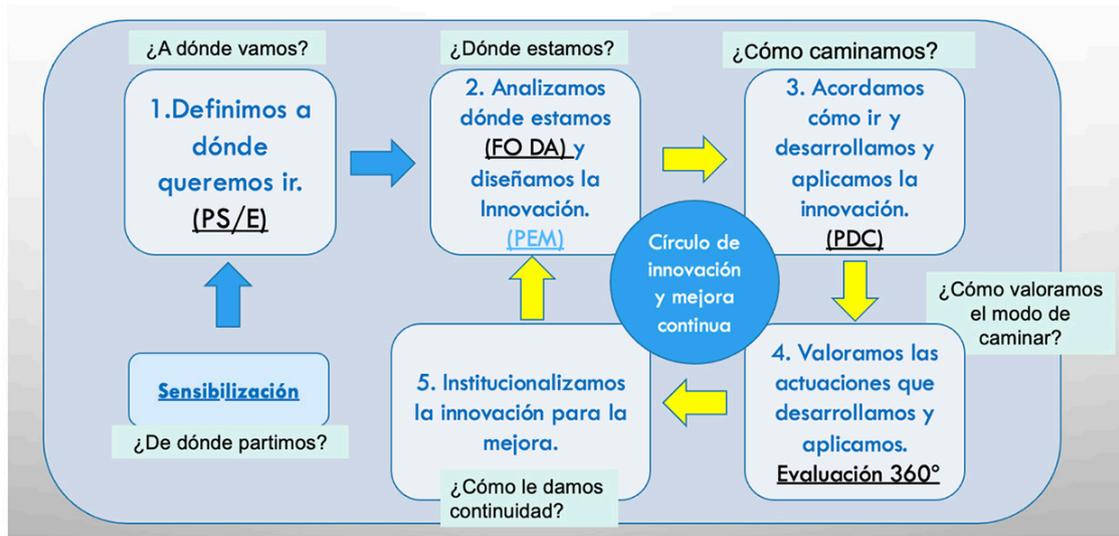
Además, en la práctica, todos sabemos de los no pocos obstáculos que surgen y encontramos para hacer efectiva la colaboración entre compañeros –tanto por percepciones y creencias de muy diverso tipo y naturaleza, como por causa de la falta de los necesarios espacios y tiempos de los que debe disponer la organización, para facilitar las sesiones de trabajo y el encuentro entre el profesorado–, por esa razón, es muy importante recordar lo indicado por Krichesky y Murillo (2018):

Lo primero que hemos aprendido acerca de la colaboración docente es lo arduo que resulta «desarrollarla» en las escuelas (Little, 1990; Rosenholtz, 1989), ya sea por las condiciones físicas y estructurales de las organizaciones escolares (Lortie, 1975), por la falta de oportunidades formativas que contribuyan al desarrollo de destrezas vinculadas al trabajo colaborativo (Day, 2005) o por la limitada capacidad para gestionar posiciones divergentes (Grossman, Wineburg y Woolworth, 2001). En efecto, Huberman (1993) indica que la ausencia de estructuras institucionales para, efectivamente, resolver problemas y repensar conjuntamente la práctica, desalienta al profesorado a implicarse en actividades colaborativas, puesto que son percibidas como una distracción de las necesidades más apremiantes de sus alumnos. Así, la interacción con colegas se valora como positiva solo en cuanto se torna relevante para satisfacer las urgencias que demanda el aula (Lavié Martínez, 2004b) (p. 138).

Por ese motivo, el ciclo se presenta como una estructura útil que facilita y crea las condiciones en que los docentes analizan, investigan, reflexionan y comparten experiencias, con el fin de elaborar los conocimientos profesionales docentes comunes, necesarios para ponerlos al servicio de un mejor aprendizaje del alumnado, desde una cultura colaborativa deseada por su utilidad, y eficaz para resolver los problemas docentes diarios, y que no sea impuesta externamente.

II.2 Fases del ciclo

El siguiente esquema resume el ciclo general para el largo plazo y, dentro de él, se incluye el ciclo de innovación recurrente que se transita cada vez que se finaliza e institucionaliza una PDC.

Figura 1*Ciclo general para el largo plazo y ciclo de innovación recurrente*

Nota: Adaptado de Navareño (2020).

«0» Sensibilización. ¿De dónde partimos?

Encontrar el sentido a nuestras acciones, saber el «porqué» trabajamos y nos esforzamos, es esencial para clarificar nuestros objetivos profesionales; un norte, una brújula, que guíe nuestro actuar, es un incentivo y una ayuda para implicarnos, y comprometernos en iniciar nuevas prácticas y vencer la resistencia al cambio. Normalmente, nadie con sentido común inicia un viaje sin conocer su destino, salvo que sea su propósito, precisamente, viajar sin rumbo.

Consideramos necesaria la sensibilización, porque la experiencia enseña que la cultura escolar, instalada entre los docentes, requiere fuertes razones para implicarles en procesos de cambios profundos y significativos. Todos precisamos hallar sentido a nuestras acciones, poseer motivación intrínseca clara, aunque también ayuda tenerla de carácter extrínseco, ya que ello puede convertirse en un buen acicate cuando nos falten las fuerzas durante el camino.

Como bien sabemos, los cambios impuestos solo modifican las etiquetas y nada cambian la realidad de la práctica escolar. Todos aprendimos, ya hace mucho, que los docentes, para cambiar sus creencias y prácticas requieren que, previamente, «los líderes investiguen y conozcan sus creencias, sus valores y las condiciones materiales que sustentan las prácticas que desean cambiar», como señala Robinson (2020, p. 25), y recuerda la necesidad de centrarnos más en la mejora, aunque se realicen menos cambios (p. 27).

Como actividad posible para esta fase, además de presentar el proyecto y aclarar dudas sobre él, proponemos realizar una reflexión sobre cómo analizar el cambio y la transformación de la escuela a través de la aplicación de la «dinámica de los seis sombreros para pensar» de Edward de Bono (1988).

1ª Definición (contextualización) del Perfil de egreso del estudiante (PSE). ¿A dónde vamos? ¿Cuál es nuestro destino como institución educativa?

El objetivo de cualquier institución educativa no puede ser otro que formar personas íntegras, ciudadanos con conocimientos, habilidades, valores, principios éticos y actitudes, que les permitan construir una sociedad más justa, solidaria y pacífica. Lo que en los últimos tiempos hemos venido en llamar «perfil de salida o egreso», y que se ha convertido en el norte que guía la acción educativa formal de los sistemas y las instituciones educativas, es un elemento aglutinador en el que confluyen las competencias que debe dominar un estudiante al finalizar las diferentes etapas o niveles educativos. De empleo frecuente, desde hace más de una década en el ámbito de los sistemas educativos de Latinoamérica, actualmente es propugnado en España, por primera vez por la LOMLOE⁴ (2020), aunque el texto de la ley no lo cita explícitamente, sí se contempla en su desarrollo normativo.

Esta fase, por tanto, tiene como objetivo que toda la comunidad, especialmente el cuerpo docente, tome conciencia y conozca en profundidad la formación que pretendemos que alcancen todos los estudiantes en la institución educativa. Y también, para que las familias y los estudiantes, ajusten sus expectativas al conocer lo que habrán de «saber», «saber hacer» y «saber ser», al finalizar su formación en la institución. Por tanto, se trata de analizar en profundidad y contextualizar los elementos formativos que lo integran pues, aunque todo ello esté en los documentos oficiales o institucionales, se olvidan en la práctica diaria con demasiada frecuencia.

Por esa razón, cuando desde un ámbito de la escuela se plantee el desarrollo o la participación en algún proyecto o actividad de cualquier naturaleza, la primera pregunta a formularnos es: ¿qué aspecto, del perfil de egreso, contribuye a desarrollar dicha propuesta? Ya que, aunque parezca una tarea sencilla, tenerlo siempre presente, supone un gran esfuerzo de revisión y orientación de la acción educativa: dependiendo de nuestro nivel de desarrollo colaborativo, requeriremos dedicar tiempos y espacios a aprender a trabajar en equipo, a coordinar acciones y propuestas, a compartir objetivos didácticos y profesionales para desarrollar una cultura escolar colaborativa coherente, de confianza y respeto entre compañeros, que propicie un clima emocionalmente cálido, de acogida, lo cual generará compromiso e implicación de toda la comunidad educativa.

Para esta fase del ciclo, proponemos realizar tres actividades:

- a. Análisis, deconstrucción del PSE para identificar todos sus componentes formativos; que todo el profesorado, y la comunidad educativa, se apropie y conozca en profundidad lo que ello significa.
- b. Reconstrucción del PSE en cada escuela, de acuerdo con el marco normativo y contextual, que debe elaborarse a partir de las competencias de final de etapa o nivel educativo, es decir, relacionar, definir y organizar lo que deben «saber», lo que deben «saber hacer» y lo que deben «ser».
- c. Elaboración de una infografía, una representación gráfica, que ayude a su difusión y conocimiento, por parte de toda la comunidad educativa.

⁴ LOMLOE, U., y DE LA DEMOCRACIA, L. E. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 340, 122868-122953.

2ª Autodiagnóstico pedagógico (DAFO) y Plan estratégico de mejora (PEM). ¿Dónde estamos y hacia dónde queremos ir?

Para caminar en el sentido correcto en el logro del PSE, debemos saber dónde estamos, es decir, conocer qué prácticas docentes realizadas favorecen, efectivamente, al logro del PSE y, así, reafirmarlas; qué prácticas contribuyen parcialmente y que necesitan mejorarse en algunos aspectos, y qué prácticas estamos haciendo que no contribuyen al logro del perfil, mismas que deberán sustituirse por acciones acordes con su logro.

Para ello, elaboramos un DAFO (o FODA se denomina en algunos países), centrado únicamente en la práctica docente colaborativa, pues la experiencia indica que cuando se hace general –es decir, sobre todas las dimensiones de la institución–, se valoran demasiados aspectos materiales que desvían nuestra atención, introduciendo variables que no controlan ni los docentes ni los directivos. Para el fin que perseguimos en el ciclo, hemos aprendido que centrarlo en las variables que controlamos –es decir, en nuestra práctica docente–, nos ayuda a focalizar el esfuerzo y las energías en lo que solo nosotros podemos cambiar y mejorar.

Sin extendernos aquí en detalles, queremos expresar que este ejercicio –cuando se lleva a cabo en las condiciones adecuadas de motivación e implicación del profesorado– ofrece, antes de su realización, información y efectos sorprendentemente positivos, y poco imaginables. El debate que surge para identificar nuestras fortalezas y debilidades, amenazas y oportunidades, es una forma de explicitar nuestros valores, conocimientos, percepciones, ideas y creencias sobre la manera en la que enseñamos; es decir, sobre el qué, el cómo, el cuándo y el para qué enseñamos y evaluamos. Esto descubre aspectos que de otro modo se sospecha o intuimos que están ahí, pero que solo con este tipo de ejercicios podemos visibilizarlos, proporcionando una gran oportunidad de explicitarlos para mejorarlos.

Para facilitar la realización del DAFO se propone, en un primer momento, tomar como referente un perfil competencial docente de los ya existentes, que ayude a tener presente una visión completa de todas las competencias y dominios a aplicar en nuestra práctica. Entre otros, se recurre a las Diez competencias para enseñar en el siglo XXI, de Perrenuod (2004b); al Marco para la enseñanza de los dominios profesionales, de Charlotte Danielson (actualizado a 2022), o el Marco de los 16 ámbitos de la práctica educativa efectiva, de Federico Malpica (2013). Es posible, asimismo, confeccionar una adaptación contextualizada de una o varias herramientas existentes, que se ajuste a nuestro contexto y señas de identidad. Además, algunos países poseen su propio referente sobre las competencias profesionales o marco de buen desempeño docente o directivo⁵, en cuyo caso debe tomarse este en consideración.

A partir del resultado obtenido en el DAFO –que ayuda a descubrir fortalezas y debilidades de nuestra práctica docente en relación con el logro del PSE–, resulta útil identificar las necesidades formativas que tenemos y que son advertidas por los docentes para emprender procesos de formación internos, contextualizados y pertinentes.

En un segundo momento de esta fase, confeccionamos el PEM, para ello priorizamos y secuenciamos las PDCs que queremos mejorar en el corto, medio y largo plazo, lo que conformará nuestro Plan Estratégico de Mejora.

⁵ En países como Perú, existe «El Marco del Buen Desempeño Docente» y el «Marco del Buen Desempeño Directivo». En México, el «Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica». Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar de (11 de diciembre de 2020), y en Chile, los «Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza», el «Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar», etcétera.

3ª Elaboración de la Práctica Didáctica Común. ¿Cómo recorreremos el camino para lograr la innovación y la mejora?

Como se ha mencionado en la cita 1, entendemos la PDC como «un acuerdo entre docentes, sobre principios pedagógicos, metodológicos o estrategias didácticas; que pretende unificar criterios de intervención docente para conseguir una enseñanza coherente y consistente dirigida a la consecución de las finalidades educativas institucionales, es decir, el Perfil de egreso o salida de los estudiantes».

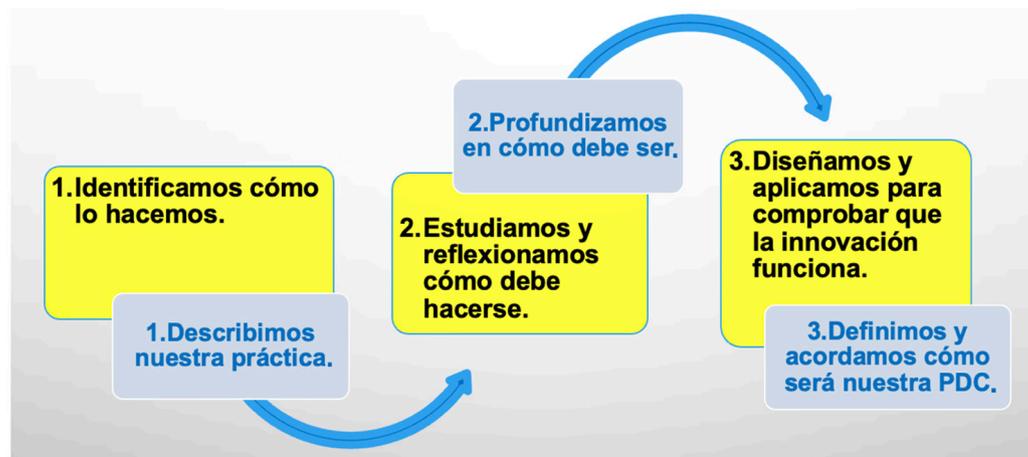
Si aceptamos que la tarea docente individual ha perdido sentido por considerarse que debe ser sustituida por una tarea colegiada, colaborativa, que garantice la coherencia y consistencia del proceso formativo de los estudiantes a lo largo de su escolaridad en la institución educativa, en ese caso, debemos asegurar que las propuestas didácticas sean coherentes y se basen en acuerdos y consensos metodológicos, que los docentes deben alcanzar para guiar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes, a su paso por los diferentes niveles educativos y profesorado.

En esta fase del ciclo, lo que planteamos es un procedimiento para que los docentes se desarrollen como profesionales colaborativos, atendiendo –desde dentro de la propia escuela–, sus necesidades formativas al crear, desarrollar y apoyar comunidades profesionales de aprendizaje, con el fin de elaborar PDCs.

De nuestro PEM, elegimos una sola práctica didáctica que se desea mejorar, para llevarla a la acción y elaborarla en tres momentos:

Figura 2

Tres momentos de la práctica de datos. Definición y acuerdo



En primer lugar, cada docente describe cuál es su práctica actual, es decir, la describe tal cual la realiza habitualmente; posteriormente comparte esa información en pareja, luego con su equipo de ciclo o departamento. Así, elaboramos una puesta en común con todo el equipo docente y, como conclusión, se redactará un resumen con las características generales de cómo se realizó en ese momento, y qué elegiremos como referencia y punto de partida.

En segundo lugar, pensamos –entre todos– cómo debería ser la práctica didáctica más eficaz. En ese momento se inicia un proceso de reflexión crítica sobre la práctica de carácter formativo para definir cómo debe ser esa práctica. Para ello leemos, reflexionamos,

realizamos la formación requerida recurriendo a especialistas, a fuentes bibliográficas, etcétera. Dicho proceso permitirá construir, entre todos los docentes de la institución educativa, una PDC con los siguientes elementos básicos:

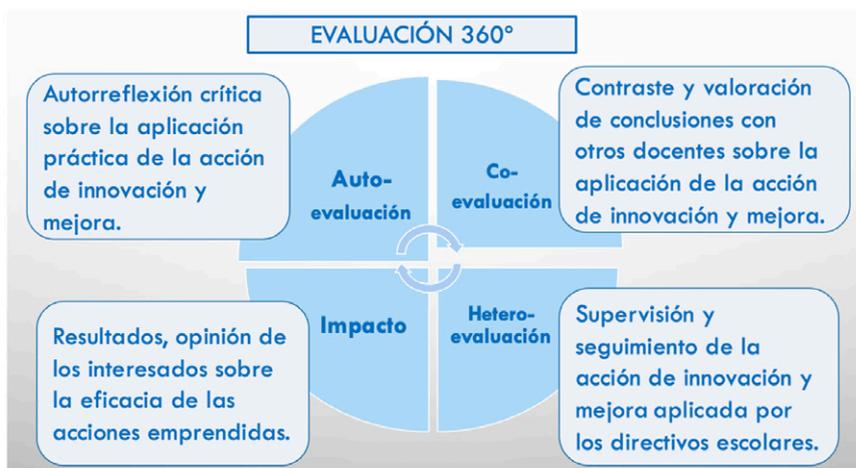
1. Objetivo: ¿qué práctica vamos a mejorar?
2. ¿Cómo contribuye al perfil de egreso?, o bien, ¿qué aspectos del perfil de egreso lograremos que los estudiantes alcancen con más eficacia, al ponerlos en práctica?
3. Fundamentación teórico-pedagógica: ¿qué conocimiento científico (evidencias) existe de que esa práctica realmente mejora el aprendizaje de los estudiantes? Aquí se indican teorías, autores, buenas prácticas, etcétera, para ser tomadas como referentes de inspiración.
4. Indicadores de logro: cuatro o cinco aspectos prácticos que pueden observarse en un docente que la está llevando a cabo, de forma adecuada, en su aula.
5. Pasos y procedimientos para su desarrollo y puesta en práctica, por parte de los docentes; serie de orientaciones de carácter práctico sobre cómo aplicarla.
6. Rúbrica con los niveles de desempeño en que pueden situarse los docentes para llevarla al aula, sabiendo que al final del período de aplicación experimental (con la duración establecida), todos los docentes procurarán alcanzar el grado más alto de desempeño establecido.

4ª Evaluación 360°. ¿Cómo aplicamos, valoramos y mejoramos lo realizado?

Una vez elaborada la PDC, todos los docentes la aplican, trabajando por parejas; cada uno desde el nivel de desempeño en el que se encuentre inicialmente, para ir avanzando hasta procurar el más alto, dentro de lo establecido. A partir de su aplicación, primero los docentes realizarán una autoevaluación de su puesta en práctica; posteriormente, una coevaluación (con su pareja pedagógica), es decir, una retroalimentación formativa, puesto que se habrán observado mutuamente en sus aulas, siguiendo una guía de observación (rúbrica), que recogerá los criterios previamente acordados –intercambiando funciones de observador y observado–, y cuyos resultados por parejas compartirán entre todos los docentes de la institución, una vez finalizadas las observaciones. Se trata de un proceso para afinar y mejorar la PDC antes de proceder a su institucionalización.

Figura 3

Evaluación 360°: aplicar, valorar y mejorar lo realizado



Nota: Adaptado de Navareño (2020).

5ª Institucionalización

Esta fase asegura la continuidad en la aplicación de la PDC, es decir, que el acuerdo metodológico alcanzado por los docentes, se convierta en práctica habitual por la mayoría. Para ello consideramos esencial que la PDC pase a formar parte de los proyectos institucionales, de los principios metodológicos, etcétera, para lo cual debe integrarse en los documentos pedagógicos del centro.

En consecuencia, la finalidad última es ir elaborando y mejorando la práctica docente progresivamente, a través de acuerdos metodológicos compartidos que contribuyen, de manera eficaz, a ofrecer una formación coherente al alumnado, con el propósito de cumplir los objetivos educativos establecidos por la comunidad educativa. Todo ello con el fin de que este hecho contribuya no solo al desarrollo profesional docente colaborativo, sino también a consolidar la comunidad profesional de aprendizaje y a mejorar el aprendizaje organizacional, para construir un futuro de innovación y mejora sostenible que aglutine una visión compartida de la educación.

III. ALGUNAS CONDICIONES Y REQUISITOS PARA SU PUESTA EN PRÁCTICA

La experiencia en el desarrollo y la puesta en práctica de este ciclo, nos revela que únicamente es posible alcanzar procesos de innovación sostenible, y de mejora continua para el desarrollo profesional docente colaborativo, cuando concurren una serie de condiciones y requisitos en la escuela, que podrían resumirse en tres ámbitos esenciales:

- a) Creer y querer: tomar la decisión y tener la voluntad de llevarlo a cabo, o lo que es lo mismo, revisar nuestros valores y creencias, para encontrar la motivación y la implicación suficiente que permita trabajar de manera colaborativa en la búsqueda de las respuestas a las dificultades, individuales y colectivas, planteadas en el ejercicio profesional docente en cada escuela.
- b) Saber: aprender a pensar y caminar juntos, para que cada escuela realice el itinerario a su propio ritmo.
- c) Poder: disponer de la organización, los recursos, tiempos y espacios suficientes, junto a un liderazgo distribuido, que facilite el trabajo colaborativo.

Así pues, podemos concluir con palabras de Simó (1993), que ha de existir un mínimo de consenso entre los docentes para afrontar el trabajo colaborativo, por lo que se considera que:

El profesorado que ha de llevar a cabo un proyecto, ha de conocerlo, ha de estar de acuerdo con él, y ha de tener unos criterios para realizarlo; tiene que estar en una línea común, trabajando en equipo porque, si no, las directrices se dispersan (p. 331).

IV. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Como se ha mostrado en los apartados anteriores, se presenta un ciclo de innovación sostenible para la mejora continua de la práctica docente colaborativa, como una práctica social útil y aplicable a cualquier contexto escolar, que tiene como finalidad armonizar y dar consistencia a la tarea docente y educativa. En su aplicación y desarrollo, la experiencia nos indica que propicia la transformación de la escuela en una comunidad profesional de aprendizaje.

Aunque el ciclo no ha sido experimentado en su totalidad, sin embargo –y de acuerdo con los resultados de las investigaciones consultadas y revisadas, y el aprendizaje experiencial alcanzado en nuestra dilatada práctica profesional, desarrollada en distintos niveles y etapas de la enseñanza pública, desempeñando diferentes roles–, tenemos la confianza y seguridad que dicho ciclo funcione de manera análoga a como hacen los referentes teórico prácticos, citados en los que se sustenta.

Para lograr ese objetivo, el ciclo diseña un camino práctico –muy estructurado y secuenciado paso a paso– con características bien definidas para el desarrollo profesional docente colaborativo, aunque también orienta y deja espacio de intervención para su desarrollo y apropiación, por parte de cada escuela. Es, por tanto, una hoja de ruta con dirección definida, pero adaptable y flexible para recrear y construir de manera particular, por parte de los profesionales de cada escuela, la emancipación pedagógica que garantice autonomía y autorregulación para el desarrollo profesional de sus docentes, a partir de una visión crítica y responsable de la educación, con respeto a los marcos normativos de cada contexto, a los derechos humanos y de la infancia. Todo ello sin olvidar, como afirma Pérez Gómez (2007), al hablar de reinventar la escuela y cambiar la mirada:

[...] pieza clave en este cambio de mirada es la necesidad de definir con claridad y de forma valiente, un espacio amplio de autonomía y responsabilidad para las escuelas, de forma que puedan elaborar y desarrollar con libertad y responsabilidad, un proyecto educativo adecuado a las peculiaridades de cada comunidad de aprendizaje (p. 70).

Así pues, entendemos que el ciclo propicia una acción docente, coherente y consecuente, que permite superar, en la práctica, la idea de formación permanente del profesorado –como aquella que se logra participando individualmente en actividades de actualización pedagógica y disciplinar–, cuando en realidad la investigación, tal y como hemos expuesto, evidencia la necesidad de articular sistemas de formación contextualizados y coherentes con los requerimientos formativos del profesorado, y los aprendizajes que pretendemos lograr con los estudiantes de cada escuela.

Para ello, el ciclo contribuye y facilita un espacio o clima de interacción social positivo, configurado y fundamentado en la creación de sentido de la acción educativa de todos los miembros de la comunidad educativa. Esto propicia interacciones y relaciones personales emocionalmente sanas y afectivamente positivas –fruto del clima de convivencia, colaboración, respeto y aprendizaje, creados y generados–, al compartir y construir juntos, y desde dentro, las respuestas que requerimos para garantizar la educación de mayor calidad y equidad posible a todo nuestro alumnado.

En conclusión, entendemos que la propuesta de ciclo (presentada y de acuerdo con las fuentes consultadas) se justifica por la necesidad de considerar la escuela como una organización de aprendizaje que propicia un desarrollo profesional docente colaborativo, para ser coherentes y entender que la formación que ofrece debe ser una tarea colegiada, colaborativa y construida por el conjunto de profesionales que conforman cada institución educativa.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de intereses

Ninguno. ■

Referencias

- Argyris, C. (1999). *Conocimiento para la Acción: Una guía para superar los obstáculos del cambio en las organizaciones*. Barcelona. España. Ediciones Granica, S.A.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., ... & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (Ebook) University of Bristol. Department of Education and Skills. Research report. <https://cutt.ly/oCecsc2>
- Bolívar, A. (2007). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. La Muralla. (2ª Ed.)
- Bolívar, A. (2008). *Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje*. Conferencia en el XIII Congreso de UECOFE (Unión Española de Cooperativas de Enseñanza): "Educar: Innovar para la transformación social". Gijón 22-24 octubre 2008. <https://acortar.link/ZRaZ91>
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (14), 9-40. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2014.3398>
- Bolívar, A. (2015). *Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional*. En Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México (Vol. 12).
- Carriego, C., Mezzadra, F., y Sánchez, B. (2017). Aprender de las escuelas. Una caja de herramientas para directivos y docentes. *Buenos Aires: CIPPEC y Natura*. <https://acortar.link/gQgkTA>
- Danielson, C. (2022). *The framework for teaching evaluation instrument*. <https://danielson-group.org/the-framework-for-teaching/>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>.
- De Bono, E. (1988). *Seis sombreros para pensar*. Granica. Barcelona.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y el proceso educativo*. Paidós.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Domingo, À., y Serés, M. V. G. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos* (Vol. 128). Narcea Ediciones.
- Espinar Álava, E. M., y Viguera Moreno, J. A. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3).
- Gairín, J. (2015). *Las comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación*. Wolters Kluwer.
- Gairín, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47(1), 31-50. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130836003.pdf>

- González, L. y Vigna, S. (Coord.) (2012). El árbol de la experiencia compartida. *Proceso de sistematización de experiencias educativas desde el enfoque de la Educación para una ciudadanía global. Intermon Oxfam, Iniciativas de Cooperación y Desarrollo, Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global del País Vasco y Cantabria*. https://www.kaidara.org/wp-content/uploads/2019/06/arbol_experiencia_def1.pdf
- González, M. T. (2007). Cultura y política de colaboración escolar: limitaciones y posibilidades. En: Bolívar, A., Domingo, J., Escudero, J. M., González, M. T., y García, R. J. *Asesoría pedagógica. Módulo I: El centro como contexto de formación*. Madrid: CNICE. <https://acortar.link/6SCOHA>
- Hargreaves, A., y O'Connor, M. T. (2020). *Profesionalismo colaborativo: cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Madrid. España. Ediciones Morata.
- Harris, A. (2002). *School Improvement: What's in it for Schools?* Psychology Press.
<https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2732/2250>
- Jara, O. (2020). *Orientaciones teórico prácticas para la sistematización de experiencias*. <https://cutt.ly/4Ce0XqT>
- Kolb, A., & Kolb, D. (2018). Eight important things to know about the experiential learning cycle. *Australian educational leader*, 40(3), 8-14.
- Kolb, D. (1975). *Towards an applied theory of experiential learning*. *Theories of Group Process*, 33-56. <https://cutt.ly/9Ce08nf>
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT Press.
- Krichesky, G. J., y Murillo Torrecilla, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1),65-83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55118790005>
- Krichesky, G. J., y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-155. DOI: 10.5944/educXX1.15080. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=70653466007>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, 4. Barcelona. Editorial Graó.
- Lawson, AE (1994). Uso de los ciclos de aprendizaje para la enseñanza de destrezas de razonamiento científico y de sistemas conceptuales. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 165-187. <https://doi.org/10.1007/BF02614776>
<https://acortar.link/N5ZMLs>
- Lombana, Ó. I., Machuca Téllez, G., Florido Mosquera, H. E., y Salazar Loaiza, V. (2021). *Organizaciones como comunidades que aprenden: reflexiones con enfoque de investigación, innovación e inclusión*. <https://acortar.link/AjT6Ch>
- Lunenburg, F. C. (2010, September). Creating a professional learning community. In *National forum of educational administration and supervision journal* (Vol. 27, No. 4, pp. 1-7). <https://acortar.link/Q3kTgX>
- Malpica, F. (2013). *8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Grao. Barcelona.

- Malpica, F., Navareño, P., y Martínez, R. C. (2023). Evaluación del proceso de transformación de la escuela en comunidades profesionales de aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (35).
- Martín, E. M. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(1-2), 1-15. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART5.pdf>
- McCarthy, M. (2016). Experiential learning theory: From theory to practice. *Journal of Business & Economics Research (JBER)*, 14(3), 91-100. <https://acortar.link/OFdRYN>
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós Argentina.
- Navareño, P. (2020). Asesoramiento externo a la escuela para la innovación sostenible y la mejora continua, desde las comunidades profesionales de aprendizaje. *Avances en supervisión educativa*. DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i34.676>
- OECD. (2019). *Working and learning together: Rethinking human resource policies for schools*. oecd Publishing. <https://acortar.link/hFJQ95>
- Pérez, Á. (2007). Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de pedagogía*, 368, 66-71.
- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Barcelona, Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje* (Vol. 196). Barcelona. Graó.
- Perrenoud, P. (2010). *Los ciclos de aprendizaje: un camino para combatir el fracaso escolar*. Magisterio Editorial.
- Rey, A. A. (2022). *El libro de la Inteligencia colectiva: ¿Qué ocurre cuando hacemos cosas juntos?* Editorial Almuzara.
- Robinson, V. (2020). *¿Cambiar la escuela o mejorarla?* Editorial Lectio ediciones. Barcelona.
- Ruba, P. A. (1992). Uso de los ciclos de aprendizaje para la enseñanza de destrezas de razonamiento científico y de sistemas conceptuales, *Journal of Science Teacher Education*, 3:4, 97-101, <http://dx.doi.org/10.1007/BF02614776>. <https://acortar.link/UwGIXc>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 103-124. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Schleifer, D., Rinehart, C., & Yanisch, T. (2017). Teacher Collaboration in Perspective: A Guide to Research. *Public Agenda*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED591332.pdf>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Paidós. Barcelona.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. Barcelona.

- Simó, N., Sánchez-Cortés, E., Sancho, J. M., Tort, A., Carbonell, J., y Hernández, F. (1993). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos*. CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://cutt.ly/XCesv0i>
- Sinek, S. (2018). *Empieza con el porqué*. Áureo. Ediciones Urano, S.A.U. Madrid.
- Stoll, L. 2019. *Liderazgo para el aprendizaje*. (29 de marzo 2023). <https://educaixa.org/es/-/formacion/louise-stoll-liderazgo-para-el-aprendizaje-1>
- Triana, C. P. C., y Parra, J. J. T. (2020). Estudio cualitativo del aprendizaje experiencial para equipos de trabajo organizacional. *Revista de ciencias sociales*, 26(3), 71-82. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7565468.pdf>
- UNESCO (2016). Innovación. Educativa. *Serie «Herramientas de apoyo para el trabajo docente»*. Lima. <https://uai.edu.ar/media/117274/art-unesco-innovaciones-educativas-e-metodologc3ada-4-innov-educ.pdf>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista docencia*, 60, 5-13.
- Vaillant, D., y Manso, J. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Aprendizaje Colaborativo*. Educaixa. Publicación realizada por SUMMA. Chile. <https://acortar.link/Is7GsU>
- Van de Velde, H. (2008) Sistematización de experiencias: texto de referencia y consulta. Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica (CICAP)/ Volens Centroamérica.- 1a. ed. Estelí: CICAP/Volens Centroamérica. 2008. Colección: *Cuadernos del Desarrollo Comunitario*, nº 2. <https://acortar.link/4NW2EK>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vargas, J. P. (2019). Aplicación de un Ciclo de Mejora en el aula (CIMA) en la asignatura de Psicología de la Percepción. En: *experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 2164-2180). Secretariado de Formación y Evaluación de la Universidad de Sevilla. <http://dx.doi.org/10.12795/9788447221912.096>
- Vélaz de Medrano, C., Vaillant, D., Esteve, J. M., Tenti Fanfani, E., Novoa, A., Lombardi, G., ..., y Tancredi, B. (2009). OEI. <https://acortar.link/hFJQ95>
- Vezub, L. F. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. 1a ed. - Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco. http://www.ub.edu/obipd/docs/el_desarrollo_prof_docentecentrado_en_la_escuela.pdf
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Paidós Ibérica, Ediciones S. A.



HACIA UNA TRANSFORMACIÓN EN LA APLICACIÓN DE EXÁMENES DE AULA

TOWARDS A TRANSFORMATION IN THE CLASSROOM TEST ADMINISTRATION

<https://doi.org/10.21555.rpp.vi36.2875>

Luis Rojas Torres

Universidad de Costa Rica

luismiguel.rojas@ucr.ac.cr

<https://orcid.org/0000-0002-9085-2703>

Recibido: abril 15, 2023 – Aceptado: mayo 8, 2023

Resumen

El examen escrito es prácticamente el instrumento de evaluación más utilizado en las aulas; paradójicamente, a pesar de su uso masivo, este instrumento arrastra una serie de prácticas docentes con implicaciones negativas para el estudiantado. El objetivo de este artículo es proponer un conjunto de prácticas que mejoren la aplicación de los exámenes de aula. Para alcanzar este objetivo, se exponen varias prácticas que atentan contra la validez y el enfoque de evaluación para el aprendizaje. Luego, se proponen nuevas prácticas enfocadas en la evaluación del aprendizaje, como la reducción de la incertidumbre, la creación de atmósferas de confianza, el potencializar el carácter educativo de los exámenes y externalizar ideas positivas sobre la evaluación. La modificación de prácticas propuestas en el trabajo podría incidir en una evaluación más favorable para el estudiantado.

Palabras clave: conducta del profesor, evaluación formativa, evaluación sumativa, fobia a los exámenes, examen escrito.

Abstract

The written test is practically the most used assessment instrument in the classroom, paradoxically, despite its massive use, this instrument carries a series of teaching practices that have negative implications for students. The objective of this paper is to propose a series of

practices that can improve the application of classroom tests. To achieve this objective, we expose a series of practices opposed to the approach based on validity and assessment of and for learning. Then, new practices focused on the evaluation of learning are proposed, such as the reduction of uncertainty, the creation of trusting atmospheres, the potentiation of the educational nature of the exams and externalizing positive ideas about the evaluation. The modification of work experience proposals could influence a more favorable assessment for the students.

Keywords: Examination Phobia, Formative Evaluation, Summative Evaluation, Teacher Behavior, Written Examination.

HACIA UNA TRANSFORMACIÓN EN LA APLICACIÓN DE EXÁMENES DE AULA

El examen escrito es una técnica de evaluación caracterizada por el uso de un instrumento denominado cuaderno de examen, conformado por un conjunto de enunciados y que debe responderse en un tiempo limitado, en un espacio controlado. Esta técnica goza de gran popularidad, porque permite realizar evaluaciones de grandes cantidades de personas en poco tiempo, ya que su aplicación y revisión es relativamente rápida (Moreno, 2016).

Esta técnica es muy empleada en los salones de clase, principalmente con fines sumativos, es decir, que los exámenes se utilizan para certificar el logro de los objetivos de aprendizaje pretendidos por las personas docentes (Ministerio de Educación Pública, 2020). En particular, la aplicación de exámenes de aula es una técnica apropiada para evaluar conocimientos memorísticos, la implementación de procedimientos cortos o la resolución de problemas con baja demanda de creatividad o ingenio. No obstante, las prácticas observadas en la aplicación de exámenes de aula han convertido esta técnica evaluativa en un evento desagradable, caracterizado por la rigidez, la desconfianza y la amenaza. En resumen, han convertido a los exámenes en un evento impredecible.

Desde el enfoque *de y para* el aprendizaje, las actividades de evaluación sumativa no son eventos impredecibles, sino oportunidades para que el estudiantado demuestre los aprendizajes adquiridos de la mano de la persona docente, gracias a la guía de las evaluaciones formativas. La evaluación *de y para* el aprendizaje implica una evaluación formativa constante, la cual permite monitorear el avance del estudiantado, con el fin de tomar decisiones que lleven al alumnado a la consecución de los objetivos de aprendizaje. En consecuencia, gracias a la evaluación formativa, las personas docentes tienen claro el nivel de aprendizaje del estudiantado, antes de las evaluaciones sumativas realizadas al final de unidades de aprendizaje (Zepeda, 2017a).

En función de lo anterior, se concluye que las prácticas de aplicación de exámenes –asociadas a la concepción de estos instrumentos como eventos impredecibles–, deben ser repensadas, ya que no tienen sentido desde el enfoque actual de evaluación y, además, conllevan una serie de situaciones incómodas que no son admisibles en un ambiente educativo. Por tanto, es indispensable determinar cuáles aspectos de la aplicación de exámenes deben optimizarse y cuáles medidas pueden llevar a la mejora. De esta manera, el objetivo de este trabajo es proponer una serie de prácticas que puedan mejorar la aplicación de exámenes escritos de aula.

TRADICIÓN EN LA APLICACIÓN DE EXÁMENES

Para construir una propuesta de mejora en la aplicación de exámenes de aula se requiere dilucidar cuáles prácticas deben repensarse. A continuación, se presentan varias prácticas que no tienen sentido, desde la visión actual de la evaluación.

Fomento de la incertidumbre

Una práctica clásica de los exámenes es brindar la menor cantidad de información sobre el formato y contenido del instrumento. La mayoría de las veces, la información se limita a los elementos exigidos por los reglamentos (como los objetivos de aprendizaje o los temas a evaluar). Esta práctica refleja un interés de las personas docentes por mantener un ambiente de incertidumbre alrededor de la prueba, el cual se puede justificar en la creencia de que el exceso de información puede llevar a un examen muy fácil (Franco et al., 2018).

La incertidumbre no tiene sentido con el enfoque de la evaluación presentado, ya que la idea es que el estudiantado demuestre que ha alcanzado los objetivos de aprendizaje, por tanto, entre más claro tenga lo que se espera de él, mejor expondrá el aprendizaje alcanzado.

Por otro lado, esta práctica provoca que el estudiantado no tenga claro cuáles contenidos debe estudiar, lo cual genera frustración en las personas, dado que no tienen idea de cómo organizar la etapa de preparación para el examen. Además, esta práctica atenta contra la validez de las puntuaciones de la prueba, debido a que provoca que el examen no evalúe el logro de los aprendizajes, sino la predicción de los contenidos a evaluar por la persona docente (Franco et al., 2018).

Uso de preguntas inadecuadas

Otra práctica empleada en los exámenes es la construcción de pruebas con dificultades superiores a las abordadas en clases. En este caso, un argumento justificante de esta práctica ha sido que el examen debe diferenciar a las personas con alta habilidad de aquellas con baja habilidad o que las puntuaciones del examen deben describir una curva normal (Förster y Rojas-Barahona, 2008).

Esta práctica de los exámenes difíciles se acompaña del uso de preguntas tramposas, las cuales tienen elementos sutiles que pocas personas logran observar o poseen elementos engañosos que solo algunas personas detectan. Otra forma de dificultar las preguntas es el abuso de conocimientos previos o el exceso de cálculos.

Desde el punto de vista de la validez, no tiene sentido evaluar preguntas más difíciles a las tratadas en clases, porque estas no evalúan el logro de los aprendizajes pretendidos; de hecho, esta situación anómala se conoce como incoherencia con la validez instruccional (Förster y Rojas-Barahona, 2008). De igual forma, las preguntas tramposas no tienen cabida, porque más que evaluar el aprendizaje de interés, evalúan la capacidad del estudiantado de detectar trampas o información irrelevante. Asimismo, el abuso de conocimientos previos u operatoria, puede desviar la evaluación a objetivos no pretendidos.

Prácticas potenciadoras del ambiente de tensión

Una característica inherente a un examen es el ambiente de tensión, ya que el estudiantado es consciente que será evaluado y, además, el resultado obtenido tendrá una repercusión en su calificación final (Lowe, 2020). Aunado a esto, la atmósfera se vuelve más densa cuando se consideran las reglas básicas de un examen, como no conversar con los compañeros y responder todo el examen en un tiempo relativamente corto. En función de esto, la aplicación de un examen brinda una fotografía muy distinta al fenómeno educativo cotidiano, una fotografía caracterizada por estudiantes aislados y totalmente dedicados a resolver un folleto de preguntas.

El ambiente de tensión descrito puede aumentarse por prácticas docentes como: a) no atender consultas durante el examen; b) no brindar recursos de consulta; c) ofrecer tiempos muy ajustados para la resolución; d) promoción de un ambiente de desconfianza, y e) adición de reglas para la solución del examen. Es importante notar que varias de las prácticas asociadas al aumento de la tensión se derivan de creencias, más que de aspectos teóricos; estas creencias son conocidas como centradas en el docente y se caracterizan por proporcionar un alto valor al control y al poder de la persona docente (He et al., 2011).

Respecto de la búsqueda de ayuda, esta es una de las estrategias de regulación emocional más comunes; el privar de ella a los estudiantes puede llevarlos a un nivel de ansiedad contraproducente (Carver et al., 1989). Por tanto, debe haber razones de peso para prohibir las consultas. Desde el punto de vista de la validez, no hay problema en atender consultas sobre la redacción del texto. En cuanto a consultas del contenido, va a depender del objetivo de aprendizaje evaluado. En esta línea, el uso de material de consulta tampoco representa una amenaza a la validez de los resultados, cuando la memorización de dicho material no constituye un objetivo de aprendizaje.

Por otro lado, un examen de aula no evalúa la velocidad de respuesta, por tanto, el uso de tiempos ajustados en un examen, representa una fuente de varianza irrelevante al constructo (AERA et al., 2014). Además, esta fuente de tensión aumenta su intensidad conforme avanzan los minutos y los docentes insisten en recordar su importancia con frases intransigentes como «solo quedan cinco minutos» (Bruveris, 2010).

Referente a la promoción de un ambiente de desconfianza, con actitudes como exceso de vigilancia, se cae en prácticas que pueden generar preocupación en el estudiantado por aspectos externos a la evaluación, ya que se pueden sentir como sospechosos de copia. De igual manera, el incorporar reglas adicionales de resolución, como el empleo exclusivo de lapicero, puede dirigir la concentración a aspectos irrelevantes de la evaluación como la transcripción perfecta de las respuestas.

Carácter terminante de los exámenes

Como se ha mencionado previamente, los exámenes son muy utilizados en la evaluación sumativa. Este carácter sumativo tiene una particularidad respecto con otras técnicas evaluativas: la puntuación se obtiene en un momento único y esta no tiene posibilidad de ajuste, es decir, posee un carácter terminante. En otras técnicas, como el portafolio y el proyecto, es muy común la presentación de avances o la discusión de elementos del producto esperado, con lo cual la técnica posibilita que la persona estudiante obtenga una puntuación alta (Cano-García, 2008).

En este punto es importante mencionar que, en otras técnicas de evaluación, hay una construcción del aprendizaje a lo largo del desarrollo de la técnica evaluativa; en cambio, en

la aplicación tradicional de exámenes no está presente esta construcción, debido al carácter terminante mencionado. Por tanto, la forma tradicional de aplicación de exámenes priva al estudiantado de la posibilidad de mejorar la nota y de obtener un aprendizaje mayor.

CONSECUENCIAS NEGATIVAS DE LA TRADICIÓN DE APLICACIÓN DE EXÁMENES

A continuación, se presentan una serie de consecuencias negativas de la tradición de aplicación de exámenes, con el fin de resaltar lo perjudicial que son dichas prácticas.

Las prácticas estudiantiles no enfocadas en el aprendizaje

El carácter terminante de los exámenes puede provocar que el estudiantado se concentre más en el resultado, que en el aprendizaje. En función de lo anterior, el estudiantado buscará una estrategia que le permita obtener el mejor resultado: memorización o comprensión superficial. Estas estrategias pueden ser preferidas en lugar de una construcción real de aprendizajes, debido a que pueden tener menores costos de tiempo e iguales resultados en el objetivo inmediato: la nota del examen. Dichas estrategias son contraproducentes para el aprendizaje, porque no permiten realizar conexiones reales con las redes de conocimiento previas, promoviendo el olvido a corto plazo (Moreno, 2016).

Por otro lado, la construcción de exámenes desacordes con las clases, la restricción de consultas o el empleo de preguntas inadecuadas puede incentivar el uso de estrategias truculentas para aprobar el examen, tales como el azar, la búsqueda de pistas y las redacciones redundantes. La preparación inadecuada, promovida por la persona docente cuando fomenta la incertidumbre antes de los exámenes, también puede llevar al estudiantado al uso de estas estrategias. Ahora bien, es claro que el carácter terminante del examen es el principal promotor de estas estrategias, no obstante, el resto de las prácticas docentes en la evaluación con exámenes puede volver necesario el uso de estas estrategias.

El surgimiento de emociones aversivas

Las particularidades señaladas de la aplicación de exámenes pueden llevar a los sujetos a experimentar emociones aversivas, ya que con cada una de estas prácticas se atenta contra las expectativas de control de la situación evaluativa, la cual es una de las causas principales de las emociones de logro (Pekrun, 2006). Así las cosas, las personas pueden experimentar enojo, ansiedad y tristeza antes o durante las pruebas, lo cual es inadmisibles para una práctica educativa.

En particular, la ansiedad ante los exámenes surge cuando un individuo valora algún elemento asociado a dicha evaluación como un estímulo amenazante (Eysenck et al., 2007). Es evidente que esta emoción puede surgir con las tradiciones en la aplicación de exámenes, ya que todas ellas pueden ser evaluadas como amenazas para la obtención de una nota satisfactoria. Esta emoción se caracteriza por pensamientos intrusivos, rumiantes e irracionales, asociados al fracaso en el examen (Furlan, 2006).

Es importante señalar la ansiedad ante los exámenes, ya que se ha evidenciado que esta emoción se asocia con una reducción de los puntajes de los examinados en las pruebas (Von der Embse et al., 2018). Por tanto, las prácticas tradicionales no solo favorecen el surgimiento

de emociones aversivas, sino que provocan una reducción en las puntuaciones de las personas afectadas con la ansiedad ante los exámenes.

Otra emoción que promueven las aplicaciones tradicionales de exámenes, es el temor al error (Araujo, 2017). Esta emoción es muy preocupante, debido a que el error es parte fundamental de los procesos de aprendizajes. Los errores son oportunidades de aprendizaje: promueven espacios para la discusión y el reforzamiento de saberes. Además, el análisis correcto de los errores puede evitar que el estudiantado los vuelva a cometer (Araujo, 2017).

La falta de validez de las puntuaciones obtenidas

Una consecuencia de que los exámenes promuevan prácticas no relacionadas al aprendizaje, es que las puntuaciones de las pruebas no determinan correctamente los logros de aprendizaje alcanzados por el estudiantado. Además, si se consideran los efectos de las emociones intervinientes en la aplicación tradicional de exámenes, se agrava la problemática de los exámenes para determinar quiénes alcanzaron los logros de aprendizaje (Rojas, 2021).

La situación descrita trasciende la dimensión técnica, ya que tanto la sobrestimación como la subestimación de puntuaciones puede traer consecuencias negativas para el estudiante. En el caso de la subestimación, se le puede llevar a desconfiar de su capacidad y a agravar las creencias negativas sobre los exámenes; además, de que estas puntuaciones pueden repercutir directamente sobre su avance en el ciclo escolar (Ramírez y Beilock, 2011). En el caso de la sobreestimación, se ocultan los errores cometidos, por lo cual no se puede perfeccionar el aprendizaje pretendido. En consecuencia, en los cursos superiores que requieran el aprendizaje mencionado, se tendrán dificultades por las carencias en los conocimientos previos.

RECOMENDACIONES PARA MEJORAR LA APLICACIÓN DE EXÁMENES

En esta sección se presenta una serie de recomendaciones para que la aplicación de exámenes sea una experiencia más acorde a la concepción actual de evaluación. Estas recomendaciones también buscan convertir la aplicación de exámenes en una experiencia más agradable para el estudiantado, en la cual se superen las afectaciones presentadas en la sección anterior.

Recordar el objetivo del examen antes de su construcción

El primer elemento que puede ayudar a determinar las prácticas contraproducentes para la aplicación de exámenes es recordar que el objetivo de estos; en la evaluación sumativa, es determinar el nivel de logro alcanzado en una serie de objetivos de aprendizaje (Zepeda, 2017a). Debe recordarse que un examen no es para evaluar problemas con dificultades altas, tampoco es para evaluar creatividad, ingenio, meticulosidad u otras habilidades fuera de las generales trabajadas en clases; el examen es para que la persona estudiante demuestre que comprendió los elementos más importantes trabajados en clase.

Cuando se reflexiona sobre el objetivo de la técnica evaluativa pueden discriminarse cuáles prácticas son realmente necesarias y cuáles son prescindibles. Esta reflexión

probablemente demande una ruptura de creencias del docente y del grupo de colegas, ya que muchas de las prácticas pueden parecer funcionales para diversos propósitos, pero no para el objetivo verdadero.

Reducir la incertidumbre

Una acción para mejorar la aplicación de exámenes es reducir la incertidumbre, la cual únicamente aumenta la percepción de amenaza de la evaluación. Esta reducción se puede realizar con una comunicación de la tabla de especificaciones que guiará el examen (Salend, 2011). Esta acción permitirá que el estudiantado tenga claro qué y cómo estudiar para el examen. Además, permite al docente asegurarse de que el estudiantado se concentrará en los objetivos de aprendizaje, que busca que la población maneje apropiadamente.

La comunicación de los aspectos a evaluar es utilizada en las técnicas de evaluación que requieren rúbricas o listas de cotejo. En estas técnicas, se aconseja compartir con el estudiantado los instrumentos antes de iniciar las evaluaciones, con el fin de que la población tenga muy claro qué se espera en la evaluación (Förster, 2018).

Franco et al. (2018) presentan la experiencia de un grupo al que se le comunicó la tabla de especificaciones de un examen de Química. Los estudiantes presentaron un rendimiento mayor que en los exámenes previos e indicaron que era una evaluación realmente justa.

Otra acción que se puede utilizar para reducir la incertidumbre es construir la tabla de especificaciones en conjunto con el estudiantado. Aún más, se le puede pedir al estudiantado que sugiera posibles preguntas para la evaluación (Salend, 2011). Esta práctica no solo reducirá la incertidumbre, sino que activará procesos metacognitivos del estudiantado.

Realizar un análisis crítico de las preguntas utilizadas

Un paso clásico en la construcción de exámenes es la revisión de las preguntas, la cual se enfoca fuertemente en la precisión del reactivo (Rojas-Torres y Ordóñez, 2019). Una acción para mejorar la evaluación realizada con los exámenes, es elaborar un análisis más exhaustivo de las preguntas, con el fin de detectar elementos que podrían perjudicar al estudiantado, como redacción confusa, trampas, información relevante oculta, dificultades incoherentes con la clase o evaluación de aspectos no pertinentes para la evaluación de los logros de aprendizaje (Salend, 2012). El aspecto principal a evaluar en este análisis es si una persona que alcanzó el aprendizaje pretendido, acertaría el reactivo sin problema. El examen no es un juego de obstáculos: es un instrumento para que las personas evidencien que lograron un aprendizaje.

En este análisis es importante evaluar la demanda de conocimientos previos, ya que el objetivo del ítem no son estos conocimientos (Dwyer et al., 2003). Los ítems pueden recurrir a conocimientos previos, pero la mayoría de los elementos requeridos para su solución deben asociarse al aprendizaje evaluado. Otra situación a analizar es la presencia de distractores, en los ítems de selección de respuesta, que puedan provocar un fallo de la persona estudiante. Esta práctica es muy peligrosa porque puede inducir a errores, que en otro tipo de ítem no se cometerían. En vista de lo anterior, se aconseja que los distractores no sean atractivos para las personas que alcanzaron el aprendizaje pretendido.

Crear una atmósfera de confianza antes de la aplicación del examen

Una acción que reduce el ambiente de tensión en los exámenes es promover un ambiente de confianza. Esta acción puede iniciarse cuando se comunica la tabla de especificaciones al estudiantado. Durante esta conversación se informa que el tiempo que se otorgará será suficientemente amplio para resolver el examen con comodidad. Para definir el tiempo de ejecución se emplea la regla de tomar el tiempo de solución requerido por el docente y aumentarlo en tres ((Förster, 2018). También puede comunicarse que, si tienen dudas, deben hacerlas con confianza y, de ser posible, llevar un material de consulta.

El día del examen se procurará reducir el ambiente de tensión con un ambiente de cordialidad, que rompa la frialdad característica de los exámenes. Ese día se puede recordar lo dicho en clase en torno al tiempo y a las consultas, y se pueden decir frases amenas como «si necesitan algo, no duden en consultarlo» o «tengo la seguridad que obtendrán buenas notas». Por otro lado, en caso de notar alguna actitud sospechosa, es mejor acercarse al estudiante que exponerlo ante toda la clase.

Si al finalizar el tiempo de ejecución de examen algunos estudiantes no han finalizado, de ser posible, debe brindarse más tiempo: el objetivo del examen no es saber si el estudiantado puede resolver una serie de ejercicios contra reloj, sino saber si alcanzó los objetivos de aprendizaje.

Potencializar el carácter educativo de los exámenes

Una forma de potencializar el carácter educativo de los exámenes es utilizarlos como estímulo para reforzar lo aprendido en clases. Antes del examen, la persona docente puede tomar unas clases para conversar con los estudiantes, cuáles son los conocimientos esperados para el examen y reforzar su aprendizaje. Luego, la persona deberá realizar un examen acorde con lo conversado, lo cual provocará que el estudiantado note que el examen es un instrumento para reforzar lo aprendido en clase.

En este punto hay que evitar promover la idea de que el examen es el fin educativo, ya que esto provoca un descenso de la motivación intrínseca del aprendizaje. Más bien, se debe comunicar constantemente que el foco de la clase es reforzar el aprendizaje pretendido y que el examen es solo un instrumento para notificar que el objetivo fue alcanzado (Schoenfeld, 2002).

Por otro lado, el examen no debe representar el punto final de una unidad de clases; debe emplearse la información obtenida para determinar cuáles contenidos deben reforzarse a nivel grupal e individual. También es importante que la solución del examen se discuta en clase para fortalecer los conocimientos pretendidos y contrarrestar las fuentes de error más comunes (Blair, 2014).

Además, deben analizarse las discrepancias negativas del examen con la evaluación formativa previa, para detectar las fuentes de afectación que tuvieron estas personas y evitar que se repliquen en futuras evaluaciones (Zepeda, 2017a). En casos justificados, la persona docente puede aplicar nuevas técnicas de evaluación para que la persona estudiante no vea afectada la calificación por aspectos no asociados con el aprendizaje.

Nótese que esta visión del examen como un punto dentro del camino de la construcción de aprendizajes puede disminuir la valoración de los exámenes como un instrumento terminante.

Externalizar ideas positivas sobre la evaluación

Stiggins (2004) indica un conjunto de creencias negativas que presenta el estudiantado respecto de los exámenes y señala que estas creencias se pueden desestimar por la construcción de ambientes de confianza previos a los exámenes. En estos ambientes, el estudiantado debe sentirse capaz de alcanzar notas exitosas en los exámenes, si se compromete con el aprendizaje.

Una forma de construir un ambiente de confianza antes de los exámenes, es que la persona converse con el estudiantado sobre el propósito del examen y se comprometa a que este examen no reproducirá las características que tanto temen: incertidumbre, hermetismo, arbitrariedad, deslize con las clases, entre otros (Förster y Rojas-Barahona, 2008).

En esta línea, la persona docente puede conversar con el estudiantado y averiguar cuáles son sus creencias referentes a los exámenes. Seguidamente, puede comprometerse a no realizar ninguna de las prácticas que son improcedentes. Por ejemplo, si la persona docente observa que el estudiantado cree que los exámenes solo pueden ser aprobados por los más inteligentes del grupo, debe indicarse que el examen no es para determinar quiénes son los inteligentes, sino para que todos demuestren que aprendieron los contenidos y, por ende, todas las personas del grupo que estudien la tabla de especificaciones brindada, obtendrán una nota alta.

Este punto se complementa con el cuidado de las frases utilizadas para describir los exámenes. No es necesario mencionar que el examen va a estar difícil o frases que pueden fomentar el temor de la evaluación. De hecho, si se acepta la reflexión realizada en este ensayo, frases como la anterior quedan invalidadas, porque el examen será un reflejo de lo trabajado en clase.

Recordar los pasos básicos de construcción de un examen

Por último, para asegurar que la aplicación de un examen sea una experiencia más favorable, hay que asegurarse de que el instrumento aplicado es apropiado. De nada sirve cambiar las formas de aplicar el examen, si el instrumento empleado tiene problemas para ser comprendido o resuelto. De hecho, una de las fuentes que favorece el surgimiento de la ansiedad ante los exámenes es encontrarse preguntas que no se entienden (Salend, 2011).

En vista de lo anterior, es importante recordar que, cuando se construye un examen de aula, hay que:

- a) Definir el objetivo de evaluación (determinar el logro de los aprendizajes trabajados en clase).
- b) Diseñar una tabla de especificaciones.
- c) Construir los ítems de la tabla de especificaciones, recordando el objetivo de evaluación (Rojas-Torres y Ordóñez, 2019).

Luego del ensamblaje de la prueba, debe revisarse la redacción y solución del examen. En esta revisión hay que analizar si la persona estudiante que alcanzó el aprendizaje pretendido comprenderá las instrucciones y los reactivos, si podrá resolver las preguntas sin problema alguno y si tendrá tiempo suficiente para responder y revisar la prueba sin prisa. En esta etapa sería ideal contar con la ayuda de una colega (Förster y Rojas-Barahona, 2008).

Finalmente, al realizar la calificación del examen debe contarse con una guía para la asignación de puntaje. Durante la calificación, hay que estar atento a los errores promovidos por la redacción de las preguntas o a los errores repetitivos, para tomar decisiones en beneficio del estudiantado. Además, debe brindarse toda la retroalimentación posible, lo cual dará un carácter más educativo al instrumento (Blair, 2014; Zepeda, 2017b).

CONCLUSIONES

La mayoría de las ideas presentadas en este trabajo buscan promover un nuevo estilo de aplicación de exámenes, en el cual se reste el carácter enigmático e impredecible de los exámenes, lo cual solamente produce emociones aversivas y prácticas contraproducentes para el aprendizaje. Estas ideas también proponen una mayor aplicación de las evaluaciones formativas, ya que estas representan uno de los principales medios para evitar que las evaluaciones sumativas se conviertan en eventos impredecibles y lejanos a la evaluación real de los aprendizajes.

Esta nueva forma de aplicación de exámenes demanda una ruptura de creencias en las personas docentes, la cual puede ser muy compleja, dado su nivel de arraigamiento en el gremio. Por ejemplo, el hecho de que todo el estudiantado logre notas altas, gracias a las buenas prácticas de evaluación formativa y aplicación de exámenes, va en contra de las creencias clásicas sobre que las notas deben tener un comportamiento semejante a la curva normal o que un buen profesor es aquel que logra reprobar muchos estudiantes (Förster y Rojas-Barahona, 2008).

Las creencias de la evaluación centradas en el docente se han observado en muchos estudios, y se manifiestan en la práctica evaluativa y didáctica (Araujo, 2017; He et al., 2011; Prieto, 2008). Estas creencias proporcionan un peso elevado a mostrar a la persona docente como la encargada del control y del poder, lo cual se opone al papel de ser facilitadora y corresponsable del aprendizaje. En vista de lo anterior, el diseño de intervenciones para la dilucidación y desestructuración de creencias evaluativas se vuelve indispensable (He et al., 2011).

Ahora bien, las ideas presentadas en este estudio no buscan promover un empleo excesivo de los exámenes, ya que estos instrumentos poseen alcances específicos; sin duda alguna, la evaluación sumativa debe considerar diversas técnicas que permitan evaluar los objetivos deseados apropiadamente. Lo que busca este trabajo es promover prácticas que conviertan a la aplicación de exámenes en momentos menos desagradables y más propicios para el desarrollo de los objetivos de aprendizaje.

En conclusión, existen muchas prácticas en la aplicación de exámenes que poseen una connotación negativa, cuya implementación no tiene justificación teórica, sino que es un resultado de la tradición y de las creencias centradas en el docente. El reconocimiento y renovación de estas prácticas, puede convertir la aplicación de exámenes en una experiencia más amena y productiva. ■

Referencias

- AERA, APA, & NCME. (2014). *Standards for educational and psychological testing*.
- Araujo, N. V. (2017). Creencias sobre las pruebas utilizadas para evaluar el aprendizaje del inglés. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 20(20), 91-110. <http://dx.doi.org/10.22267/rhec.172020.4>
- Blair, A. (2014). Can dialogue help to improve feedback on examinations? *Studies in Higher Education*, 39(6). <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.777404>
- Bruveris, B. B. (2010). *Aspectos amenazantes y facilitadores del desempeño en exámenes escritos y orales para estudiantes con elevada y baja ansiedad ante los Exámenes-Rasgo* [Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología]. Universidad de Córdoba.
- Cano-García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.
- Dwyer, C., Gallagher, A., Levin, J., & Morley, M. E. (2003). *What is Quantitative Reasoning? Defining the Construct for Assessment Purposes* (RR-03-30; Research Reports). Educational Testing Service.
- Eysenck, M., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and Cognitive Performance: Attentional Control Theory. *Emotion*, 7(2), 336-353. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>
- Förster, C. (2018). Instrumentos para la evaluación de los aprendizajes. En C. Förster (Ed) *El poder de la evaluación en el aula* (pp. 177-230). Ediciones UC.
- Förster, C. E., y Rojas-Barahona, C. (2008). Evaluación al interior del aula: Una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad. *Pensamiento Educativo*, 43, 288-305.
- Franco, M., Nassi, M., y Nieto, M. (2018). Las tablas de especificaciones en la evaluación de aprendizajes. *Revista Enseñanza de Química*, 2, 30-47.
- Furlan, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes. ¿Qué se evalúa y cómo? *Evaluar*, 6, 32-51.
- He, Q., Valcke, M., & Aelterman, A. (2011). Pre-service teachers' beliefs about evaluation. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 1296-1304. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.366>
- Lowe, P. A. (2020). The Test Anxiety Measure for College Students-Short Form: Development and Examination of Its Psychometric Properties. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(2), 139-152. <https://doi.org/10.1177/0734282920962947>
- Ministerio de Educación Pública (2020). *Lineamientos técnicos para la elaboración de la prueba escrita en el marco de la transformación curricular*. https://cajadeherramientas.mep.go.cr/faro_referencias/4_ref_apoyos_eval/componentes/pruebas/lineamientos_prueba_escrita.pdf
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. Universidad Autoónoma Metropolitana.

- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Ramírez, G., & Beilock, S. L. (2011). Writing About Testing Worries Boosts Exam Performance in the Classroom. *Science*, 331(6014), 211-213. <https://doi.org/10.1126/science.1199427>
- Rivas, R. E. (2008). Evaluando o midiendo. *Educere*, 12(40), 19-22. <http://ve.scielo.org/pdf/edu/v12n40/art03.pdf>
- Rojas, L. (2021). *Mecanismos subyacentes a la asociación de la ansiedad ante los exámenes con el rendimiento en pruebas* [Tesis para optar por el grado de Doctorado en Educación]. Universidad de Costa Rica.
- Rojas-Torres, L., y Ordóñez, G. (2019). Proceso de construcción de pruebas educativas: el caso de la Prueba de Habilidades Cuantitativas. *Evaluar*, 19(2), 15-29. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v19.n2.25080>
- Salend, S. J. (2011). Addressing test anxiety. *Teaching exceptional children*, 44(2), 55-68. <https://doi.org/10.1177/0040059911044002>
- Salend, S. J. (2012). Teaching students not to sweat the test. *PDK International*, 93(6), 20-25. <https://doi.org/10.1177/003172171209300605>
- Schoenfeld, A. H. (2002). Making Mathematics Work for All Children: Issues of Standards, Testing, and Equity. *Educational Researcher*, 31(1), 13-25.
- Stiggins, R. (2004). New Assessment Beliefs for a New School Mission. *PDK International*, 86(1), 22-27. <https://doi.org/10.1177/003172170408600106>
- Von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483-493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>
- Zepeda, S. (2017a). El fin justifica los medios: Intencionalidades de la evaluación. En C. E. Förster (Ed.) *El poder de la evaluación en el aula*. Ediciones UC.
- Zepeda, S. (2017b). La retroalimentación efectiva y su potencial para mejorar el aprendizaje. En C. E. Förster (Ed.) *El poder de la evaluación en el aula*. Ediciones UC.

QUEHACERES

QUEHACERES

QUEHACERES



LA RISA: ALEGRÍA, DESESTRÉS Y BIENESTAR

LAUGHTER: JOY, NO STRESS AND WELLNESS

<https://doi.org/10.21555.rpp.vi36.2877>

Anna María Fernández Poncela
Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco.

fpam1721@correo.xoc.uam.mx
<https://orcid.org/0000-0003-3080-212X>

Recibido: enero 11, 2023 – Aceptado: enero 31, 2023

Resumen

Este texto representa un acercamiento y revisión de semejanzas y diferencias en la percepción de la risa, según el género. Para ello se realizó una encuesta con 458 jóvenes universitarios de la Ciudad de México, en el año 2018. El tema es la risa en la vida, sus definiciones, apreciaciones generales, concreciones particulares, percepciones, experiencias y valoraciones, y sobre todo en relación con sensaciones, emociones y necesidades. Los resultados indican que la risa es una emoción de alegría para las mujeres y representa una sensación de satisfacción para los hombres, aunque en otras cuestiones, las apreciaciones acerca de la risa son similares. Además, se considera su importante papel en el proceso educativo, por ambos géneros.

Palabras clave: género, risa, sensación, emoción, función.

Abstract

This text is approaches and reviews the similarities and differences in the perception of laughter according to gender, by survey research with 458 students in Mexico City in the year 2018. How laughter is experimented in their lives, how do they refer to laughter, what are their general insights, their perceptions, experiences and evaluations and above all, how does laughter to their feelings, emotions and needs. Results show that laughter mostly represents a feeling of joy to women and a sense of satisfaction for men. Although in other perceptions of laughter there are many similarities between males and females. In addition, its important role in the educational process is considered, by both genders.

Keywords: Gender, Laughter, Feeling, Emotion, Function.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad existen varias investigaciones que presentan el humor y la risa en el proceso de enseñanza aprendizaje, sus beneficios en general y la recomendación de su empleo en particular (Fernández, 2016; Montañés, 2018). Sin embargo, el objetivo de este texto no es ese sino, más bien, estudiar la definición y las características de la risa según la mirada y la voz de los estudiantes universitarios: cómo la perciben y qué vivencia de ella reportan, en particular al relacionarla con sensaciones, emociones y necesidades de su vida en general y, específicamente, teniendo en cuenta el sexo de quien opina, esto es: desde una perspectiva de género. ¿Qué es la risa? ¿Dónde está? ¿Cómo se sienten al reír? ¿Para qué les sirve? ¿Cómo están al reírse? ¿Cuál es la sensación de su cuerpo? ¿Y de su mente? ¿Cuál es su emoción? ¿Al reírse con otras personas, cómo se sienten? ¿Cuántas veces se ríen al día? ¿Qué les provoca más risa?

Las respuestas y reflexiones a todo lo anterior, conllevan también acercamientos al estado anímico estudiantil en el ámbito educativo y, en particular, en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en el espacio universitario, donde estudian y conviven. Por lo que, tras esta aproximación general e indirecta a la importancia del humor y la risa en la vida de jóvenes estudiantes según género, también se interrogó de forma directa sobre la percepción de su papel en el proceso educativo, obteniendo una postura mayoritaria que subraya su rol de primera magnitud, tanto para mujeres y hombres, en particular algo más para las primeras, como se demostrará en estas páginas.

LA RISA

La risa es básicamente una respuesta psicofísica a algo (que no siempre es alegría: puede significar miedo, enojo, nervios). Se trata de un movimiento corporal, un gesto en el rostro y la emisión de un sonido: una expresión emocional. Berger señala que se trata de «contracciones espasmódicas de los pequeños y grandes músculos faciales y de las bruscas distensiones del diafragma, acompañadas de contracciones de la laringe y la epiglotis» (Berger, 1999, p. 88). Un movimiento que implica, además de los faciales y la garganta, una multitud de músculos corporales y de corrientes eléctricas y composición química que tienen lugar en el cerebro, el sistema respiratorio, circulatorio y hormonal. Añade este autor, la conexión con el tálamo y el hipotálamo, en el sentido de ser un comportamiento automático y reflejo, relacionado directamente con el cerebro emocional. Se trata de algo propiamente humano y que ayuda, precisamente, a no perder la humanidad (Bergson, 2008).

Freud también señala su participación en la liberación de energía, la descarga tensional reprimida y, por lo tanto, su función en relación con la teoría de alivio (Freud, 2008). Al reírse la persona, disminuye el estrés, se liberan endorfinas, se potencia el sistema inmunitario (Casafont, 2014). No por ello se olvida la teoría del juego, de la incongruencia y de la superioridad, que también explican el humor y la risa (Fernández, 2016).

Otros autores apuntan a los beneficios que, en general, posee la risa para la salud y la vida. Según los últimos estudios al respecto –sin desconocer algunos perjuicios–, se destacan los beneficios psicológicos, inmunológicos, respiratorios, circulatorios, hormonales, musculoesqueléticos, nerviosos, de comunicación, en fin, para la salud física, mental y emocional, para las relaciones laborales y escolares, entre otras ventajas (Fernández, 2016).

En específico, es indispensable destacar la risa en la enseñanza, como estrategia pedagógica, que mejora las relaciones, reduce el estrés, cohesiona grupos, eleva la autoestima, aumenta el pensamiento positivo y el sentimiento de bienestar, motiva el aprendizaje y es benéfica en general (Fernández, 2016).

GÉNERO Y RISA

Históricamente se ha dicho que las mujeres no tienen sentido del humor o no lo entienden, y que es mejor que no cuenten chistes (Lakoff, 1975). De hecho, se habla de un estereotipo sobre este asunto, y existe un discurso negativo masculino que acusa de falta de sentido del humor a las mujeres. En todo caso, sí existe un empleo diferente del lenguaje social entre los sexos como, por ejemplo, el contar chistes: a los hombres les permite ser el centro de atención y a las mujeres les gusta reír. Sin embargo, hay quien señala que no se ha valorado el humor femenino por ser este de tipo cooperativo e, incluso, por servir de apoyo entre ellas principalmente, además de emplearse en la propia burla, en ocasiones, hacia los estereotipos de género (Acuña, 2014).

Varios argumentos se afirman sobre el humor y la risa, los hombres y las mujeres. Por un lado, aparece el papel de la risa en las relaciones intergeneracionales, por otro, las características y funciones de la risa, según género o cuándo, dónde y para qué utilizan la risa, ambos sexos.

Sobre lo primero, afirma Robert Provide que:

[...] las mujeres ríen mucho más que los hombres [...], la situación que produce más risa es cuando un hombre habla con una mujer, o viceversa, y en esta situación la mujer es la que lidera la risa y los hombres son los líderes en la producción de la risa [...], [lo que las mujeres] piden es un hombre con sentido del humor, un hombre que las haga reír a ellas [como se cita en Punset, 2007].

Es importante añadir que los hombres prefieren una mujer que se ría de sus comentarios o chistes. De hecho, una investigación de este autor, afirma que las mujeres se ríen 126 veces más que los hombres, y que es más difícil que la risa surja entre los hombres; de hecho, los chistes no son los principales desencadenantes de la risa, según Provide, solo provocan 20% de la misma (Provide, 2001, como se cita en Weems, 2015). En resumen, y según lo anterior, en las relaciones intergeneracionales, él es productor humorístico y ella receptora de dicho humor y productora de la risa, en reciprocidad a lo anterior. Ambos aprecian el sentido del humor y la risa, pero de distinta forma y ejerciendo roles diferentes. Por lo que, al parecer, los hombres prefieren una mujer que se ría de su ingenio, comentarios o chistes –esto es, que aprecie su humor–, pero que no les reste protagonismo. Las mujeres prefieren un hombre con sentido del humor: les resulta más atractivo un hombre que las haga reír.

En cuanto al segundo punto, las mujeres se ríen más por estrés, ante la tensión de una situación o algo, o porque dicen sufrir más; esto es, se ríen como una suerte de mecanismo de defensa, y a modo de descarga tensional. Los hombres, por otro lado, se ríen más en público con el propósito de ser vistos o de impresionar a los demás.

Las mujeres expresan más su humor entre ellas. Predomina el humor del varón en grupos mixtos y la risa de ellos. El humor de estos es más agresivo, con más referencias al tema sexual, con la intención de impresionar y aparentar ser más graciosos, toda vez que se crean una identidad personal positiva (Mora y Ubal, 2011; Romera, 2014). Ellas poseen un humor y risa más personal y sensible, menos directa y mordaz, son más proclives a reír y a hacerlo de forma espontánea; su intención se centra en crear solidaridad en el grupo, además se ríen consigo mismas con más facilidad y frecuencia que ellos (Mora y Ubal, 2011).

Para ambos, el humor y la risa son componentes de las relaciones sociales y las conversaciones: parte de la interacción comunicacional que se lleva a cabo en el día a día. Sin embargo, los dos géneros lo emplean a veces de formas diferentes y enfatizan distintas funciones. Las mujeres desarrollan más el humor y la risa como función solidaria, en el sentido de reforzar el vínculo entre interlocutores. Por su parte, los hombres emplean más el humor como estrategia de poder y estatus en la interacción, y como función psicológica al pretender proteger su imagen positiva e, incluso, gestionar algún problema propio (Romera, 2014).

En general, se afirma actualmente que las mujeres sí tienen sentido del humor, pero lo usan con finalidades e intenciones diferentes a las masculinas, como se ha examinado (Mura y Ruíz, 2014). Asimismo, la risa parece cumplir funciones distintas, satisface necesidades o provoca emociones en general similares, pero con cierto sesgo de género, como se demostrará.

Finalmente, es indispensable recordar el rol principal que el humor y la risa poseen en el espacio y quehacer educativo como recurso pedagógico (Fernández Solís, 2003; 2008; Jáuregui y Fernández Solís, 2009), y si bien se trata de un tema más ampliamente estudiado, no obstante, aquí también se presentará y remarcará de forma puntual, y en concreto, la consideración sobre si la risa aporta beneficios al proceso de enseñanza aprendizaje.

Tras la breve definición de la risa y su uso, y el diferente humor por hombres y mujeres según algunas investigaciones, el siguiente estudio alumbrará empíricamente lo dicho y sobre todo buscará reflejar la apreciación de la risa según género, semejanzas y diferencias, en pensamientos y emociones, además de su percepción en la educación.

METODOLOGÍA: RISA Y GÉNERO SEGÚN UNA ENCUESTA

A continuación, se presenta la metodología sobre la técnica de investigación aplicada (encuesta), así como los campos semánticos, como forma de análisis y presentación de los resultados de la misma.

Se estudia la risa en la vida, a través de una encuesta en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, Ciudad de México, 2018, sobre las percepciones, opiniones y valoraciones del estudiantado al que se consultó, siendo este focalizado según hombre o mujer, quien externa su testimonio y opinión. Se revisa si existen diferencias entre los sexos en su apreciación de la risa y si aparece un sesgo de género en ello. ¿Qué es la risa para hombres y mujeres? ¿Aparecen diferencias de género? ¿Existen semejanzas? ¿Hay tendencias de caracterización de la misma según género? Y finalmente, ¿la risa beneficia el aprendizaje?

En principio, se trató de una investigación según el método cuantitativo con la técnica de encuesta (Fernández, 2009), recabando la opinión de los participantes en el estudio, a través de preguntas, con objeto de informar y recrear, proporcionar comprensión y análisis en percepciones, comportamientos, valores y emociones, entre otros temas (Worcester, 1994). La mayoría de los interrogantes aquí presentados fueron abiertos, con lo cual las respuestas fueron post-codificadas, para que las personas respondieran de manera abierta, sin forzar a elegir entre respuestas cerradas y de opción múltiple, por lo que es posible considerar que se trató de un método mixto, cuantitativo y cualitativo. Se recabaron, así, palabras y breves frases sobre el asunto, mismas que se redujeron a un concepto de significado clave, y luego se reagruparon los términos según campos semánticos, orientados por dicho concepto. En cuanto a una definición de campos semánticos, estos son un conjunto de términos relacionados entre sí, que comparten rasgos de contenido y características similares

en cuanto a su significado; si bien no siempre son sinónimos, sí poseen una interrelación y conexión de sentido; en definitiva, son palabras emparentadas conceptualmente dentro de un campo determinado de significados (Corrales, 1991; Martínez, 2003; Corvalán, 2018).

El tamaño de la muestra fue de 458 estudiantes, sobre el total del universo de 12.969 estudiantes de licenciatura, en el momento de su aplicación, con un nivel de confianza de 95% y un margen de error de $\pm 4.5\%$. Mitad hombres (50%) y mitad mujeres (50%) –con objeto de comparar la variable principal del estudio– y en número proporcional al porcentaje del estudiantado según divisiones –Ciencias Sociales y Humanidades (35.59%), Ciencias y Artes para el Diseño (17.69%), Ciencias Biológicas y Sociales (46.72%)–. Las edades oscilaban de los 19 a los 30 años, no obstante, la moda fue de 20 años. La mayoría residía en la misma ciudad –a pesar de haber alumnado foráneo– y únicamente 18.12% declaró vivir en localidades del Estado de México. También la mayoría (75.11%) declaró no trabajar y tener un ingreso familiar medio (82.53%). La aplicación tuvo lugar en las instalaciones universitarias, cara a cara, a inicio del año 2018. A la hora del análisis, las respuestas abiertas se reagruparon por campos semánticos, con objeto de proporcionar sentido a las mismas, así como cuantificarlas *ex post*.

A continuación, se presentan los resultados de preguntas abiertas, formuladas a modo de oraciones incompletas. Al ser abiertas, el objetivo a perseguir –aunque se trata de una encuesta– fue que la persona respondiera de la forma más libre posible. Por otra parte, al ser una frase trunca se tiende a completar y, en general, se direcciona la respuesta hacia una palabra y no a una larga explicación, por su carácter abierto pero direccionado, así se combina la libertad de respuestas con la precisión y concreción de las mismas; también facilita el posterior análisis cuantitativo de un interrogante cualitativo. Con esto se ofrece, asimismo, la posibilidad de cuantificar lo inicialmente cualitativo y obtener con ello tendencias de opinión sobre la temática abordada en el interrogante, y según los campos semánticos encontrados al realizar el análisis.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN: BENEFICIOS DE LA RISA EN LA VIDA Y LA EDUCACIÓN

A continuación, se describe el acercamiento a la risa a partir del género, analizando los datos obtenidos a través de la encuesta y reagrupados por significado similar.

Una de las oraciones inconclusas fue *La risa es...* (Tabla 1) y la respuesta mayoritaria, con casi la mitad de la muestra consultada, es «alegría, felicidad, risa, graciosa» (46.51%), esto es, la emoción de alegría que, junto a felicidad, se considera, según algunos autores, un estado del ser más allá de la emoción, contiene también un sentimiento de alegría que vivifica y energiza, como función central de la misma (Muñoz, 2009).

En general, se coincide que la alegría se trata de una emoción (reacción) y un sentimiento (cuando se nombra y permanece en el tiempo, [Damasio, 2006]). Una emoción capital (André y Lelord, 2012) o básica (Muñoz, 2009), según prácticamente todos los autores que estudian las emociones: es fundamental para la vida y la energía, en general es agradable y una muestra de satisfacción, aporta plenitud, vitalidad y bienestar (Muñoz, 2009), proporciona excitación e interés, y un estímulo para explorar y experimentar el mundo (André y Lelord, 2012), para fluir en la vida (Csikszentmihaly, 2008), es parte del éxtasis y la autorrealización (Maslow, 1982).

Respecto de la felicidad, es esencial comentar, de forma breve, que se la considera más que nada un estado emocional relacionado con la biología, la sociedad y la cultura (Punnet, 2006), una sensación de plenitud existencial (Chittister, 2012). Para Lyubomirsky (2011), el estudio de la risa es una ciencia que se construye. Según esta autora, la felicidad se compone en un 50% por predisposición genética, un 10% por las circunstancias de la vida y un 40% debida a la percepción personal. Últimamente se le ha equiparado a la satisfacción con la vida (Seligman, 2011) y al bienestar (Seligman, 2014). Seligman inventó la llamada «fórmula de la felicidad»: un rango fijo, más las circunstancias vitales, más factores dependientes de la voluntad. Desde una posición más espiritual, se la describe como un estado de sabiduría en la vida que proporciona plenitud, así como, un estado permanente del ser (Ricard, 2005); un estado mental y una actitud ante la vida (Drukpa y Adams, 2015).

En general y según la opinión de las personas participantes en la encuesta universitaria, la risa es: alegría y felicidad, con todas las implicaciones anteriormente descritas. Al revisar la respuesta por sexos, es posible observar más mujeres (55.02%) que hombres (37.99%), lo cual llama sin duda la atención.

Según los datos, la risa es algo agradable que proporciona bienestar (21.83%). Una serie de adjetivos y sustantivos, especialmente de los primeros, la reagrupan como buena, satisfactoria, saludable, por mencionar los más citados. El bienestar se concibe, más bien, como una necesidad (Maslow, 1982), la de sentirse bien; se trata de la satisfacción de una necesidad que se cubre, entre otras cosas, por medio de la emoción de la alegría, aunque también el bienestar puede proporcionar, a su vez, alegría.

Curiosamente, al analizarse por la variable de sexo, en esta definición fueron más hombres (29.69%) que mujeres (13.97%), quienes se inclinaron por dicha consideración. También despierta extrañeza respecto de lo que, en una primera definición, la risa significa para mujeres y hombres. Vale añadir que la respuesta «contagiosa» fue más empleada por mujeres que por hombres.

A la luz de las respuestas obtenidas en esta pregunta, la risa representa más alegría y felicidad para las mujeres; esta es la definición mayoritaria para la población consultada, pues el hecho de ser algo agradable y satisfactorio es considerado de este modo, en mayor medida, por la población masculina de esta encuesta. Sobre este punto se volverá más adelante.

Otra oración inconclusa propuesta fue *La risa está en...* (Tabla 2), Los resultados señalan: «todo», «en todos» y «en todos lados» (37.55%), lo que reúne personas y espacios para la localización de la risa, si así se le quiere definir. En segundo lugar (19.43%), se apuntaron partes físicas del ser humano, tales como, «alma», «corazón», «el interior de uno mismo», esto es, dentro de cada persona y, en concreto, en lo relacionado con el corazón físico y emocional, y el alma espiritual. Curioso es cómo esto se relaciona con cierta definición de felicidad que es lo que es la risa, como se examinó con anterioridad (Ricard, 2005; Drukpa y Adams, 2015).

En este punto, no aparecieron diferencias por sexos. Cabe añadir que, en otras respuestas menos numerosas –tales como que está en «los amigos», «la compañía», «las conversaciones»–, más mujeres que hombres opinaron de ese modo, mientras más hombres que mujeres se fijaron en lo gestual y en el rostro. Quizás se debe al hecho, mencionado en las primeras páginas, sobre la función solidaria del humor y la risa, que predomina en las mujeres y la función protagónica, que es mayormente masculina (Mora y Ubal, 2011; Romera, 2014).

Tabla 1

La risa es...			
Respuesta	Hombres (229)	Mujeres (229)	Total (458)
Alegría/ felicidad/ risa/ graciosa	37.99%	55.02%	46.51%
Agradable/ bienestar/ buena/ cool/ genial/ lo mejor/ chida/ perfecta/ deliciosa/ gratificante/ satisfacción/ placentera/ impresionante/ maravillosa/ asombrosa/ increíble/ saludable/ sana	29.69%	13.97%	21.83%
Otro*	14.85%	12.23%	13.54%
Expresión/ gesto	4.37%	5.68%	5.02%
Contagiosa	2.62%	6.55%	4.59%
Natural/ vida	4.80%	2.62%	3.71%
Emoción/ estímulo/ sensación/ una emoción/ sentimiento	4.80%	1.75%	3.28%
No contestó	0.87%	2.18%	1.53%
Total	100%	100%	100%

Tabla 2

La risa está en...			
Respuesta	Hombres (229)	Mujeres (229)	Total (458)
Todo/ todos lados/ todos nosotros/ donde sea/ mundo	37.55%	37.55%	37.55%
Alma/ corazón/ interior/ mí/ uno mismo/ ti	20.52%	18.34%	19.43%
Otro*	11.35%	12.66%	12.01%
Amigos/ compañía/ contacto/ conversaciones/ comunicación/ individuos/ personas/ gente/ hombres	8.30%	12.23%	10.26%
Carcajada/ cosas agradables y divertidas/ emociones/ humor/ chistes/ felicidad/ comicidad/ alegría/ memes/ plenitud	7.86%	7.42%	7.64%
Boca/ rostro/ cara/ gesto/ ojos	6.11%	4.37%	5.24%
Cabeza/ cerebro/ mente	4.37%	3.93%	4.15%
No contestó	3.93%	3.49%	3.71%
Total	100%	100%	100%

Nota: *Otro, en esta y todas las demás tablas, se trata de una agrupación de palabras de significado muy diferente y que no es posible reagrupar por campos semánticos.

A la oración incitadora *Cuando yo me río, yo me siento...* (Tabla 3), los resultados mayoritarios, según el análisis semántico, apuntan en la misma dirección a lo que la risa es: «alegre», «feliz», «contento» (66.38%), es decir, el sentimiento de sentirse es similar a la emoción de lo que es, ya analizada con anterioridad. En segundo lugar, y también según la primera pregunta analizada en estas páginas, al reírme me siento «bien», «satisfecho», «vivo» (23.58%).

De nuevo, si comparamos las respuestas según el sexo del participante, se observa también la tendencia anterior: más mujeres consideran que al reírse se sienten alegres y felices, entre quienes respondieron de esa manera 70.74% ante 62.01%; mientras que quienes afirmaron sentirse bien y satisfechos, fueron más hombres, 28.38% ante 18.78%.

Ahondando en esta diferencia, es posible dilucidar que, para las mujeres, destaca la emoción de alegría, mientras que, para los hombres, el estado de sentirse bien. Ellas priorizan la relación risa-emoción; ellos la satisfacción de la necesidad de bienestar que la risa les proporciona.

En cuanto a *La risa me sirve para...* (Tabla 4), plasmada para buscar la función de la risa (Fernández, 2008), según la perspectiva de las personas interrogadas, aparecieron en primer lugar, expresiones tales como, «desahogarme», «liberarme», «desestresarme», un campo semántico más numeroso y con más de la mitad de la muestra que así se expresó (54.80%). Esto se relaciona, de manera evidente, con verbos, y estos con acción, que en este caso representan deshacerse del ahogo, el estrés, el cansancio, es decir, liberarse y relajarse. En segundo lugar (20.31%), también apareció la idea de «alegrarme», «divertirme», «distraerme», «contento» y, en tercer lugar (10.92%), «expresarme». De ahí que sea posible afirmar, que la teoría de la risa y la función de la misma (Freud, 2008), como varios autores señalan –relacionada con el desahogo y alivio–, parece la más comúnmente mencionada, así pues, surge como antídoto al estrés y como calmante en la vida, sin olvidar su función energizante (Muñoz, 2009).

En cuanto al análisis según sexos, en la primera opción, las diferencias son menores, pero algo más de mujeres apuntan al desahogo. Es importante recordar cómo se afirma que, para las mujeres, la risa es una suerte de mecanismo desestresante ante la tensión (Moral y Ubal, 2011). Sin embargo, en la segunda tabla, que concierne a la distracción y alegría, más hombres indican que, para ellos, es más señalada la idea de expresar y crear identidad positiva (Romera, 2014). En todo caso, remarcar que, para todo el mundo, el alivio físico y emocional de la risa parece destacarse. Y es precisamente este alivio, según algunos enfoques, la teoría y función preponderante del humor (Freud, 2008).

Tabla 3

Cuando me río, me siento...			
Respuesta	Hombres (229)	Mujeres (229)	Total (458)
Alegre/ contento/ feliz/ risueño/ divertida	62.01%	70.74%	66.38%

Tabla 4

La risa me sirve para...			
Respuesta	Hombres (229)	Mujeres (229)	Total (458)
Desahogarme/ liberarme/ desestresarme/ relajarme/ descansar/ calmarme/ aliviar/ despejarme	53.28%	56.33%	54.80%

Bien/ genial/ perfecto/ increíble/ completa/ plena/ satisfecho/ mejor/ vivo	28.38%	18.78%	23.58%	Alegarme/ divertirme/ sonreír/ estar contento/ distraerme/ pasar el rato/ disfrutar/ expresar alegría/ demostrar alegría/ mejorar/ realizarme/ motivar	22.71%	17.90%	20.31%
Otro*	5.68%	4.80%	5.24%	Expresarme	10.04%	11.79%	10.92%
Cómodo/ relajado/ suave/ tranquilo/ aliviado	3.49%	4.80%	4.15%	Otro*	1.48%	7.86%	9.17%
No contestó	0.44%	0.87%	0.66%	Estar bien/ sentirme bien/ placer/ sentir/ sensibilizar	2.18%	5.68%	3.93%
Total	100%	100%	100%	No contestó	1.31%	0.44%	0.87%
				Total	100%	100%	100%

Nota: *Otro, en esta y todas las demás tablas, se trata de una agrupación de palabras de significado muy diferente y que no es posible reagrupar por campos semánticos.

Otra pregunta abierta se formuló en la oración *Cuando yo me río, yo estoy...* (Tabla 5), y si bien aparecen frases reiterativas, siempre pueden encontrarse matices en las respuestas; y si estas son similares, puede reafirmarse la contundencia de la percepción, opinión y valoración de la población consultada. En este caso, la mayoría afirma estar «alegre, feliz, contento, entusiasmado» (76.64%), de manera –reiteramos– mayoritaria. En lo relativo al sentido de lo que es la risa y de cómo se sienten al reír, no repetiremos las explicaciones sobre el contenido de las respuestas, pues ya se realizó con anterioridad. Lo que sí debe reiterarse es la expresión mayoritaria de alegría, como algo que vivifica (Muñoz, 2009). También aparece el «bien» o el «relajado», pero de forma notablemente minoritaria (10.92%).

Respecto del sexo, más mujeres apuntan la primera respuesta, y más hombres se decantarán por el «estar bien», un poco también como se indica en respuestas anteriores. De nuevo, las mujeres están alegres (emoción) con la risa, y los hombres están bien (necesidad satisfecha); las mujeres asocian la risa con el estar «relajadas», como se aprecia en otra de las respuestas dadas y en contraste con las formuladas por los hombres.

Cuando yo me río, la sensación de mi cuerpo es... (Tabla 6), aquí aparece de nuevo, en primer lugar, «descanso», «relajación», «liberación», «alivio», «desahogo» (32.31%) –en el sentido ya reportado de la teoría y función de la risa (Freud, 2008)–, para cerca de un tercio de la población consultada: el cuerpo se relaja con la risa. En segundo lugar (26.42%), señalan que la sensación del cuerpo es «buena», «bienestar», «agradable», «satisfactoria», y una serie de sustantivos, y especialmente adjetivos, que apuntan a sentirse bien, a sentir bienestar y confort, comodidad y equilibrio como sensaciones corporales. En tercero, y a muy poca distancia de la respuesta anterior (25.76%), reaparece el grupo semántico emocional de «alegría y felicidad».

En el primer grupo semántico de expresiones, no se advierten apenas diferencias en las respuestas, aunque sí aparecen algo más las femeninas; en el segundo, aunque en poca cantidad, los hombres se decantan por la misma; y en el tercero, de nuevo predomina la semejanza entre los sexos. El cuerpo descansa y se relaja, otorga sensación de bienestar y alegría, en este caso para ambos sexos, de manera más o menos similar.

Tabla 5

Cuando me río, estoy...			
Respuesta	Hombres (229)	Mujeres (229)	Total (458)
Alegre / contento / feliz / riéndome / disfrutando / distraído / entretenido / emocionado / entusiasmado	71.62%	81.66%	76.64%
Otro*	8.30%	7.42%	7.86%
Bien / mejor / chido / pleno / completo / satisfecho / cómodo / a gusto	10.92%	3.93%	7.42%
Calmado / relajado / tranquilo / desahogado	7.42%	6.55%	6.99%
No contestó	1.75%	0.44%	1.09%
Total	100%	100%	100%

Tabla 6

Cuando me río la sensación de mi cuerpo es de...			
Respuesta	Hombres (229)	Mujeres (229)	Total (458)
Descanso / relajación / paz / tranquilidad / liberación / alivio / ligereza / desahogo / armonía	31.00%	33.62%	32.31%
Bueno / bienestar / agradable / gusto / positiva / comodidad / confort / equilibrio / estabilidad / plenitud / placer / placentera / gozo / satisfacción / fluidez	28.38%	24.45%	26.42%
Alegría / felicidad / anímica / emocional / entretenimiento / entusiasmo / emoción / sensacional / éxtasis / bailar / excitación / energía / activo / alerta	25.33%	26.20%	25.76%
Otro*	8.73%	5.24%	6.99%
Cosquilleo / Hormigueo	3.06%	3.93%	3.49%
Dolor	1.31%	5.24%	3.28%
No contestó	2.18%	1.31%	1.75%
Total	100%	100%	100%

Nota: *Otro, en esta y todas las demás tablas, se trata de una agrupación de palabras de significado muy diferente y que no es posible reagrupar por campos semánticos.

Tras la descripción de la sensación del cuerpo se solicitó la de la mente: *Cuando yo me río, la sensación de mi mente es de...* (Tabla 7), y la respuesta por algo más de un tercio de la muestra (39.30%) fue igual a la del cuerpo: la teoría y función de la risa como alivio (Freud, 2008). Le sigue (27.95%), en el recuento, la emoción de «alegría y felicidad». Así que la diferencia con la respuesta anterior es que, para el cuerpo, la sensación es de «alivio», «alegría» y «buena», mientras que, para la mente, es únicamente de «alivio» y «alegría».

Surgen diferencias más visibles entre las valoraciones de hombres (34.50%) y mujeres (44.10%), para lo relativo al «alivio»; mientras que la alegría, curiosamente, la menciona más la población masculina (31.88%), frente a la femenina (24.02%). Al comparar cuerpo y mente, al parecer, las mujeres poseen más estrés y tensión en la segunda que en el primero, no solo contrastando con los hombres, sino con su misma respuesta anterior. Lo cual demuestra lo que se ha estudiado en el sentido de que las mujeres emplean el humor, entre otros asuntos, para reducir el estrés personal y la tensión en el ambiente; aquí confirmamos que es tensión sobre todo mental, o quizás también como se afirma, las mujeres sufren más y de ahí su necesidad de relajarse (Mora y Ubal, 2010).

Finalmente, en esta batería de preguntas en torno a la aprehensión y definición de la risa con todas sus aristas, se fraseó: *Cuando yo me río, mi emoción es de...* (Tabla 8). La respuesta fue una emoción rotunda y mayoritaria, a juzgar por el porcentaje de la muestra (82.10%), al relacionarla con «felicidad» y «alegría». En este caso se interrogó directamente sobre emociones y se contestó con emociones.

Con más mujeres (84.28%) que hombres (79.91%), como viene siendo habitual cuando se habla de alegría, es importante identificar clara y mayoritariamente la emoción de alegría, respectivamente. Es importante añadir que más población masculina afirma que, al reírse, su emoción es de «bienestar», que es más bien una «necesidad».

Ya expusimos que la risa no expresa siempre alegría, si bien esta es, sin duda, la opinión mayoritaria, y en la que todo mundo piensa al reflexionar y referirse al tema.

Tabla 7

Cuando me río, la sensación de mi mente es de...			
Respuesta	Hombres (229)	Mujeres (229)	Total (458)
Desahogar / desconexión / relajación / paz / tranquilidad / alivio / desestrés	34.50%	44.10%	39.30%
Alegría / diversión / felicidad / disfrute / satisfacción / placer / gozo / emoción / emociones	31.88%	24.02%	27.95%

Tabla 8

Cuando me río, mi emoción es de...			
Respuesta	Hombres (229)	Mujeres (229)	Total (458)
Felicidad / alegría / diversión / reír / emoción / excitación / entusiasmo / alta / esperanzante / esplendida	79.91%	84.28%	82.10%
Bienestar / mejor / gusto / positivo / comodidad / satisfacción / placer / plenitud	6.11%	4.80%	5.46%

Otro*	11.35%	16.16%	13.76%
Agradable/ bienestar/positiva/ pleno/sensación	9.61%	7.86%	8.73%
Imaginación/ libertad/volar/ despejado/claridad	3.93%	3.93%	3.93%
No contestó	4.80%	1.75%	3.28%
Despertar/ exaltación/euforia/ algarabía	3.93%	2.18%	3.06%
Total	100%	100%	100%

Otro*	6.55%	3.49%	5.02%
Paz/alivio/ relajación/ comodidad/ tranquilidad/ libertad	4.37%	3.49%	3.93%
No contestó	3.06%	3.93%	3.49%
Total	100%	100%	100%

Nota: *Otro, en esta y todas las demás tablas, se trata de una agrupación de palabras de significado muy diferente y que no es posible reagrupar por campos semánticos.

Otra opinión mayoritaria es que la risa se comparte, pues se contagia, comunica y une. En torno de la oración *Cuando yo me río, junto a otras personas, nos sentimos...* (Tabla 9), cerca de la mitad de la muestra (46.51%) respondió «alegre» y «feliz». A continuación (20.96%), apuntó sentirse «bien», «cómodo» y «agradable» y, en porcentaje similar (20.52%), «agradecidos», «aceptados», «amados», «queridos». Las dos primeras respuestas están en consonancia con todo lo ya mencionado sobre: lo que es la risa, cómo se siente o la emoción que provoca; en lo relativo a la tercera explicación, vale la pena ahondar un poco.

Berger (1999) indica que «la risa es la distancia más corta entre dos personas», sin desconocerla, también, como arma. El reírse en grupo, facilita que la gente se sienta «alegre», «bien» y, además, une de forma que las personas se sienten queridas, aceptadas y amadas. Es decir, la risa proporciona una comunicación que une y provoca la sensación de afecto y amor. El afecto tiene la función básica de vincular (Muñoz, 2009); sin embargo, poco se ha investigado al respecto, todavía. Reiteramos que la risa comunica y conecta, crea confianza y aceptación, y al parecer, según afirman los universitarios consultados, conduce al amor. Todo ello dentro de las funciones de la risa, en general, y que también se aplica al terreno educativo: «motivadora», «camaradería», «amistad», «distensión», «diversión», etcétera. (Fernández, 2003).

En cuanto al contraste entre sexos, más mujeres otra vez, optan por la alegría (50.66% ante 42.36%); más hombres también nuevamente por el sentirse bien (23.14% frente a 18.78%), y en lo relativo con la «aceptación» y «amor», más hombres que mujeres: 23.14% ante 17.90%.

Tabla 9

Cuando me río junto a otras personas, nos sentimos...			
Respuesta	Hombres (229)	Mujeres (229)	Total (458)
Alegres/ felices/ contentos/ divertidos/ en la gloria/ entretenidos	42.36%	50.66%	46.51%
A gusto/ cómodos/ bien/ gustosos/ agradable/ excelentes/ geniales/ mejor	23.14%	18.78%	20.96%
Agradecidos/ aceptados/ amados/ queridos/ ambientados/ apreciados/ comunicados/ completos/ conectados/ juntos/ unidos/ en complicidad/ en sintonía/ compaginadas/ identificados/ más amistad/ en confianza	23.14%	17.90%	20.52%
Otro*	5.68%	6.11%	5.90%
En armonía/ relajados/ tranquilos/ en paz/ aliviados	3.49%	4.37%	3.93%
No contestó	2.18%	2.18%	2.18%
Total	100%	100%	100%

Nota: *Otro, en esta y todas las demás tablas, se trata de una agrupación de palabras de significado muy diferente y que no es posible reagrupar por campos semánticos.

A continuación, con objeto de ir finalizando este texto, algunas cuestiones sobre las veces que una persona ríe al día. Al respecto, algunos estudios apuntan que en la infancia se ríe alrededor de unas 300 veces al día; en concreto, entre los 7 y 10 años. Por su parte, los adultos se ríen entre 15 y 100 veces, y como promedio, 80 veces (Rodríguez Cabezas, 2008).

Este estudio pretende averiguar cuántas veces se ríe la población investigada en esta encuesta: *Al día, yo me río...* (Tabla 10). 42.36% indica de 11 a 50 veces, cada 24 horas; 25.33%, entre 51 y 100 veces; 15,28% más de un centenar de veces, y 13.97% menos de 10 veces. Así que parecen hallarse en un rango intermedio, en comparación con otros adultos. Diferencias por sexo y las veces que ríen, entre quienes lo hacen moderadamente, aparecen más mujeres, y un poco más de hombres afirman reír más ocasiones.

Lo que provoca risa es un tema importante e interesante y se interrogó en forma de pregunta propiamente dicha: *¿Qué es lo que te provoca más risa?* (Tabla 11). Según las respuestas recabadas, «las frases ingeniosas y graciosas», «los chistes», «las películas cómicas», «las caídas», etcétera. La diversidad de respuestas está relacionada con que se trataba de una pregunta abierta y, también, porque varias situaciones provocan la risa, según cada persona. Una amplia gama de cuestiones, usualmente, origina risa en nuestra sociedad contemporánea, desde la típica caída (Bergson, 2008), hasta las películas cómicas (Fry, 1993), pasando por los tópicos de los chistes (Freud, 2008).

En este punto no aparece sesgo de género a destacar, de hecho, lo que resalta es la semejanza en cuanto a percepción, opinión y valoración entre los sexos sobre las causas, motivos y origen de la risa.

Tabla 10

Al día yo me río...			
Respuesta	Hombres (229)	Mujeres (229)	Total (458)
	%	%	%
De 11 a 50 veces	38.43%	46.29%	42.36%
De 51 a 100 veces	27.51%	23.14%	25.33%
Más de 100 veces	16.59%	13.97%	15.28%
1 a 10 veces	15.28%	12.66%	13.97%
No contestó	2.18%	3.93%	3.06%
Total	100%	100%	100%

Tabla 11

¿Qué es lo que te provoca más risa? (varias respuestas)			
Respuesta	Hombres (229)	Mujeres (229)	Total (458)
	%	%	%
Frases ingeniosas y graciosas	16.56%	16.43%	16.50%
Chistes	13.14%	14.54%	13.82%
Películas cómicas	11.16%	13.69%	12.40%
Caídas	10.44%	10.95%	10.69%
Comediantes profesionales	10.35%	8.78%	9.59%
Caricaturas	9.90%	8.88%	9.40%
Burlas	8.91%	8.78%	8.85%
Programas de TV	6.84%	7.65%	7.24%
Otro*	5.40%	5.29%	5.35%
Tiras cómicas	3.51%	3.12%	3.32%
Cartones periodísticos	3.51%	1.70%	2.63%
No contestó	0.27%	0.19%	0.23%
Total	100%	100%	100%

Nota: *Otro, en esta y todas las demás tablas, se trata de una agrupación de palabras de significado muy diferente y que no es posible reagrupar por campos semánticos.

Hasta aquí los datos de una encuesta que ilustra, de una forma amplia y diversa, una caracterización de la risa en la comunidad universitaria, estudiada según el sexo de los encuestados. Los resultados representan a la muestra estudiada, no obstante, existen tendencias de significado entre hombres y mujeres que concuerdan con estudios anteriores revisados en este artículo, y posiblemente con otros espacios educativos y ámbitos sociales.

Finalmente, si bien queda claro que la risa provoca alegría a las mujeres y desestresa a los hombres universitarios –y que ello sin duda, contribuye a sostener un estado mental y emocional propicio en el proceso de enseñanza aprendizaje–, surge un último interrogante a analizar de suma importancia para la pedagogía educativa: cómo consideran el humor y la risa en su experiencia educativa.

Tabla 12

Cuando estoy en clase siento que el humor y la risa son positivos y benéficos para mi aprendizaje en general			
Respuesta	Hombres (229)	Mujeres (229)	Total (458)
Sí	89.08%	93.89%	91.48%
No	10.92%	6.11%	8.52%
Total	100%	100%	100%

Al respecto, la mayoría encuestada (91.48%) afirma que el humor y la risa son benéficos y positivos para el desarrollo del aprendizaje, si bien y en una más fina revisión por género, es posible considerar que son las mujeres quienes así lo consideran, en mayor porcentaje (93.89%) que los hombres (89.08%) (Tabla12). Lo cual lleva al inicio de este texto y se relaciona con desestimar las creencias sobre el menor sentido del humor de las mujeres (Lakoff, 1975); y remarcar la idea que estas ríen incluso más que los hombres (Provide, 2001, citado en Weems, 2015). Por lo menos esto acontece en el espacio educativo y, concretamente, en el estudio de caso aquí presentado, según los hallazgos realizados.

CONCLUSIONES

En resumen, es posible afirmar que, en este estudio sobre percepciones y vivencias en torno a la risa, predominan las semejanzas más que las diferencias entre los sexos, *grosso modo*. Sin embargo, es importante subrayar las discrepancias en cuanto a la importancia de la definición y el acercamiento a la risa, según la emoción predominante (de alegría en las mujeres), lo mismo que el sentido de bienestar que tiene y produce la risa (mayoritariamente destacado por los hombres).

El humor y la risa son propios de mujeres y hombres. Las primeras no solo lo entienden –al contrario de lo que se señalaba (Lakoff, 1975)–, sino que lo sienten y disfrutan igual que

los hombres; es más, la risa es fundamental para la población femenina consultada, para lograr alegría y felicidad, como se ha comprobado en este estudio. Incluso se halla más favorablemente calificada por las mujeres, en el ámbito educativo.

Según los resultados obtenidos de este estudio, es posible afirmar que: la risa es alegría para todos, si bien dentro de este dato e información, más para las mujeres que para los hombres; la risa es más bienestar para ellos que para ellas. La risa está en todo y en todos. Al reírse, en general, la gente se siente alegre y siente bienestar (lo primero más en las mujeres, lo segundo más para los hombres). La risa sirve para desestresarse (sobre todo para las mujeres) y para distraerse (especialmente para los hombres).

Cuando las personas se ríen están alegres y se sienten bien (lo primero más entre ellas, lo segundo según ellos). En cuanto a la sensación del cuerpo, esta es de relajación y bienestar (nuevamente más relajación entre las mujeres, y también más bienestar expresado por los hombres). Respecto de la sensación mental, esta se percibe también como relajación (más según ellas) y como alegría (más para los hombres).

Consultados sobre la emoción al reírse, otra vez alegría (más para ellas) y bienestar (más para ellos). Finalmente, el reírse juntos es sentirse alegres y bien (lo primero para ellas y lo segundo para ellos, en número y porcentaje algo superior, como se reitera en esta investigación). Añadir que los estudios actuales que afirman que las mujeres se ríen más (Punset, 2007), parecen estar en lo cierto; en contra de los más antiguos, que cuestionaban el humor femenino (Lakoff, 1975), y parecen corroborarse en los resultados de esta encuesta. Las causas o atribuciones a lo que provoca risa, son las mismas entre los sexos (según también los resultados de este estudio); aquí la semejanza es más importante que la diferencia. En el espacio educativo y, en concreto, en el aprendizaje, las mujeres valoran más los beneficios de la risa que los hombres.

En conclusión, priman los aspectos emocionales y de satisfacción de necesidades (Muñoz, 2009; Maslow, 1982), como lo que caracteriza la definición de la risa, su percepción general y experiencia particular, y eso vale para toda la población en su conjunto, tanto mujeres como hombres. Si se profundiza y detalla el análisis entre la mayoría que apunta alegría, dentro de este grupo las mujeres destacan; como lo hacen los hombres en el segmento de jóvenes estudiantes universitarios que señalan el bienestar. También se mostró cómo para las mujeres es importante el punto de alivio de tensión y desestrés (Mora y Ubal, 2010), y la función solidaria de la risa (Romera, 2014).

Por otra parte, en este recuento de semejanzas y diferencias según género, es importante sumar la valoración del papel del humor y la consideración de la risa en la educación, y su percepción en el aprendizaje. En este punto, más mujeres que hombres, la aprecian y califican de forma positiva –si bien ambos tienen en cuenta sus beneficios–; son ellas quienes, al parecer, la emplean, participan o aprecian en mayor medida, algo interesante a tomar en cuenta, que merece tenerse presente y ser motivo de reflexión, e incluso seguir ampliando y profundizando el tema en futuras investigaciones. ■

Referencias

- Acuña Ferreira, V. (2014). Las funciones competitivas del humor en los cotilleos de jóvenes veinteañeras, *Feminismo/s*, 24, 9-14. https://www.researchgate.net/profile/Leon-Ruiz-Gurillo/publication/280578157_Genero_y_humor_en_discursos_de_mujeres_y_hombres/links/55bbad0808ae092e9660aeca/Genero-y-humor-en-discursos-de-mujeres-y-hombres.pdf
- André, Ch. y Lelord, F. (2012). *La fuerza de las emociones*. Kairós.
- Berger, P. (1999). *La risa redentora. La dimensión cómica de la experiencia humana*. Kairós.
- Bergson, H. (2008). *La risa. Ensayo sobre la significación de lo cómico*. Alianza Editorial.
- Casafont, R. (2014). *Viaje a tu cerebro*. Ediciones B.
- Corrales Zumbado, C. (1991). El estudio de los campos semánticos, *Revista de Filología*, 10, 79-93. https://www.academia.edu/.../Definiciones_del_concepto_campo_en_semántica_antes..
- Chittister, J. (2012). *La felicidad*. SalTerrae.
- Corvalán, J. (2018). El fundamento epistemológico común del análisis estructural y de la antropología cognitiva, *Cinta moebio*, 63, 391-405. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/52327>
- Csizszentmihalyi, M. (2008). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Kairós.
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Crítica.
- Drukpa, G. y Adams, K. (2015). *La felicidad empieza en tu mente*. Sirio.
- Fernández Poncela, A. M. (2016). *La investigación social*. Trillas/UAM.
- Fernández Poncela, A. M. (2016). *Humor en el aula*. Trillas.
- Fernández Solís, J. D. (2003). El sentido del humor como recurso pedagógico: Hacia una didáctica de las didácticas, *Pulso*, 26, 143-157. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/499176.pdf>
- Fernández Solís, J. D. (2008). Pedagogía del humor. En Rodríguez Idígoras (Ed.) *El valor terapéutico del humor*, pp. 65-88. Desclée De Brouwer.
- Freud, S. (2008). *El chiste y su relación con el inconsciente*. Alianza Editorial.
- Fry, W. F. (1993). Medical perspectives on humor, *Humor & Health Letter*, 2(1), 1-4. www.michael-titze.de/content/texte_fr/text_fr_01.html
- Jáuregui, E. y Fernández Solís, J. D. (2009). Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3), 203-215. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066011>
- Lakoff, R. (1975). *Languages and Woman's Place*. Oxford University Press.

- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success, *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855. <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/bul-1316803.pdf>
- Montañés Sánchez, M. V. (2018). El humor, la risa y el aprendizaje del ELE: una revisión desde la psicología y la didáctica, *ENSAYOS*, 33(1), 129-143.
<https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/download/1568/pdf>
- Martínez, M. (2003). Definiciones del concepto campo en semántica. Antes y después de la lexemática de E. Corseriu, *Odisea*, 3, 101-130. <https://core.ac.uk/download/pdf/143458206.pdf>
- Maslow, A. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. Trillas.
- Mora Ripoll, R. y Ubal López, R. (2010). La risa: diferencias según género, *Revista Clínica Española*, 211(7), 360-366. www.elsevier.es/index.php?p=revista&pRevista=pdf-simple&pii...r=335
- Muñoz Polit, M. (2009). *Emociones, sentimientos y necesidades. Una aproximación humanista*. IHPG.
- Mura, Á. y Ruíz, L. (2014). Introducción, *Feminismo/s*, 24, 9-14. https://www.researchgate.net/profile/Leonor_Ruiz_Gurillo/publication/280578157_Genero_y_humor_en_discursos_de_mujeres_y_hombres/links/55bbad0808ae092e9660aeca/Genero-y-humor-en-discursos-de-mujeres-y-hombres.pdf
- Punset, E. (2006). *El viatge a la felicitat. Les noves claus científiques*. Columna, Barcelona.
- Punset, E. (2007). Entrevista a Robert Provide en *Redes*, RTVE en <http://www.rtve.es/tve/b/redes2007/semanal/prg361/entrevista.htm>
- Ricard, M. (2005). *En defensa de la felicidad*. Urano.
- Rodríguez Cabezas, Á. (2008). Efectos del humor: consideraciones médicas. En Rodríguez Idígoras, Á. (Ed.), *El valor terapéutico del humor*, pp. 53-62. Desclée De Brouwer.
- Romera, M. (2014). Humor, género y relación social. El humor como estrategia interaccional, *Feminismo/s*, 24, 41-66. https://www.researchgate.net/profile/Leonor_Ruiz_Gurillo/publication/280578157_Genero_y_humor_en_discursos_de_mujeres_y_hombres/links/55bbad0808ae092e9660aeca/Genero-y-humor-en-discursos-de-mujeres-y-hombres.pdf
- Seligman, M. (2014). *Florecer. La nueva psicología positiva y la búsqueda del bienestar*. Océano.
- Weems, S. (2015). *Ja. La ciencia de cuándo reímos y por qué*. Taurus.
- Worcester, R. (1994). Reflexiones sobre la opinión pública, *Este País*, 94, 24-28.



DESEMPEÑO VERBAL Y MOTRIZ EN NIÑOS ENTRE 4 Y 7 AÑOS PERTENECIENTES A ENTORNOS VULNERABLES

VERBAL AND MOTOR PERFORMANCE IN CHILDREN BETWEEN 4 AND 7 YEARS OLD FROM VULNERABLE ENVIRONMENTS

<https://doi.org/10.21555.rpp.vi36.2878>

Dides Ilian Hernández Silvera
Universidad Católica Argentina

hernandezsilvera@uca.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0001-7759-516X>

María del Carmen Aguilar Rivera
Universidad Católica Argentina

aguilarivera@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-4577-7812>

Recibido: marzo 27, 2023 - Aceptado: abril 28, 2023

Resumen

El presente trabajo de campo tuvo como objetivo describir y analizar el desempeño verbal con conductas motrices o patrones motrices ineficaces, a un grupo de niños concurrentes a escuelas de riesgo pedagógico, de la zona sur de la provincia de Buenos Aires, con la finalidad posterior de proponer programas de estimulación cognitiva y afianzamiento motriz. El diseño fue descriptivo, correlacional y transversal. La selección de la muestra fue intencional, no probabilística, estuvo compuesta por 507 niños, entre 4 y 7 años de edad, provenientes de cuatro escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, de los niveles Inicial y Primario. Se estudió el nivel intelectual, los tipos de marcha y los logros obtenidos, según la edad y el sexo. Los resultados mostraron que el grado de dificultad en las pruebas de salto y equilibrio superó el 50%, siendo de un 79% a la edad de 7 años. Existiendo también a esta edad, primacía de la torpeza motora. En general, el nivel intelectual detectado fue de fronterizo y normal lento, y pocos los logros lingüísticos esperables para la edad. En resumen, existiría relación entre torpeza motora, desarrollo motriz y nivel intelectual. Los resultados obtenidos imponen la puesta en práctica de programas de estimulación cognitiva y motriz.

Palabras clave: nivel intelectual, logros esperables, perfiles motrices, tipos de marcha.

Abstract

The objective of this field work was to describe and analyze the verbal performance with ineffective motor behaviors or motor patterns in a group of children attending schools of pedagogical risk, in the southern zone of the province of Buenos Aires with the subsequent purpose of cognitive stimulation and strengthening programs. The design was descriptive-correlational and cross-sectional. The selection of the sample was intentional, not probabilistic; it was composed of 507 children between 4 and 7 years of age from four public schools in the Province of Buenos Aires, Argentina, from the Initial and Primary levels. The intellectual level, the types of gait and the achievements obtained according to age and sex were studied. The results showed that the degree of difficulty in the jumping and balance tests exceeded 50%, being 79% at the age of 7 years. Existing also at this age, primacy of motor clumsiness. In general, the intellectual level detected was borderline normal and slow, and few expected linguistic achievements for age. In summary, there would be a relationship between motor clumsiness, motor development and intellectual level. The results obtained require the implementation of cognitive and motor stimulation programs.

Keywords: Expected Achievements, Intellectual Level, Motor Profile, Types of Gait.

INTRODUCCIÓN

El estudio de los procesos motores en el desarrollo de la cognición, durante los primeros años de escolaridad, reviste interés para los profesionales provenientes de la psicopedagogía y psicología, junto a educadores, especialmente los especializados en la Educación Física. Estudios relacionados permiten ampliar el conocimiento en esta área (Arismendi Alvarado et al., 2018; Rosa-Guillamón et al., 2019), aunque existen pocos trabajos que tomen además estas características en escuelas con criterios de vulnerabilidad académica y riesgo pedagógico. Estudiar la participación de los procesos motores en el desarrollo de la cognición –como uno de los factores que intervienen en el desempeño académico–, permitiría estar alerta ante manifestaciones al inicio escolar. Asimismo, al intervenir en el aprendizaje escolar, una pronta detección posibilitaría generar proyectos acordes a lo observado.

El postulado vigente es que el movimiento es la base del intelecto y todo aprendizaje, en principio, es aprendizaje motor. Así aparecen un conjunto de postulados teóricos, investigaciones y métodos para desarrollar la capacidad psicomotora de los escolares, incluyendo a quienes poseen problemas en particular, contribuyendo con ello a mejorar sus aprendizajes escolares (Ramírez Benítez et al., 2013; Backes et al., 2015).

El desarrollo cognitivo es una de las áreas más amplias del desarrollo, propiciado por todos aquellos procesos mentales que permiten comprender el mundo que nos rodea y que se ponen de manifiesto a través de nuestra conducta (Montoya Arenas et al., 2014; Pizarro-Pino et al., 2019). Dichos procesos incluyen percibir, interpretar y analizar la información, recibir información de nuestro entorno, interpretar y analizar para generar un aprendizaje y establecer relaciones.

Montalván Echecopar (2018), hace referencia al desarrollo cognoscitivo y lo vincula al desarrollo motor.

Desarrollo cognitivo es aquella disciplina que se dedica a estudiar procesos tales como: la percepción, memoria, atención, lenguaje, razonamiento y resolución de problemas; es decir, trata los procesos involucrados en el manejo de la información por parte del sujeto, los cuales les permiten conocer la realidad (p. 36).

Por lo antes señalado, es posible anticipar que el desarrollo motor puede ser un condicionante de los primeros aprendizajes, produciendo desfases en el desarrollo del lenguaje que, por tanto, afectarían los procesos de aprendizaje esperables para la edad.

Por otro lado, nos adherimos a Rodríguez et al. (2017), en que el aprendizaje del lenguaje es uno de los procesos cognitivos más relevantes en la etapa de educación del niño, íntimamente relacionado a la experimentación motriz, coordinación del mismo, en los procesos implicados en la postura, el caminar y el correr.

En el desarrollo motor existen dos grandes categorías: la motricidad gruesa, implicada en la locomoción y el desarrollo postural, y la motricidad fina relacionada a la prensión. Entonces, en el desarrollo motor grueso interviene el control sobre acciones musculares más globales, como gatear, levantarse y andar; todos ellos conforman el equilibrio: una postura erguida y sostenida en una posición, por ejemplo, o el estar sentado o deambular (Campo Ternerera et al., 2011; Quirós Aragón, 2017).

La motricidad gruesa, por ende, hace referencia a todas las acciones que implican movimientos de los grupos musculares, refiriéndose a movimientos que involucran a todo el cuerpo o parte de él. Guarda relación con la coordinación general, el tono muscular, el equilibrio del cuerpo, la posición, la agilidad y la fuerza (Campo Ternerera et al., 2011; Alvarado Campos et al., 2017). El tono muscular posibilita al cuerpo mantener una posición ergonómica y permite realizar el conjunto de las actividades diarias que conectan al niño con su entorno. Podemos así definir el llamado tono *físico*, mencionado por Swaiman (2006; Moreno Lucas, 2015; Canon et al., 2021), que es resistencia del músculo a la extensión, una contracción en respuesta a un movimiento de gran intensidad, con mal control de distonía de base.

Por otra parte, a medida que el niño crece, la debilidad y la alteración del tono muscular, con la persistencia de los reflejos motores primitivos que causan posturas y patrones de movimiento anormales, se van haciéndose más notorios y, como mencionan Vivanco (2013) y Medina Alva et al. (2015), condicionan la capacidad funcional y la independencia. Varias investigaciones relacionan el tono muscular con las funciones motoras, indicando cómo estas se ven reflejadas en acciones de la vida diaria y no solo a partir del desplazamiento corporal en el espacio (Rodríguez-Matoso et al., 2012; Parodi Feye, 2017).

Por otro lado, un tono normal requiere de la integridad del sistema nervioso central y periférico (Medina Alva et al., 2015): el vínculo del mantenimiento postural frente a la fuerza de la gravedad, la emisión de sonidos; por ello, la elaboración del lenguaje y la atención están íntimamente relacionadas al aprendizaje, situación que no se favorece cuando existe inestabilidad motriz (Casas Fernández, 2000; Boscaini et al., 2022). Un tono postural disminuido, con un cuerpo inestable y extremidades que presentan dificultades para sostenerse contra la gravedad, es hipotónico.

La hipotonía, descrita por Suárez y Araya (2018), es un signo no específico que clásicamente se define como la disminución de la resistencia al movimiento pasivo de las articulaciones, un aumento excesivo en los rangos de movimiento articular. Resulta útil identificar la presencia del desempeño cognitivo verbal, distintivo en la población de escolares, con un presunto criterio de hipotonía desde el ingreso escolar, con fines a generar programas o proyectos de apoyo e intervención escolar.

El desarrollo cerebral en la infancia temprana es un factor determinante de la salud, del aprendizaje y de la conducta a lo largo de la vida. En los primeros años de la etapa escolar,

es el punto de relación entre motricidad y aprendizaje, vinculado directamente a la madurez cerebral (Garófano et al., 2017). Asimismo, las alteraciones del desarrollo se relacionan con bajo rendimiento, deserción escolar, trastornos conductuales, déficit en las habilidades sociales y morbilidad en la adultez (Schonhaut, Rojas y Kaempffer, 2005).

Cabe señalar que en la niñez representa un papel determinante el desarrollo, ya que los procesos de maduración progresiva neurológica, central y periférica, condicionan la instauración de cambios progresivos en el tono muscular y en los patrones de desarrollo motor (García Pérez, 2016). Los bajos niveles en logros motores esperados para la edad –como, por ejemplo, el tono muscular, el equilibrio y la postura–, constituyen importantes factores de riesgo, referidos al bajo rendimiento académico y la deserción escolar. Molina Estévez (2015), relaciona el rendimiento académico a aspectos que pueden afectar la productividad, como son las variables psicosociales, académicas, económicas, familiares, personales e institucionales.

Dentro de estas variables, los grupos revisten criterios de vulnerabilidad, haciendo referencia a la probabilidad de riesgo, fragilidad o indefensión (Diccionario de la Real Academia Española, 2016). Asociada comúnmente a un factor socioeconómico bajo-bajo, alimentación deficiente en los primeros años, inestabilidad socio ambiental y discontinuidad escolar, pueden favorecer factores no esperables para un aprendizaje dentro de los criterios para edad y año escolar.

La valoración de vocabulario y motricidad, como conjunto de cualidades y características del grupo estudiado, tiene como finalidad elaborar y poner en práctica programas de intervención específicos, sustentados en los principios de la educación inclusiva, afirmado en el supuesto de que todo ser humano es especial a su manera y, por lo tanto, requiere una respuesta educativa especial singular para explotar todo el potencial que existe en cada individuo (Campo-Sayavedra et al., 2013).

Los niños que participaron en este estudio, pertenecen a escuelas *de riesgo pedagógico* (poblaciones provenientes de barrios carenciados, en los cuales prevalece la pobreza y asentamientos cercanos) y denominadas *de alto riesgo* (escuelas ubicadas en cercanías de zonas inflamables, como las áreas en las que pueden formarse atmósferas explosivas en cantidades tales, que resulte necesaria la adopción de precauciones especiales para proteger la seguridad y la salud). A nivel educativo, son instituciones con altos niveles de repitencia, de fracaso escolar y abandono de la escolaridad.

Los instrumentos seleccionados, permiten un acercamiento valorativo a las respuestas relacionadas a lo motor, la inteligencia y el lenguaje. La muestra en estudio no presenta mayoritariamente logros esperables, para la edad, a nivel lingüístico (Calero García et al., 2010), confirmando la evaluación docente referida al pobre rendimiento académico de los alumnos. Hay relación entre los logros esperables con el sexo y la edad, existiendo un valor medio más alto de los varones que de las mujeres. Predomina en un 68,2% el nivel fronterizo y en la edad de 7 años, relacionándose este nivel con los pocos logros esperables. La mayoría de las respuestas, en las distintas edades, en las pruebas de salto, reflejan un grado de dificultad que supera el 50%, siendo la de 7 años la del porcentaje más alto (79%). Respecto de la marcha, las edades de 6 y 7 se caracterizan por la marcha calificada con torpeza motora, mientras que la edad de 4 y 5 años, por las siguientes marchas: hemiplejía, tijera, atáxica, anadeante, valgo y varo, existiendo relación entre marcha y edad.

Entre los 6 y 7 años, los niños presentan precisión general de los movimientos cuando se efectúan a un ritmo habitual. Los controles adquiridos y afirmados por el ejercicio, sientan las bases para los aprendizajes escolares y los movimientos exigirán gran esfuerzo, de tipo psicomotor (Picq y Vayer, 1977 y 1995; Tapia Camargo et al., 2014).

El propósito del presente estudio fue conocer el desempeño cognitivo verbal y motriz de un grupo de niños con bajo rendimiento, pertenecientes a escuelas de riesgo pedagógico, a fin de llevar a cabo programas de refuerzo educativo en áreas de lenguaje y estímulos funcionales motrices, encauzados a mejorar sus aprendizajes, y reducir la deserción y repitencia en estos sujetos de estudio.

Así, quedan delimitados los objetivos específicos:

- Describir la respuesta del alumnado en el rendimiento de vocabulario comórbido con desempeño motriz ineficaz, según edad y tipo de escuela.
- Analizar la relación entre edad, género y escuela, con las variables observadas en lenguaje y marcha.

Surgen las hipótesis siguientes:

H1: Cuanto mayor es la torpeza motriz, más repercute en vocabulario.

H2: Existe una igualdad de las medias entre varones y mujeres, en torno al desempeño motriz y logros en vocabulario.

ACERCA DEL ESTUDIO

El presente estudio surge de la observación, por parte de algunos docentes de grado y profesores de educación física, de alumnos con síntomas correspondientes a un tono muscular inestable en posición de pie y sentados, fallas de atención y un aprendizaje más lento de lo esperable. Las recurrentes fallas en el equilibrio y la estabilidad, no esperables para la edad (Bausela Herreras, 2010; Ccuno Vilcapaza, 2018), eran un llamado de atención por su persistencia. Por ello, era importante, no perder de vista la relación entre motricidad y aprendizaje tendientes a un posible fracaso escolar. La relación entre factores neurofuncionales, capacidad de simbolización deficitaria y mengua en lenguaje, fueron aspectos observados que ameritan el presente estudio.

A partir de una detección inicial, se efectuó una evaluación a fin de perfilar características motrices y cognitivas de dichos alumnos.

MÉTODO

El presente estudio es descriptivo –correlacional y transversal–, cuyo fin fue estimar la magnitud y distribución de las características lingüísticas y motrices en grupos de alumnos de ciclo inicial escolar, hasta 3° grado/año, en población con criterios de vulnerabilidad económico-social y educativa.

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Para el presente estudio se seleccionó una muestra no probabilística intencional, efectuada a 507 niños, de entre 4 y 7 años de edad ($M = 6.11$; $DE = .88$), pertenecientes a cuatro escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires. Por otra parte, la distribución porcentual de la muestra fue de 28% ($n = 146$) de varones, y el 71% ($n = 361$) de mujeres. Los criterios

de inclusión para colaborar en esta investigación consistieron en pertenecer a la etapa escolar de Educación inicial y primaria, en la zona sur de la Provincia de Buenos Aires. El proceso de selección se produce ante la preocupación constante de los docentes por las características presentadas por la población estudiada, la cual cumple criterios de vulnerabilidad educativa, motivo por el cual intervienen en la muestra educandos de nivel inicial hasta 3 año/grado de nivel primario, provenientes de cuatro escuelas públicas que, como se indicó, cumplen criterios de *riesgo pedagógico* (provenientes de barrios carenciados cercanos) y las denominadas *de alto riesgo*, (escuelas ubicadas en cercanías de zonas inflamables).

Tabla 1

Características de la muestra de estudio por edad y sexo (n=507)

Edad en años	Varón	Mujer	Total
4	7	2	9
5	45	101	146
6	46	85	131
7	48	173	221
Total	146	361	507

Nota: La tabla muestra la cantidad de niños por edad y sexo de la muestra total de 507 evaluados (2022).

PROCEDIMIENTO

Los indicadores, informados por docentes de grado y de educación física en reuniones pedagógicas de preescolar y 1° grado, describieron un tono muscular pobre, como caídas en postura sentada durante la clase. Además de la existencia de una merma en vocabulario y lenguaje, la función atencional y manejo coordinado de los útiles, que requerían consideración.

Para identificar la presencia de desempeños cognitivos en vocabulario y motrices, distintivos en la población de escolares, preliminarmente se observaron y se consignaron en una Planilla confeccionada para tal fin, los desplazamientos durante recreos, en actividades de posturas y equilibrio en horas de clase. Como parte de un acercamiento psicopedagógico y a modo de despistaje, se administraron individualmente la prueba de Vocabulario del WPSSI y en las clases de educación física las pruebas de Picq y Vayer (1995). Estas administraciones se realizaron luego de incluirlas con los niños en el espacio de recreos y durante educación física, con fines a mayor acercamiento.

INSTRUMENTOS

La elaboración de habilidades motrices de los alumnos –teniendo en cuenta las habilidades motoras gruesas y, así, el acercamiento cognitivo en el habla y lenguaje esperable para la edad–, requirió de los siguientes instrumentos: Pruebas de Picq y Vayer (1995) y la subescala de Vocabulario del test WPSSI (Weschler, 2009).

Este último es un instrumento clínico de evaluación psicoeducativa que mide el vocabulario, el cual pertenece a la Escala Verbal y es una de las pruebas principales para niños de entre 4 años y 7 años y 3 meses. A partir de este, se mide la capacidad de formación de conceptos verbales y el conocimiento de las palabras que demuestra el niño. También evalúa los conocimientos generales, la capacidad de aprendizaje, la memoria a largo plazo y el grado de desarrollo del lenguaje.

Otras habilidades relacionadas que se ponen de manifiesto en esta prueba, son la percepción y comprensión auditivas, la conceptualización verbal, el pensamiento abstracto y la expresión verbal.

La prueba está compuesta de 25 ítems. Los 5 primeros ítems son gráficos, y el niño debe decir el nombre de los dibujos. Los demás (del 6 al 25), son palabras que hay que leer al niño para que las defina (Weschler, 2009).

En este estudio, se valora el lenguaje esperable para la edad, en la producción y comprensión de palabras, considerando que la comunicación humana se realiza especialmente con la ayuda del lenguaje verbal (tanto sonidos como señas), constituyendo una forma peculiar de conocimiento de los objetos y fenómenos de la realidad. Otro aspecto es que un reflejo de este se propicia por medio de la lengua materna y/o quienes estén al cuidado, y que constituyen la principal vía de comunicación (Torres-Montero et al., 2019). Asimismo, el uso del vocabulario permite relacionarse con otros, desde la interacción, donde puedan efectuar acciones conjuntas, intercambiar ideas y relacionarse.

Torres-Montero et al. (2019), mencionan el desconocimiento de los fundamentos teóricos durante el proceso educativo de los niños de preescolar. Por ello, el desarrollo del vocabulario, al no ser suficientemente tratado en las instituciones, limita muchas veces la apropiación y el incremento de los significados, atendiendo a la currícula o los contenidos a lograr, sin atender aspectos del habla, así como la relación en diferentes ámbitos o contextos, entornos o sistemas en los que el niño y su familia interactúa, lo mismo que los accesos comunicativos que le permitan incrementar su vocabulario.

Por otra parte, puede emplearse para detectar sujetos con altas capacidades, como con problemas de retraso mental o dificultades de aprendizaje; evalúa la capacidad del niño para la formación de conceptos verbales y el nivel de comprensión de las palabras, relacionados al rendimiento académico. El niño debe describir verbalmente objetos comunes, primero, y posteriormente conceptos que precisan de mayor abstracción. Tiene en cuenta el vocabulario receptivo (VR) en la formación de conceptos verbales y la comprensión de las palabras; mide también conocimientos generales, potencial de aprendizaje y grado de desarrollo del lenguaje.

Asimismo, un examen psicomotor de Picq y Vayer (1995) permitió conocer y valorar el desarrollo del niño para detectar alteraciones en el mismo. Se administraron las pruebas de salto, acorde a logros entre los 4 y 7 años, y se observó el equilibrio.

Con el fin de valorar la marcha, se elaboró una planilla para consignar los tipos de marcha observados en diferentes situaciones escolares, preferentemente recreos y desplazamientos en general. Los tipos de marcha son:

- ❑ *Marcha hemipléjica*: el paciente camina lentamente, apoya el peso del cuerpo sobre el miembro no afectado, al tiempo que el brazo afectado permanece pegado al cuerpo en semiflexión (Aguirre Rodríguez, 2017; López Covisa, 2018).
- ❑ *Marcha en tijera*: caracterizado por el cruce de las extremidades inferiores en cada uno de los pasos, a consecuencia de la hipertoniá de la musculatura de las piernas (Aguirre Rodríguez, 2017).

- ❑ *Marcha atáxica*: modo de andar en la ataxia locomotriz, en que el pie se levanta muy alto hacia delante y desciende rápidamente para golpear el suelo con toda la planta (Aguirre Rodríguez, 2017).
- ❑ *Marcha anadeante*: realización de movimientos laterales del tronco exagerado, acompañado de elevación de la cadera (Moreau y Defebvre, 2017).
- ❑ *Marcha en valgo*: acercamiento de los miembros de la línea media del cuerpo (Guardia Pérez y Miras Ramón, 2017).
- ❑ *Marcha en varo*: alejamiento de los miembros de la línea media del cuerpo (García-García, 2017).
- ❑ *Torpeza motriz*: caracterizada por incoordinación, dificultades para moverse, atajar, escasos rendimientos motrices de calidad, deficiente coordinación en secuencias de movimientos (Ruíz Pérez, 2004).
- ❑ *Sin anomalía notoria*.

Prueba de salto. Las pruebas de Picq y Vayer, referidas al salto, arrojaron los índices de dificultad que aparecen en el Figura 1. Estos porcentajes hablan de marcadas dificultades en todas las edades, ya que superan el 50 % en todas ellas, siendo un 79% en la edad de 7 años.

Figura 1
Pruebas de salto para las diferentes edades



Nota: El gráfico expone los logros motrices esperables para las edades valoradas en las pruebas de salto durante el presente estudio (2022), que surgen de la exploración de Picq y Vayer (1995).

ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos, se utilizó el paquete estadístico SPSS 25. Se procedió al empleo de estadística paramétrica para responder a los objetivos propuestos.

Por lo antes dicho, buscando responder el objetivo planteado en este trabajo, se efectuaron análisis descriptivos para la frecuencia de los logros obtenidos, nivel de vocabulario y la valoración de la marcha, prueba de Picq y Vayer, reportando porcentajes, medias y desvíos estándar según el caso. Los logros cognitivos a nivel lingüístico fueron valorados con la prueba de Vocabulario del Test WPPSI. Se fijaron tres categorías, según las respuestas positivas. Las categorías *pocos logros*, *varios logros* y *logros acordes a la edad*, se establecieron tomando las medidas obtenidas por el niño y comparándolas con la media del grupo de su edad, en función del grado escolar. Para logros obtenidos y el nivel de vocabulario, se estableció su nivel de medición como ordinal. Se tomaron en cuenta para *vocabulario* dos categorías, a saber, 1 = *fronterizo* y 2 = *normal lento*. Dichas categorías se centraron en las dadas por Weschler (2009), siendo *fronterizo* un puntaje de 70 a 79 y *normal lento* de 80 a 89. En el caso de la variable *valoración de la marcha*, la misma fue medida de manera nominal con 8 categorías posibles: 1 = *hemiplejia*, 2 = *tijera*, 3 = *ataxia*, 4 = *anadeante*, 5 = *valgo*, 6 = *varo*, 7 = *torpeza motriz (torpe)*, y 8 = *sin anomalías notorias*.

Con este fin, se emplearon estadísticos paramétricos ya que, según la teoría central del límite, se asume una distribución normal cuando el tamaño muestral es grande (Szretter-Noste, 2017). Para evaluar diferencias en estas variables según sexo, se emplearon pruebas *t* de Student y de Chi-Cuadrado (X^2), mientras que para determinar diferencias según edad, se efectuaron análisis de varianza (ANOVA) de un factor y pruebas Chi-Cuadrado (X^2). Para estos cálculos se utilizó el paquete estadístico SPSS v. 20.0.

RESULTADOS

En la presente investigación, se plantearon objetivos que proponían describir las respuestas del alumnado en el rendimiento de vocabulario comórbido, con desempeño motriz ineficaz, según tipo de riesgo, edad y género; y se analizó la relación entre edad, género y tipo de riesgo con las variables observadas en lenguaje y marcha. Se realizó un análisis descriptivo de los puntajes obtenidos en las variables de lenguaje y marcha, según las variables de grupo mencionadas, y para el análisis de las relaciones se usó el estadístico Chi-cuadrado de Pearson, debido a que la medida de las variables es nominal.

Con fines de descripción de las respuestas del alumnado en el rendimiento de vocabulario comórbido y desempeño motriz ineficaz según edad, género y tipo de riesgo, se tomaron los puntajes mínimos, máximos, las medias y los desvíos, obtenidos para cada variable según la edad, el género y el tipo de riesgo.

Tabla 2*Análisis descriptivo de la marcha y el lenguaje según la edad*

5 a 7		N	Mín.	Máx.	M.	Desv.
5	Valoración marcha	146	1	8	6,52	1,987
	Vocabulario auto	146	0	2	1,24	,444
	Vocabulario reloj	146	0	2	1,01	,700
	Vocabulario tortuga	146	0	2	1,01	,605
	Vocabulario tenedor	146	0	2	1,17	,543
	Vocabulario calabaza	146	0	2	,83	,591
	Vocabulario teléfono	146	1	2	1,25	,433
	Vocabulario paraguas	146	0	2	1,05	,614
	Vocabulario caramelo	146	1	2	1,24	,428
	Vocabulario zapato	146	0	2	,94	,601
	Vocabulario héroe	146	0	2	1,18	,521
	Vocabulario perro	146	1	2	1,24	,428
	Vocabulario castillo	146	1	2	1,24	,428
	Vocabulario tren	146	1	2	1,24	,428
	Vocabulario bicicleta	146	1	2	1,24	,428
	Vocabulario carta	146	0	2	1,14	,559
	Vocabulario hoja	146	1	2	1,25	,433
	Vocabulario molestia	146	1	2	1,25	,433
	Vocabulario doble	146	0	1	,62	,486
	Vocabulario educado	146	0	1	,62	,486
Vocabulario festivo	146	0	1	,62	,486	
Vocabulario mecerse	146	0	1	,62	,486	
Vocabulario antiguo	146	0	1	,62	,486	
Vocabulario brillo	146	0	1	,62	,486	
Vocabulario valor	146	0	1	,62	,486	
Vocabulario microscopio	146	0	1	,62	,486	
6	Valoración marcha	131	7	8	7,34	,477
	Vocabulario auto	131	1	2	1,39	,489
	Vocabulario reloj	131	0	2	1,24	,593
	Vocabulario tortuga	131	0	2	1,27	,618
	Vocabulario tenedor	131	1	2	1,39	,489
	Vocabulario calabaza	131	0	2	1,08	,645
	Vocabulario teléfono	131	1	2	1,39	,489
	Vocabulario paraguas	131	1	2	1,39	,489
	Vocabulario caramelo	131	1	2	1,39	,489
	Vocabulario zapato	131	0	2	1,34	,565
	Vocabulario héroe	131	1	2	1,39	,489
	Vocabulario perro	131	1	2	1,39	,489
	Vocabulario castillo	131	1	2	1,39	,489
	Vocabulario tren	131	1	2	1,39	,489

	Vocabulario bicicleta	131	1	2	1,39	,489
	Vocabulario carta	131	0	2	1,34	,537
	Vocabulario hoja	131	1	2	1,39	,489
	Vocabulario molestia	131	1	2	1,37	,484
	Vocabulario doble	131	0	2	,58	,511
	Vocabulario educado	131	0	2	,58	,511
	Vocabulario festivo	131	0	2	,58	,511
	Vocabulario mecerse	131	0	2	,58	,511
	Vocabulario antiguo	131	0	2	,58	,511
	Vocabulario brillo	131	0	2	,58	,511
	Vocabulario valor	131	0	2	,58	,511
	Vocabulario microscopio	131	0	2	,58	,511
7	Valoración marcha	221	7	8	7,31	,464
	Vocabulario auto	221	1	2	1,33	,470
	Vocabulario reloj	221	0	2	1,26	,526
	Vocabulario tortuga	221	0	2	1,25	,519
	Vocabulario tenedor	221	1	2	1,33	,470
	Vocabulario calabaza	221	0	2	1,27	,545
	Vocabulario teléfono	221	0	2	1,30	,499
	Vocabulario paraguas	221	1	2	1,33	,470
	Vocabulario caramelo	221	1	2	1,33	,470
	Vocabulario zapato	221	1	2	1,33	,470
	Vocabulario héroe	221	1	2	1,33	,470
	Vocabulario perro	221	1	2	1,33	,470
	Vocabulario castillo	221	1	2	1,33	,470
	Vocabulario tren	221	1	2	1,33	,470
	Vocabulario bicicleta	221	1	2	1,33	,470
	Vocabulario carta	221	0	2	1,23	,542
	Vocabulario hoja	221	1	2	1,33	,470
	Vocabulario molestia	221	0	2	1,15	,556
	Vocabulario doble	221	0	1	,38	,487
	Vocabulario educado	221	0	1	,38	,487
	Vocabulario festivo	221	0	1	,38	,487
	Vocabulario mecerse	221	0	1	,38	,487
	Vocabulario antiguo	221	0	1	,38	,487
	Vocabulario brillo	221	0	1	,38	,487
	Vocabulario valor	221	0	1	,38	,487
	Vocabulario microscopio	221	0	1	,38	,487

Nota: La tabla muestra los valores obtenidos, mínimos y máximos, según el desempeño motriz de la prueba de Picq y Vayer y subtest de vocabulario del test WPPSI, no existiendo variaciones significativas en marcha ni en lenguaje, según edad en la muestra.

La distribución de los sujetos evaluados, en cuanto a los logros obtenidos según edad, se presenta en las Tablas 3 a 7. Como puede observarse, gran parte de la muestra pudo obtener entre pocos y varios logros, de acuerdo con lo esperable para su edad cronológica, exhibiendo la muestra total, valores medios de 1.48, un desvío estándar de .56, y valores máximos de 1 a 3.

Tabla 3*Distribución y frecuencia de logros obtenidos para la muestra total*

Logros obtenidos	Cantidad de sujetos	Porcentaje válido
Pocos	279	55.0%
Varios	211	41.6%
Acordes a edad	17	3.4%
Media (Desvío Estándar)	1.48(.56)	

Nota: La tabla muestra los logros detectados y la cantidad de niños, según cada criterio explorado.

Tabla 4*Distribución y frecuencia de los logros obtenidos para los sujetos de 4 años*

Logros obtenidos	Cantidad de sujetos	Porcentaje válido
Pocos	5	55.6%
Varios	4	44.4%
Media (Desvío Estándar)	1.44(.52)	

Nota: La tabla muestra la cantidad de niños de 4 años, explorados según logros esperables.

Tabla 5*Distribución y frecuencia de los logros obtenidos para los sujetos de 5 años*

Logros obtenidos	Cantidad de sujetos	Porcentaje válido
Pocos	92	63.0%
Varios	47	32.2%
Acordes a edad	7	4.8%
Media Desvío Estándar)	1.42(.58)	

Nota: La tabla presenta los logros detectados en niños de 5 años.

Tabla 6

Distribución y frecuencia de los logros obtenidos para los sujetos de 6 años

Logros obtenidos	Cantidad de sujetos	Porcentaje válido
Pocos	74	56.5%
Varios	50	38.2%
Acordes a edad	7	5.3%
Media (Desvío Estándar)	1.49 (.60)	

Nota: La tabla presenta logros detectados a los 6 años en la muestra explorada.

Tabla 7

Distribución y frecuencia de los logros obtenidos para los sujetos de 7 años

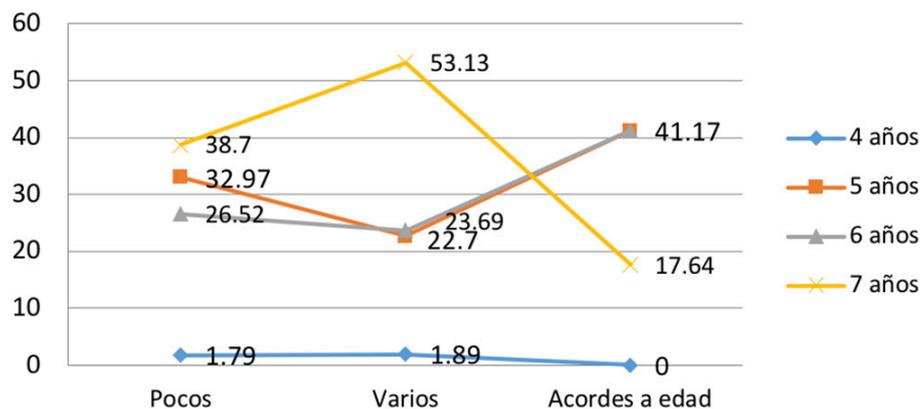
Logros obtenidos	Cantidad de sujetos	Porcentaje válido
Pocos	108	48.9%
Varios	110	49.8%
Acordes a edad	3	1.4%
Media (Desvío Estándar)	1.52 (.52)	

Nota: La tabla presenta la cantidad de niños de 7 años explorados y sus logros motrices.

Para determinar la existencia de diferencias significativas en los logros obtenidos, según edad de los participantes, se llevó a cabo una prueba Chi Cuadrado. Los resultados obtenidos indicaron que existían diferencias significativas ($\chi^2 = 15.687$; $p = .016$; $gl = 6$).

Figura 2

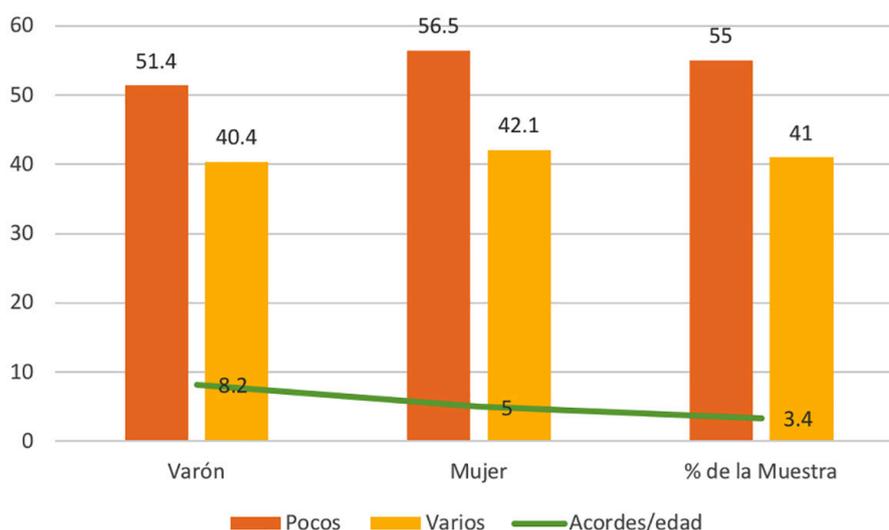
Logros según la edad



Nota: El gráfico presenta la disparidad en logros detectados según edad.

También se encontraron diferencias significativas en logros obtenidos y sexo, por medio de la prueba Chi Cuadrado ($\chi^2 = 15.051$; $p = .001$; $gl = 2$). Esta información puede complementarse con la Figura 3.

Figura 3
Logros lingüísticos según el sexo



Nota: El gráfico presenta el porcentaje de varones, mujeres y logros esperables según edad.

Se hallaron diferencias significativas en los logros obtenidos según sexo del sujeto ($t(505) = 2.175$, $p < .05$), presentando los varones un valor medio más alto que las mujeres en la adquisición de logros ($M_{\text{varones}} = 1.57$ VS $M_{\text{mujeres}} = 1.45$). No se hallaron otras diferencias significativas en las variables a evaluar.

RESULTADOS SEGÚN LA PRUEBA DE VOCABULARIO DEL WPSI

La distribución de los sujetos evaluados en cuanto a *vocabulario*, se realizó según dos categorías principales: *fronterizo* y *normal lento*. Dichas categorías se centraron en las dadas por Weschler (2009). La muestra total exhibió valores medio de 1.32, un desvío estándar de .46, y valores máximos de 1 a 2, correspondiendo a *fronterizo* 346 niños 68% y *normal lento*, 161 niños (representado por 31.8% de la muestra).

No se encontraron diferencias significativas entre *vocabulario* y la *edad* de los participantes, como la prueba Chi cuadrado ($\chi^2 = 7.722$; $p = .052$; $gl = 3$) de la muestra. Tampoco se hallaron diferencias significativas entre la prueba de *vocabulario* y el *sexo* ($\chi^2 = 3.104$; $p = .078$; $gl = 1$).

VALORACIÓN DE LA MARCHA

La distribución de la muestra total se presenta completa en la siguiente Tabla, la cual obtuvo una media de 7.04, un desvío estándar de 1.31, y valores mínimos de 1 y máximos de 8.

Tabla 8
Distribución y frecuencia de la valoración de la marcha en la muestra total

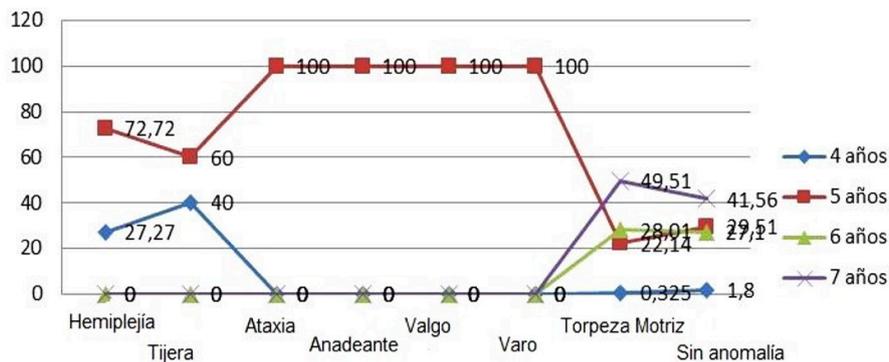
Valoración marcha	Cantidad de sujetos	Porcentaje válido
Hemiplejia	11	2.2%
Tijera	5	1.0%
Ataxia	9	1.8%
Anadeante	4	.8%
Valgo	3	.6%
Varo	2	.4%
Torpeza motriz	307	60.6%
Sin anomalías notorias	166	32.7%

Nota: La tabla presenta resultados luego de detecciones motrices en la muestra explorada.

Para determinar la existencia de diferencias significativas en la marcha, según el sexo de los participantes, se llevó a cabo una prueba Chi Cuadrado. Los resultados obtenidos indicaron que no existían diferencias significativas entre varones y mujeres, en cuanto al tipo de marcha que presentarían ($\chi^2 = 12.001$; $p = .101$; $gl = 7$).

En lo relativo a diferencias en la marcha según la edad, se hallaron diferencias en todas las edades ($\chi^2 = 157.785$; $p = .000$; $gl = 21$), siendo que las categorías de marcha de tipo hemiplejia, tijera, ataxia, anadeante, valgo y varo, predominaron en sujetos de entre 4 y 5 años, mientras que los tipos de marcha de torpeza motora y sin anomalías notorias, predominan mayoritariamente en los sujetos de entre 6 y 7 años.

Figura 4
Valoración de la marcha según edad



Nota: La figura muestra los tipos de marcha según detecciones por edad en la población de estudio. Fuente: de elaboración propia (2022).

Tabla 9
Relación entre edad, riesgo y sexo con vocabulario y marcha

	Edad	Riesgo	Sexo
Variable	Sig.	Sig.	Sig.
Valoración marcha	,000	,000	,101
Vocabulario auto	,100	,648	,185
Vocabulario reloj	,000	,033	,056
Vocabulario tortuga	,000	,189	,032
Vocabulario tenedor	,000	,036	,234
Vocabulario calabaza	,000	,171	,009
Vocabulario teléfono	,034	,203	,038
Vocabulario paraguas	,000	,000	,023
Vocabulario caramelo	,029	,764	,100
Vocabulario zapato	,000	,809	,122
Vocabulario héroe	,000	,024	,211
Vocabulario perro	,029	,764	,100
Vocabulario castillo	,029	,764	,100
Vocabulario tren	,029	,764	,100
Vocabulario bicicleta	,029	,764	,100
Vocabulario carta	,023	,021	,139
Vocabulario hoja	,039	,704	,088
Vocabulario molestia	,000	,028	,449
Vocabulario doble	,000	,145	,126
Vocabulario educado	,000	,145	,126
Vocabulario festivo	,000	,145	,126
Vocabulario mecerse	,000	,145	,126
Vocabulario antiguo	,000	,145	,126
Vocabulario brillo	,000	,145	,126
Vocabulario valor	,000	,145	,126
Vocabulario microscopio	,000	,145	,126

Nota: En la Tabla se observa la relación tipo de riesgo (pedagógico y ambiental), género, edad subtest de vocabulario y marcha. Aporta datos significativos en el tipo de respuesta en la relación vocabulario-riesgo pedagógico, y vocabulario y sexo; asimismo, vocabulario y marcha.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De un total de 507 alumnos de preescolar y los tres primeros años de primaria, pertenecientes a cuatro escuelas de riesgo pedagógico y otro grupo de riesgo ambiental, en zona sur de la República Argentina, se observa, con referencia al primer objetivo que se buscaba –describir la respuesta del alumnado en el rendimiento de vocabulario comórbido con desempeño motriz ineficaz, según edad y tipo de escuela pertenecientes a escuelas de riesgo pedagógico y ambiental–, que los resultados encontrados reafirman la H_1 : cuanto existe torpeza motriz se observa pobre vocabulario en todas las edades, a partir de las detecciones en esta muestra de sujetos con riesgo pedagógico y ambiental, la hipótesis en la muestra antedicha. La relación de edad según las pruebas de vocabulario (conocimiento verbal y la formación de conceptos verbales), registró mayor desventaja en todas las edades, a medida que se avanza la exploración de las últimas pruebas que requieren mayor conocimiento y formación de conceptos (Tabla 1).

Las conductas motoras permiten observar el desarrollo de las habilidades cognitivas y su adquisición en los primeros años de vida, situación que se prolonga si no existe suficiente estimulación. Entre los 6 y 7 años edad del inicio de la educación formal, los niños presentan una precisión general de los movimientos cuando estos son efectuados a un ritmo normal o esperable para la edad. Los controles adquiridos y afirmados por el ejercicio, sientan las bases para los aprendizajes escolares en los que la simultaneidad de movimientos exigirá un gran esfuerzo de tipo psicomotor. A esto se une la importancia de la atención, la acomodación de la postura, el equilibrio y sostén del cuerpo, así como el manejo coordinado de los útiles.

En cuanto al segundo objetivo –analizar la relación entre edad, sexo y tipo de riesgo, con las variables observadas en vocabulario y marcha–, los resultados observados confirman la H_2 : existe relación entre las variables sexo y tipo de riesgo, con logros en vocabulario y detecciones en desempeño motriz. En la variable *riesgo* se encontraron relaciones significativas con la variable marcha, vocabulario reloj, vocabulario tenedor, vocabulario paraguas, vocabulario héroe, vocabulario carta y vocabulario molestia; en las variables que aparece una relación estadísticamente significativa constatamos, en los datos descriptivos, que se observan respuestas más esperadas en las escuelas con riesgos pedagógicos, comparadas a las escuelas con riesgo pedagógico y ambiental (Tabla 9).

El desarrollo del acto motor en la primera infancia y en la preescolar, puede estar alterado por afecciones y anomalías del neurodesarrollo. Estas acarrear alteraciones conductuales y cognitivas que se expresan de manera evidente o silenciosa (Maganto y Cruz, 2010; Ramírez Benítez et al., 2013). Una de ellas, puede ser la torpeza motora, observada en la muestra; asimismo, se define como Trastorno del desarrollo de la coordinación –caracterizado por el DSM 5– y debe cumplir con tres criterios. El primero es que la adquisición y ejecución de habilidades motoras coordinadas es sustancialmente inferior a la esperada para la edad cronológica del individuo, y la oportunidad para el aprendizaje y uso de habilidades. El segundo es que este trastorno interfiere, de manera significativa y persistente, en las actividades de la vida diaria e impacta en la producción académica. El tercero es que los signos descritos comienzan en el desarrollo temprano. Un niño con torpeza motora o TDC presenta dificultades en las habilidades manipulativas y en actividades que impliquen equilibrio, muestra un rendimiento motor bajo (Barra Cabello, 2019).

Los resultados del estudio y obtención del desempeño cognitivo, a partir de logros en vocabulario (evaluar el conocimiento verbal y la formación de conceptos verbales) en estos grupos, habilita el análisis de posibles caminos para promover la estimulación cognitiva y motriz, en niños con carencias en sus procesos motores y a nivel de vocabulario esperable

en producción de palabras, comprensión. Una respuesta distintiva, en los hallazgos a nivel lenguaje e intelectual, en cuanto a ciertos aprendizajes manifiestos, esperables para la edad y no logrados. De esta forma, pueden generarse estrategias para afianzar el desarrollo motriz mediante estrategias, que prepararían en posibles incursiones de dinámicas y proyectos orientados a la articulación motriz, y cognitivo en los primeros años de escolaridad, siendo factores que influyen en el rendimiento académico.

Uno de los caminos es el de la psicomotricidad, ya que cumple un papel armónico en un desarrollo completo, integrando las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices, en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial. A nivel motriz, favorece el dominio de los movimientos corporales. A nivel cognitivo, beneficia al desarrollo intelectual, mejora la memoria, concentración y atención, la capacidad para la resolución de problemas, la creatividad y ayuda a la progresiva independencia. A su vez, a nivel afectivo, mejora la autoestima, incrementa sentimientos de seguridad y confianza. A nivel social, fomenta las relaciones interpersonales, junto a la autonomía (Abellán Roselló, 2021).

Se debe considerar que el déficit motor –observado en inestabilidad y falla en el dominio postural–, en estos niños, va acompañado de un rendimiento académico escaso y requiere proyectos singulares y macroeducativos, para promover criterios generales y lineamientos viables para escuelas de riesgo pedagógico y ambiental, donde concurren niños de clase social baja-baja.

Dichos proyectos y programas de intervención –con el objetivo de estimular las capacidades motrices y verbales de los niños–, deben instrumentarse lo más pronto posible, para el adecuado desarrollo del cerebro. Teniendo en cuenta el desarrollo cerebral, se sabe que desde el nacimiento comienzan a establecerse nuevas conexiones entre neuronas. Se trata de un proceso denominado de arborización o sinaptogénesis. Este proceso va a crear un excesivo número de conexiones, de tal forma que a los pocos meses este número será muy superior al de las existentes en el cerebro adulto.

La detección temprana facultará la puesta en práctica de programas de contención y apoyo pedagógico a la comunidad educativa con propuestas concretas en los espacios escolares, donde se promueva la inclusión y amplíen lineamientos curriculares para la diversidad. Hoy sabemos que la detección precoz de los problemas escolares, aumentará las probabilidades de mejora de las capacidades del niño, al trabajar para desarrollarlas al máximo. Por ello, conocer en los primeros años de incursión escolar el desempeño académico, el desarrollo motor y los logros esperables para la edad en aprendizaje, facilitará realizar una detección precoz eficaz de los posibles problemas.

El recorrido realizado en este estudio, tuvo en cuenta el tipo de escuela (riesgo pedagógico y riesgo ambiental), donde se recibe población de la cercanía con proveniente de sectores sociales bajo-bajo, con vulnerabilidad académica, en tanto niños que no tienen continuidad en preescolar ni en los primeros años/grados de la escolaridad primaria.

Esta detección de desempeños distintivos en vocabulario y desarrollo motriz, permitió realizar un recorrido reflexivo acerca del logro de aprendizaje iniciales en vocabulario, sabiendo que durante los primeros 3 años de vida, es cuando el cerebro está en proceso de desarrollo y maduración, y es el período más intensivo en la adquisición de las habilidades del habla y el lenguaje. Justamente el desarrollo del lenguaje es la condición que la hace más praxica y simbólica, al posibilitar el grafismo, la escritura y la lectura como resultado de la interrelación entre la regulación de los actos motores, las praxias orales, la coordinación apendicular y la coordinación audiomotriz, avances realizados por Campo Ternera (2010) y retomados por Beilock (2015), quien indicaría que la forma en que el niño se mueve expresa mucho sobre cómo su coordinación motriz se relaciona con su competencia mental.

A partir de este trabajo conjunto con docentes y en uso de horas de recreos y clases, hemos podido detectar la influencia motriz en vocabulario, así como las características de la población con fines a realizar proyectos que permitan, desde los primeros años, trabajar fundamentalmente aspectos motrices, esperando consolidar el vocabulario que es, en definitiva, la posibilidad de comunicarse al preguntar, entender la propuesta docente e iniciar su lectoescritura. Todas estas características, no deberían centrarse en el tipo de escuela, sino en generar estrategias viables para todos los tipos de escuelas. Estas habilidades se desarrollan mejor cuando el niño está expuesto consistentemente a un mundo lleno de imágenes, sonidos, y al habla y el lenguaje de los demás. De esta forma, es factible proyectar un plan de acciones concretas, sabiendo con qué recursos personales contamos, a partir de un perfil que nos permitirá orientar y accionar. Seguramente faltan datos de correlaciones de otras variables del test Weschler, pero las detecciones iniciales mostraron mayores dificultades de comunicación –ya sea expresión de necesidades, comprensión de conceptos e incluso diálogos con docentes–, a partir de un vocabulario acotado. Por tal motivo, se seleccionó este subtest de *vocabulario*, con fines a obtención del perfil. Por otra parte, al observar disarmonía motriz en el *logro de y posterior a* habilidades cognitivas y actitudinales, con fines a una mejor respuesta al aprendizaje, lo creemos válido para iniciar un proyecto en beneficio de estos grupos vulnerables.

A partir de lo descrito de la muestra, se realizaron una serie de acciones para anticipar y reforzar estrategias específicas, durante los tres primeros años de educación primaria. Asimismo, se revisó la utilización de los instrumentos empleados para esta investigación, considerándose el empleo de otras técnicas que se adapten más a la población estudiada, aunque para este trabajo se buscaban estas relaciones obtenidas, ya que la emergencia ameritaba una respuesta acotada. ■

Referencias

- Abellán Roselló, L. (2021). La danza como medio potenciador de la psicomotricidad en estudiantes de Educación Infantil. *Revista de Educación Física*, 10(1), 10-19. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/342602>
- Aguirre Rodríguez, J. (2017). Neurología Pediátrica: Exploración Neurológica en pediatría. En: *Apap-Andalucía*, ed. XXI Jornadas de Apap-Andalucía. APap-Andalucía Ediciones. 22-26. http://www.pediatrasandalucia.org/wp-content/uploads/2019/06/21JPapAndaluciaAlmeria2017_compressed.pdf
- Alvarado Campos, W., Escobar, E. S., Fuentes Espinoza, V., y Orellana Muñoz, E. (2017). Medición y comparación del nivel de equilibrio en alumnos(as) de 1º y 2º básico por tipo de establecimiento educacional y por sexo. *Ciencias de la Actividad Física*, 18(1), 33-41.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS (2014). 5. a ed. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Arismendi Alvarado, G., Baltierra Gallegos, C., Andrade Mansilla, L., Espinoza Cortez, J., Peña-Troncoso, S., Hernández-Mosqueira, C., y Pavez-Adasme, G. (2018). Desarrollo Motor Grueso y Rendimiento Académico en niños(as) de entre 9 y 10 años de un colegio Particular Subvencionado de Puerto Montt. *Horiz. Cienc Act Fís*, (9)2, 1-11.

- Backes, B. M., Porta, M. E., y Difabio de Anglat, H. E. (2015). El movimiento corporal en la educación infantil y la adquisición de saberes. *Educere*, 19(64), 777-790. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35643544010>
- Barra Cabello, L. (2019). Desafío diagnóstico e importancia del abordaje clínico del trastorno del desarrollo de la coordinación. *Arch Argent Pediatr.*, 117(3), 199-204.
- Bausela Herreras, E. (2010). Función ejecutiva y desarrollo en la etapa preescolar *Pediatric*, 50, 272-276. https://www.sccalp.org/documents/0000/1674/BolPedi-atr2010_50_272-276
- Beilock, S. (2015). *How the body knows its mind*. New York: Atria Books.
- Boscaini, F., Cachón Zagalaz, J., y Díaz Suárez, A. (2022). Del trastorno del diálogo tónico a la inestabilidad psicomotriz: Taxonomía diagnóstica. *SPORT TK- EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 11(4). <https://doi.org/10.6018/sportk.467931>
- Calero García, M. D., Robles Bello, M. A., y García Martín, M. B. (2010). Habilidades cognitivas, conducta y potencial de aprendizaje en preescolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 87-110.
- Campo-Sayavedra, M. F., Martínez-Barrios, M. P., Gómez-Torres, J. M., y Pérez-Camacho, D. M. (2013). *Lineamientos Política de educación superior inclusiva*, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia - Dirección de Fomento para la Educación Superior. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf
- Campo Ternera, L. A., Jiménez Acevedo, P. A., Maestre Ricaurte, K. M., y Paredes Pacheco, N. E. (2011). Características del desarrollo motor en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla. *Psicogente*, 14(25), 76-89. Universidad Simón Bolívar: Colombia.
<https://www.redalyc.org/pdf/475/497552358008>
- Canon Á. L., Saavedra Ramírez, L. M., Muñoz Molina, F. J., y Oviedo Lugo, G. F. (2021). Tormenta distónica en psiquiatría de enlace: a propósito de un caso. *Colombiana de psiquiatría*, 50(4), 308-311. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2020.06.001>
- Casas Fernández, C. (2000). *La hipotonía a través de las etapas madurativas*, España. http://scptfe.com/microsites/Congreso_AEP2000/Ponenciashtm/Carlos_Casas.htm.
- Ccuno Vilcapaza, F. (2018). *Influencia del clima familiar en el desarrollo de las habilidades motoras gruesas en los niños de 5 años de la Institución Educativa inicial N° 327 ciudad de la Humanidad Totorani Puno*. https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/1242/T025_47524091T.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2016). Versión en Línea. <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- García-García, E. (2017). Influencia del medio ambiente en la salud infantil. Influencia de factores ambientales en el desarrollo puberal. En: *Apap-Andalucía*, ed XXI Jornadas de Apap-Andalucía. APapAndalucía Ediciones, 86-89.
- García Pérez, M. A. (2016). *Desarrollo psicomotor y signos de alarma María Asunción García Pérez Neuropediatría*. Hospital Universitario Fundación Alcorcón: Madrid http://www.aepap.org/sites/default/files/2em.1_desarrollo-psicomotor_y_signos_de_alarma_pdf

- Garófano, V. V., Cano Guirado, L., Chacón Cuberos, R., Padial Ruz, R., y Martínez Martínez, A. (2017). Importancia de la motricidad para el desarrollo integral del niño en la etapa de educación infantil. *EmásF, Digital de Educación Física*, 8(47). <http://emasf.webcindario.com>
- Guardia Pérez, M^a M., y Miras Ramón, M^a M. (2017). Consultas más frecuentes de ortopedia en Pediatría de Atención Primaria. En: *Apap-Andalucía*, ed. XXI Jornadas de Apap-Andalucía 2017. APapAndalucía Ediciones, 10-21. http://www.pediatrasandalucia.org/wp-content/uploads/2019/06/21JPapAndaluciaAlmeria2017_compressed.pdf
- Rosa-Guillamón, A., García Canto, E., y Carrillo López, P. J. (2019). Capacidad aeróbica y rendimiento académico en escolares de educación primaria (Aerobic capacity and academic performance in primary schoolchildren). *Retos*, 35, 351-354. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.66769>
- Maganto Mateo C., y Cruz Sáez, S. (2010). *Desarrollo físico y motor en la etapa infantil*. http://www.sc.ehu.es/ptwmamac/Capi_libro/38c.pdf
- Medina Alva, MDP., Caro-Kahn, I., Muñoz Huerta, P., Leyva Sánchez, J., Moreno Calixto, J., y Vega Sánchez, S. M. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Peru Med Exp Salud Publica*, 32(3), 565-73. <https://www.scielo.org/pdf/rpmesp/2015.v32n3/565-573/es>
- Molina Estévez, M. L. (2015). Valoración de los criterios referentes al rendimiento académico y variables que lo puedan afectar. *Médica Electrónica*, 37(6), 617-626. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242015000600007&lng=es&tlng=es
- Montalván Echeopar, S. (2018). *Psicomotricidad y desarrollo cognitivo en niños de inicial de la IE N° 2031 Virgen de Fátima-San Martín de Porres*. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/14110>
- Montoya Arenas, D. A., Giraldo Vásquez, N., Arango Díaz, L., Forgiarini Rupp, R., y García Cardona, A. A. (2014). Características cognitivas, emocionales y conductuales de niños preescolares del programa buen comienzo en el noroccidente de Medellín. *EL ÁGORA USB*, 14(2), 637-645. <https://doi.org/10.21500/16578031.38>
- Moreno Lucas, F. M. (2015). La utilización de los materiales como estrategia de aprendizaje sensorial en infantil. *Opción*, 31(2), 772-789. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045568042>
- Moreau C., y Defebvre L. (2017). Trastorno de la marcha. *Science Direct.EMC Tratado de Medicina*, (21). Issue 1, 1-7. [https://doi.org/10.1016/S1636-5410\(16\)81779-1](https://doi.org/10.1016/S1636-5410(16)81779-1)
- Picq, L., y Vayer, P. (1977). *Educación psicomotriz. Científico Médica*: Barcelona.
- Picq, L., y Vayer, P. (1995). Examen Psicomotor 1^a y 2^a Infancia. *Centro Psicopedagógico*. <http://educagratis.cl/moodle/file.php/358/examen-psicomotor-de-picq-y-vayer.pdf>
- Quirós Aragón, M. B. (2017). *Psicomotricidad Guía de evaluación e intervención*. (2da e.). Madrid: Pirámide.
- Parodi Feye, A. S. (2017). Análisis crítico de la Ley de Henneman. *Educación Física y Ciencia*, 19(2), 1-7. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439954671004>

- Pizarro-Pino, D., Fuentes Vilugrón, G. A., y Lagos-Hernández, R. (2019). Programa de desarrollo cognitivo y motor para atención selectiva y sostenida de niños y niñas con TDAH. *Educación*, 43(2), 511-526.
- Ramírez Benítez, J., Díaz Bringas, M., Vega Castillo, I., y Marconés Rodríguez, R. (2013). Desarrollo psicomotor y alteraciones cognitivas en escolares con alteraciones en el neurodesarrollo. *Cubana de Neurología y Neurocirugía*, 3(2), 111-116. <http://www.revneuro.sld.cu/index/php/neu/article/view/76/76>
- Rodríguez-Matoso, D., García-Manso, J. M., Sarmiento, S. de Saa, Y., Vaamonde, D., Rodríguez-Ruiz, D., y da Silva-Grigoletto, M. E. (2012). Evaluación de la respuesta muscular como herramienta de control en el campo de la actividad física, la salud y el deporte. *Andaluza de Medicina del Deporte*, 5(1), 28-40. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323327669006>
- Rodríguez, M. T., Gómez, I. M., Prieto-Ayuso, A., y Gil-Madrona, P. (2017). La educación psicomotriz en su contribución al desarrollo del lenguaje en niños que presentan necesidades específicas de apoyo educativo. *Investigación en logopedia*, 7(1), 89-106. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350851047005>
- Schönhaut, L., Rojas, P. y Kaempffer, A. (2005). Factores de riesgo asociados a déficit del desarrollo psicomotor en preescolares de nivel socioeconómico bajo. Comuna urbano rural, Región Metropolitana, 2003; *Chilena Pediátrica*, 76(6), 589-590. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S037041062005000600006&script=sci_arttext&lng=en#6
- Suárez, B. y Araya, G. (2018). Síndrome hipotónico como manifestación de enfermedad neuromuscular hereditaria en la infancia. *Science Direct, Médica Clínica Las Condes*. 29(5), 502-51. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2018.07.003>
- Swaiman, F. (2006). El niño hipotónico. *Guías Clínicas*. <http://himfg.com.mx/descargas/documentos/planeacion/guiasclinicasHIM/NinoHipotonico.pdf>
- Szretter Noste, M. E. (2017). *Apunte de regresión lineal*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires. http://mate.dm.uba.ar/~meszre/apunte_regresion_lineal_szretter.pdf
- Tapia Camargo, J. L., Edson Azaña, E., y Córdova, L. A. (2014). Teoría básica de la educación psicomotriz. *Horizonte de la Ciencia*, 4(7), 65-68. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2014.7.111>
- Torres-Montero, A. D., Hidalgo-Rosabal, Y., y Casanova-Rosales, M. A. (2019). La precisión del vocabulario en niños del grado preescolar. *InterSedes*, 20(41), 100-109. <https://doi.org/10.15517/isucr.v20i41.38809>
- Vivanco, L. (2013). Análisis de la presencia de hipotonía y del retraso psicomotor en los niños/niñas con hiperbilirrubinemia. *CEMEI. El Colibrí*. Durante el período junio-agosto 2012. <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/7599>
- Wechsler, D. (2009). *Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria*. (WPPSI-III), Pearson Assessments, Inc., San Antonio, Texas. EE.UU.



DESAFÍOS Y APRENDIZAJES CON TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

LEARNING WITH TECHNOLOGIES IN MEXICAN HIGHER EDUCATION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

<https://doi.org/10.21555.rpp.vi36.2879>

María del Pilar Baptista Lucio
Universidad Panamericana, México
pbaptista@up.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0003-2846-0685>

Maricarmen González-Videgaray
FES-Acatlán. Universidad Nacional
Autónoma de México, México
mcgv@unam.mx
<https://orcid.org/0000-0003-4707-3701>

Luis Medina Gual
Universidad Iberoamericana, México
luis.gual@ibero.mx
<https://orcid.org/0000-0002-6783-606X>

Carlos Alberto Covarrubias Santiago
FES-Acatlán. Universidad Nacional
Autónoma de México, México
cacs.unam@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0259-4714>

Recibido: mayo 12, 2023 - Aceptado: mayo 19, 2023

Resumen

Este artículo examina la dimensión tecnológica de la educación superior durante la pandemia del COVID-19. Es este un subsector con mayor capital digital que otros niveles educativos y que antes de la pandemia ya había incursionado, en mayor o menor medida, en aprendizaje y enseñanza, mediados por tecnologías de información y comunicación (TIC). Pese al apoyo de las instituciones educativas, ya sea en las plataformas o en la capacitación a profesores, la continuidad y calidad de la enseñanza dependió de la conectividad y dispositivos en los hogares de docentes y estudiantes. Bajo esta consideración, ¿qué TIC estuvieron presentes en la educación superior durante la crisis sanitaria? y ¿cuáles fueron los principales retos y aprendizajes para la educación superior?

El estudio se realizó a través de un cuestionario autoadministrado en línea de forma voluntaria, que mide la percepción de n=8,090 docentes y de n=39,417 estudiantes, en cuanto

a la dimensión tecnológica en pandemia adscritos a instituciones de educación superior públicas y privadas de México. Los hallazgos apuntan a la utilización de recursos y herramientas digitales de una manera limitada y con un acceso insuficiente a Internet. Los actores principales –docentes y estudiantes– se han sentido, gran parte del tiempo, como sobrevivientes de una situación fuera de su control. Ya en post-pandemia hemos observado que las universidades son organizaciones que aprenden y corrigen, sobre la marcha, procesos educativos. Sin embargo, es apremiante, lograr en los estudiantes una mayor autonomía y responsabilidad de su propio aprendizaje.

Palabras clave: pandemia, capital digital, educación superior mexicana, prácticas docentes y estudiantiles.

Abstract

The article examines the technological dimension of Mexican Higher Education during the COVID-19 pandemic. This is a subsector within the Mexican educational system with greater digital capital than other educational levels and which, before the pandemic, had already ventured, to a greater or lesser extent, into ICT-mediated teaching and learning. Despite the support of the institutions, either through platforms or professional development, the continuity and quality of teaching and learning depended heavily on connectivity and digital devices in the homes of teachers and students. Under this consideration, What information and communication technologies (ICT) were present in higher education during the health crisis? And in the post-pandemic stage, What are the main challenges and lessons learned for Mexican Higher Education?

The study was carried out through a voluntary self-administered online questionnaire, which considered public and private institutions all over the country and that measured teachers' (n=8,090) and students' (n=39,417) perceptions regarding the pandemic technological dimension. The findings point to the use of digital resources and tools in a limited way and with insufficient access to the Internet. Teachers and students felt much of the time like survivors of a situation beyond their control. Although we are dealing with learning organizations that continuously correct their processes, as Educators we must insist on the promotion of students' autonomy and responsibility in their own learning.

Keywords: Pandemics, Digital Capital, Mexican Higher Education, Student-Teacher Practices.

INTRODUCCIÓN

El subsector de educación superior dentro del Sistema Educativo Mexicano (SEM), tiene mayor complejidad y vinculación que el de la educación básica, cuyos resultados se reportaron en el libro coordinado por Medina Gual (2021). Para este artículo, se parte de la premisa de que estudiamos a una comunidad educativa con mayor capital digital y que ya antes de la pandemia había incursionado, en mayor o menor medida, en aprendizaje y enseñanza mediados por TIC.

En educación superior es común identificar departamentos de tecnologías de la información (IT, por sus siglas en inglés), encargados de gestionar plataformas, correos electrónicos, foros u otras herramientas digitales para todos los miembros de la comunidad educativa y, además, ofrecer a los profesores invitaciones para capacitarse en el uso de la tecnología digital.

En este sentido, puede asumirse que las Instituciones de Educación Superior (IES) son organizaciones de trabajo con mayor capacidad de respuesta ante las crisis y que poseen, en general, lo que Ragnedda (2018, p. 2367) denomina «capital digital», que puede entenderse como la infraestructura tecnológica con la que cuenta un hábitat¹, más el conjunto de habilidades y actitudes relacionadas con la apropiación de la tecnología para un cierto campo de acción, en este caso, el educativo. Pese a esto, las IES entraron –al igual que otras en los diferentes niveles educativos– a un escenario inédito, donde en marzo 2020 y de un día para otro, suspendieron actividades presenciales y, repentinamente, se vieron inmersas en educación remota de emergencia, descrita por autores como Hodges et al. (2020), para enfatizar que lo ocurrido no ha sido un simple cambio de lo presencial a educación a distancia, sino que «se caracteriza por ofrecer una respuesta rápida y temporal de apoyo a la continuación de la formación escolarizada ante la situación de crisis» (de Agüero et al., 2020, p. 7). Ello dista mucho de una educación a distancia con objetivos claramente definidos, un particular diseño instruccional y recursos especialmente producidos para el aprendizaje en línea.

Con un capital digital previo, algunas IES, tanto de sostenimiento público como privado, han tenido una rápida capacidad de respuesta, desplegando claros rasgos de organizaciones que aprenden ante la crisis, incursionando en prácticas innovadoras y de evaluación continua, podría decirse de investigación-acción como herramienta metodológica heurística para la comprensión, y transformación de realidades y prácticas socio-educativas (Boggino y Rosenkrantz, 2004; Colmenares y Piñero, 2008).

1. ANTECEDENTES

1.1 El contexto de la Educación Superior en México y las TIC

El sistema educativo mexicano registra una matrícula de 36,518,712 estudiantes, de los cuales el 11.1% está en educación superior, según cifras de la Secretaría de Educación Pública [SEP], ciclo escolar 2019-2020 (SEP, 2020). Esto representa el 34.9% de cobertura entre jóvenes de 18 y 22 años de la población del país en este nivel educativo. De los 4,061,644 estudiantes en educación superior, el 69.9% cursa sus estudios en el sistema público y el 30.1% en el privado, pese a que en este último se registran más establecimientos (3,405) que el número de instituciones públicas (2,311). En cuanto a docentes, hay 234,454 profesores adscritos a instituciones de educación superior públicas (IESP) y 159,735 a IES privadas [IESPri]. La mayoría de los estudiantes (91.3%) se encontraba, antes de la pandemia, cursando una licenciatura y solamente el 8.7% completaba su trayectoria académica, inscrito en algún posgrado.

Antes de la pandemia por COVID 19 y de acuerdo con la SEP (2020), un total de 869,556 estudiantes ya se encontraban inscritos en la modalidad no escolarizada de educación superior, definida como aquella en donde los alumnos reciben formación de manera no presencial, en un sistema abierto, gestionado desde sus instituciones. El modelo incluye el uso de herramientas que permiten la educación a distancia cuya apertura y flexibilidad dependen de «los recursos didácticos de auto acceso, del equipo de informática y telecomunicaciones, y del personal docente» (SEP 2020, p. 9). En la modalidad no escolarizada, los alumnos de IESPri representan el 64.8%, en tanto que los matriculados en las IESP, el 35.2%.

¹ Es una noción con origen en el concepto de hábitat y capital cultural de Bourdieu, P. (1997).

En el presente artículo se privilegia el contraste de docentes y estudiantes de universidades públicas y privadas en la dimensión tecnológica, la cual se refiere a la infraestructura tecnológica con la que contaron desde sus hogares, docentes y estudiantes para dar continuidad a sus cursos, tanto en la calidad de conexión a Internet, como por los dispositivos y plataformas utilizadas. Asimismo, se reportarán los recursos de aprendizaje empleados, tanto digitales como tradicionales, y la mediación tecnológica que reportan los sujetos del estudio para llevar a cabo las actividades pedagógicas.

Pese a la diversidad de las IES, tienen retos en común. Ambos subsectores enfrentan fuertes demandas de un entorno que las mueve a incursionar en constantes procesos de innovación donde compiten por recursos económicos, certificaciones y mejores posiciones en listas comparativas. Comparten también más autonomía que la educación básica, ya que establecen sus propias metas y estrategias, dirigidas a la formación académica e inserción laboral de los estudiantes, la docencia, la generación y difusión del conocimiento, y la vinculación con otros sectores de la sociedad, incluida la tecnología. Bajo estas consideraciones, las preguntas que guían al presente estudio son: ¿qué tecnologías de información y comunicación (TIC) estuvieron presentes en la educación superior durante la crisis sanitaria? y ¿cuáles fueron los principales retos y aprendizajes para la educación superior mexicana?

1.2 Estudios sobre Educación Superior y uso de TIC durante la COVID-19

En la sección de Resultados, se responderán las anteriores preguntas, sin embargo, es importante contrastar los hallazgos con estudios previos sobre el tema. Uno, relevante para el contexto mexicano, es el de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), coordinado por Ponce López (2020), que realizó un diagnóstico del estado de las TIC en la educación superior mexicana, con una encuesta a los responsables del departamento TI de 105 IES, 83% públicas y 17% privadas. En su conjunto, la muestra representa un promedio de 23,835 alumnos matriculados y 1,906 profesores adscritos por institución (pp. 46-47).

Entre los principales hallazgos del estudio de ANUIES, se reportó un cambio acelerado en los hábitos de los usuarios, reflejado en una demanda sin precedentes de uso de plataformas de entretenimiento, redes sociales, colaboración y comunicación, entre las que destacan Zoom, Google Classroom, Microsoft Teams y Google Hangouts Meet, siendo Zoom la plataforma de videoconferencias de más crecimiento. El 95% de las IES, en el estudio ANUIES, cuenta con plataformas de videoconferencia y/o ambientes virtuales de aprendizaje (Moodle, Blackboard, etcétera). El estudio de ANUIES registra que las plataformas virtuales fueron utilizadas en 2020, por 989,169 estudiantes y que el 58% del profesorado subió su programa a plataforma. Solamente el 9% de las IES no cuenta con alguna plataforma, mientras que el 5% de las IES de la muestra no tienen un área de apoyo tecnológico. Fue la intención del reporte ANUIES el aportar ideas y protocolos de lo que significan buenas prácticas de instituciones públicas y privadas consolidadas, sin embargo, hay muchas IES que tuvieron otros desafíos descritos en la sección de resultados.

En la revisión de la literatura sobre la dimensión tecnológica en la educación superior durante la pandemia, se observa una situación muy dinámica en el tiempo, donde sobresalen tácticas de ensayo-error y reflexión sobre las experiencias de aprendizaje. Puede hablarse también de una mentalidad flexible, por ejemplo, Molchanova et al. (2020) describen el siguiente proceso: en los primeros meses de la pandemia, todos seguían pensando en dar *lectures* o clases magistrales en el Zoom. Pero fueron aprendiendo a utilizar foros de discusión para propiciar intercambio de ideas y contenidos entre los alumnos, sobre lecturas que previamente se pusieron a disposición de estos, para discutirse en algo llamado «cafés *online*».

Al centro de estas incursiones puede leerse la preocupación docente por generar actividades que involucren a los alumnos en su propio aprendizaje. Por ejemplo, en Estados Unidos, el estudio de De Koff (2020) generó información sobre cómo involucrar o *engage* a estudiantes universitarios en ambientes de aprendizaje virtuales. Los mismos estudiantes valoraron las herramientas digitales de comunicación, opinando que los mensajes SMS mejoran la velocidad de respuesta sobre asuntos y dudas de clase (88%). Twitter es apto para la discusión (81%). El *blogging* (93%) y la producción de videos (90%), generan comprensión y aplicación sobre los temas aprendidos. Bao (2020) concluye en su estudio realizado en la Universidad de Pekín, que la participación activa de todos los alumnos en la enseñanza *online* es fundamental para profundizar en lo expuesto en el curso. En Canadá, Romero-Ivanova et al. (2020) realizaron otra investigación sobre el compromiso estudiantil el cual, observaron, incrementa cuando se emplean diversas TIC. Así, en el estudio canadiense se ofertaron en una plataforma lecturas iniciales, previas a una exposición por Zoom. Después, en la misma plataforma se realizaban *break-out rooms*, o técnica de dividir una reunión virtual en grupos pequeños para la discusión y generación de propuestas. Coincide en este punto el estudio de Agüero Servín et al. (2020, p. 27), al considerar que se requiere de mayor compromiso de los estudiantes. El diseño de actividades de aprendizaje en aulas virtuales no es únicamente emplear un mayor repertorio de tecnologías, sino que se requiere de una lógica distinta que implica ciertas habilidades para aprovechar las TIC.

Por ello se incluyeron en el estudio, los criterios del ISTE [*International Society for Technology in Education*] (ISTE, 2021), organización internacional que enumera las habilidades digitales alineadas a roles pedagógicos, lo que resuelve la cuestión de apropiarse y usar las TIC para transformar la enseñanza y el aprendizaje. Actividades pedagógicas que involucren al alumno son aquellas que suponen un reto al implicarlo como persona capaz, creativa y generadora de conocimiento. Asimismo, requieren por parte del docente, creatividad, flexibilidad, liderazgo y gran dosis de retroalimentación alrededor de la didáctica con TIC, a fin de promover ambientes de aprendizaje donde surge una gran dosis de comunicación y colaboración entre profesor y alumno.

Para el futuro de las TIC en la educación superior, Mbunge et al. (2020) aportan ejes de acción al registrar los increíbles obstáculos tecno-educativos que el COVID-19 implicó en la educación superior, en Zimbabue. Los hallazgos del estudio llevan a los autores a recomendar que el gobierno aumente, de manera inmediata, el ancho de banda de Internet e incremente sus puntos de acceso. Los autores también urgen a que se capacite a los docentes en los abordajes híbridos –que analizaremos ahora con más frecuencia– y que se ofrezcan servicios de apoyo psicosociales (los temas psicoemocionales han representado un mayor reto que los pedagógicos o los tecnológicos). Al respecto, Yan et al. (2021) exhortan a todos los investigadores a reconsiderar que lo experimentado en la educación superior durante la pandemia del COVID-19, es principalmente una historia de resiliencia, sobrevivencia y adaptación ante la crisis y no tanto un recuento de soluciones ante la crisis, consideración indispensable a tener en cuenta al discutir y concluir sobre los resultados presentados a continuación en la dimensión tecnológica, sobre los docentes y estudiantes mexicanos de educación superior.

3. MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS ESPECÍFICOS

Esta investigación es parte de un proyecto de gran alcance, conformado un equipo multidisciplinario de expertos investigadores, denominado «La educación frente al COVID-19:

un análisis desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico»², cuyo objetivo fue medir la percepción de docentes y estudiantes de educación básica, media superior y de educación superior durante la contingencia. En el presente artículo se reporta la dimensión tecnológica vivida por docentes y estudiantes de IES en México.

El estudio es de corte mixto y transversal. Para la recolección de datos se diseñaron cuestionarios dirigidos a docentes y a estudiantes. Para lo anterior, primero se definieron las diferentes dimensiones (pedagógica, psicoafectiva y tecnológica) y subdimensiones que serían analizadas. En un promedio de 30-40 minutos, los sujetos contestaron a los ítems propuestos con escalas de Likert. También se registraron variables de identificación (género, edad, como tipo de institución por sostenimiento privada o pública, localización geográfica, etcétera). Con el objeto de generar la reflexión y la comprensión de los datos cuantitativos, el mismo cuestionario recogió una parte cualitativa donde, a través de un espacio, docente o alumnos podían expresar, en un relato breve, situaciones significativas experimentadas durante la pandemia. Una vez que los participantes respondían los cuestionarios, se entregaba un reporte automatizado sobre las variables analizadas, junto con recomendaciones personalizadas.

Las respuestas de $n=39,417$ alumnos y $n=8,090$ docentes fueron analizadas, una vez plasmadas de manera voluntaria y autoadministrada en formularios Google disponibles en un sitio web *ex profeso*. Son muestras no probabilísticas pero representativas de instituciones públicas y privadas de varios estados de la república. La técnica de muestreo empleada es de redes, también conocida como «bola de nieve» que, tal como sugieren Heckathorn y Cameron (2017, p. 40), es una técnica útil con poblaciones «ocultas» como fue el caso durante la pandemia donde docentes y alumnos estaban dispersos, sin poder asistir a sus instituciones y, por ende, difícilmente accesibles. En este sentido, fue más fácil realizar un seguimiento de enlaces con redes de colegas conocidos, además de contactar a asociaciones académicas y autoridades estatales, quienes enviaron a sus integrantes la invitación para participar en el estudio. Al mismo tiempo, los investigadores involucrados en este proyecto organizaron *webinars* donde se explicó a los alumnos y docentes el propósito del estudio, el respeto por su privacidad y la importancia de su participación para poner en marcha mejores estrategias de apoyo y formación para hacer frente a la enseñanza, y problemas de aprendizaje durante la pandemia.

² Este estudio es parte de un proyecto de gran alcance, denominado «La educación frente al COVID-19: un análisis desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico», financiado con fondos de la Convocatoria 2020-1 del CONACyT, «Apoyo para proyectos de investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación en salud ante la contingencia por Covid-19» (Número de proyecto 312825), e #IberoFrentealCOVID19. En este artículo se reportan únicamente los datos de la dimensión tecnológica en la educación superior.

4. RESULTADOS

La muestra quedó distribuida como se ilustra a continuación:

Tabla 1
Distribución de la muestra en porcentajes

		DOCENTES	ESTUDIANTES
		n=8,090	n=39,417
		%	%
Sexo	Hombres	48.5	47
	Mujeres	51.5	50.2
	No contestó	-	2.8
Sostenimiento	IESPRi	22.45	31
	IESP	77.55	69
Región*	Centro	61.5	60.6
	Occidente	3.1	4.8
	Norte	32.6	32.4
	Sureste	2.8	2.2

* División geográfica del Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (INEGI, 2018). Región Centro: Ciudad de México, Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Morelos, Puebla, Tlaxcala y Oaxaca. Occidente: Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Nayarit, Querétaro, San Luis Potosí y Zacatecas. Norte: Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Coahuila, Durango, Nuevo León, Sinaloa, Sonora y Tamaulipas. Sureste: Campeche, Chiapas, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

¿Cómo enfrentaron el desafío de la pandemia docentes y estudiantes de IESP y IESPRi en 2020 y 2021? Las áreas de indagación pueden esquematizarse de la siguiente manera: se observa que, para la descripción de la dimensión tecnológica en educación superior, hemos explorado el capital digital con el que contaban profesores y estudiantes para enfrentar una educación remota de emergencia.

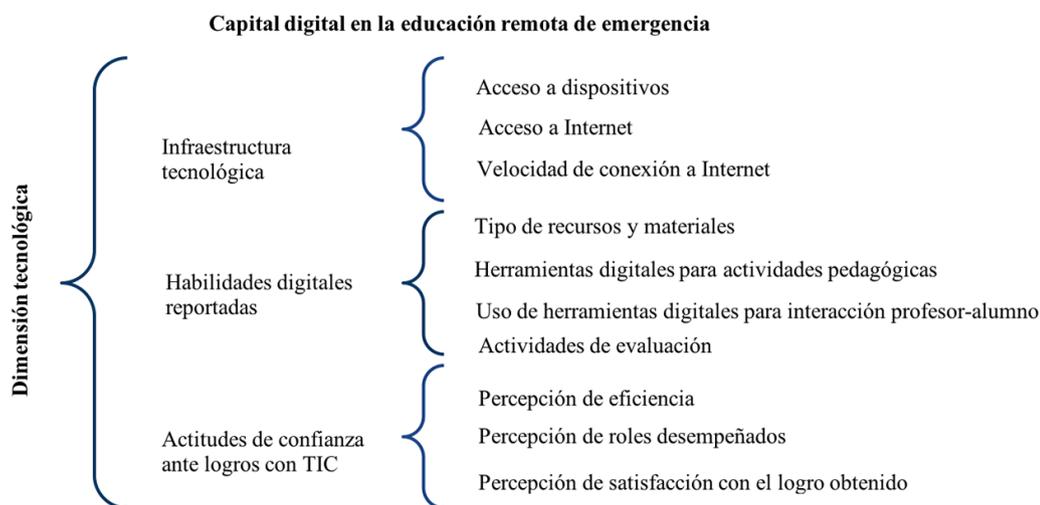
El capital digital, como se ha dicho, está conformado por:

- Capacidad tecnológica instalada, reflejada en el número de dispositivos tecnológicos que se poseen, más la calidad del acceso a Internet.
- Habilidades digitales ejercidas.
- Actitudes o percepción de los propios logros.

En la siguiente Figura se muestran las subdimensiones de este constructo, que guían la presentación de los resultados.

Figura 1

Diagrama de la dimensión tecnológica en la educación superior



Los hallazgos se presentan por docentes o estudiantes, y se categorizan de acuerdo con el régimen de sostenimiento de las instituciones de educación superior: públicas y privadas. Esto permite realizar una comparación del capital digital de ambas. En el Tabla 2 se muestra el conjunto de variables que definen la subdimensión de infraestructura o capacidad tecnológica instalada. Se advierte una situación de ventaja en el caso de las IESPri, sobre todo para los docentes: casi todos pueden ingresar a Internet vía módem en casa y tienen casi dos dispositivos digitales por persona. Es decir, los docentes de las IESPri parecen contar con mejores condiciones.

Tabla 2

Capacidad tecnológica por docente (n=8,090) y estudiante (n=39,417) de IES públicas y privadas

	IESPri		IESP	
	Docentes	Estudiantes	Docentes	Estudiantes
Capacidad tecnológica instalada	2509	8846	5581	30571
1. Acceso a dispositivos (número de dispositivos por hogar por persona)				
Promedio	1.80	1.44	1.53	1.12
Desviación estándar	0.96	0.77	0.87	0.63
2. Acceso a Internet y velocidad en MB				
Promedio	28.96	19.85	23.09	18.39
Desviación estándar	35.51	29.99	31.43	33.10
3. Tipo de acceso a Internet				
Módem en casa	94%	84%	89%	73%
Celular con Internet propio	44%	34%	44%	32%
Tableta con Internet propio	9%	5%	8%	4%
A través de un tercero	5%	10%	6%	15%
Ninguna forma de acceso	0%	1%	1%	2%

En el Tabla 3 se muestra la subdimensión de habilidades y actitudes reportadas durante la pandemia y que forman parte fundamental del capital digital; a su vez, se enlista el repertorio

de variables que dan cuenta de habilidades de docentes y alumnos de educación superior pública y privada, empleadas durante la pandemia. Ya que el capital digital implica manejar ciertos dispositivos y conocer cómo se aplican a la educación, están subdivididas en recursos para dar continuidad a los cursos, uso de las TIC en actividades pedagógicas, herramientas digitales para la interacción profesor-alumno y actividades realizadas para evaluar los aprendizajes.

Puede apreciarse que, en su mayoría, los docentes emplearon presentaciones y lecturas de propia autoría; manejaron proyectos colaborativos con las herramientas de Google Drive; en las IESP se comunicaron más por WhatsApp, mientras que las IESPri lo hicieron por plataformas de videoconferencias y correo electrónico; ambas usaron la tecnología para comunicar calificaciones.

Tabla 3

Uso de TIC para propósitos educativos por docentes (n=8,090) y estudiantes (n=39,417), de IES públicas y privadas

	IESPri		IESP	
	Docentes	Estudiantes	Docentes	Estudiantes
Uso TIC para propósitos educativos	2509	8846	5581	30571
1. Recursos para dar continuidad al curso*				
Presentaciones y lecturas de autoría propia	83%	82%	78%	78%
Videos de autoría propia	39%	42%	46%	51%
Objetos de aprendizaje interactivos	34%	28%	26%	24%
Videos y recursos existentes	75%	66%	71%	64%
Sitios web como complemento	75%	47%	74%	45%
Libros de texto y recursos tradicionales	57%	32%	55%	33%
Los alumnos trabajaron en recurso multimedia	0%	56%	0%	52%
2. Uso TIC actividades pedagógicas*				
Proyectos en Google Drive	62%	70%	64%	72%
Mapas conceptuales o infografías digitales	60%	70%	60%	72%
Elaboración de videos	41%	51%	46%	57%
Actividades tradicionales enviadas por WhatsApp y correo	44%	56%	49%	58%
Foros de discusión	41%	32%	39%	42%
Wikis	7%	5%	6%	6%
No utilicé recursos digitales	7%	5%	7%	4%
3. Medios comunicación profesor-alumno*				
WhatsApp	63%	65%	75%	75%
Zoom, Google Meet, Skype	68%	72%	65%	72%
Correo electrónico	64%	56%	64%	62%
Plataformas ligeras (Google Classroom, Teams, Edmodo)	57%	69%	59%	67%
Plataformas integrales (Moodle, Canvas, Blackboard)	34%	20%	23%	19%
Facebook	9%	10%	12%	9%
Celular vía SMS	25%	4%	35%	5%
Teléfono fijo	1%	2%	3%	2%
No hubo comunicación	0%	1%	0%	1%
4. Actividades de evaluación con TIC*				
Comunicar calificaciones	76%	80%	79%	79%
Calificar tareas	69%	73%	69%	70%
Comentar tareas o reconocimientos	60%	55%	60%	52%
No se utilizaron	6%	5%	6%	5%

*Categorías no excluyentes, los sujetos podían marcar varias.

Tanto la infraestructura tecnológica como las habilidades digitales son parte del capital digital, también lo es la percepción de las propias habilidades de los usuarios, es decir, cómo perciben su desempeño durante la educación remota de emergencia. En el Tabla 4 se comparan el logro, la eficiencia y la satisfacción, como actitudes hacia instancias educativas vividas durante la pandemia. Tanto en las IESPr como en las privadas, la comunicación profesor-alumno fue menor que la deseable, si consideramos que solamente el 63% de los docentes en IESPr y 53% en IESP, reporta comunicación totalmente lograda en este renglón. Preocupante es que menos de la mitad de los estudiantes indica una lograda comunicación con los profesores. La percepción de eficiencia en el uso de los dispositivos digitales es mayor en los docentes que en la de los estudiantes, igual que la satisfacción con su desempeño. Para el grado de satisfacción, se pidió a docentes y a estudiantes que, en una escala del 1 al 10, se calificaran en cuanto a su grado de satisfacción con el uso de las TIC durante la pandemia. El punto 3 de la Tabla 4 muestra dicho promedio aritmético, donde observamos que los docentes se calificaron con un 8 y los alumnos con un 7, lo que podría indicar que los estudiantes son más exigentes consigo mismos.

Tabla 4

Percepción de las propias habilidades digitales de docentes (n=8,148) y estudiantes (n=39,417) de IES públicas y privadas

	IESPr		IESP	
	Docentes	Estudiantes	Docentes	Estudiantes
Percepción de las propias habilidades digitales				
1. Logro comunicación profesor-alumno	63%	48%	53%	41%
2. Percepción de eficiencia en uso dispositivos digitales	81%	67%	77%	66%
3. Grado de satisfacción con el uso de TIC durante pandemia (promedios aritméticos)	8.5	7.1	8.3	7.0
Desviación estándar	1.6	2.4	1.7	2.4

Finalmente, se reporta la percepción de docentes y estudiantes en cuanto a los roles desempeñados en procesos educativos durante la pandemia. Como se explica para la Tabla 4, estos roles definidos como estándares del ISTE (2021), son pautas para las competencias TIC que deben de tener los docentes y estudiantes del siglo XXI.

Vemos en la Tabla 5, los porcentajes tanto de docentes como de estudiantes que reportan haber vivido estos roles por encima del 60% del tiempo. Así, aparece una relativa similitud entre las IES con más docentes que se asumen en estos roles. Si bien en educación superior, más de un tercio de los sujetos ha vivido con intensidad estos roles indicativos de habilidades TIC en el siglo XXI, la mayoría de docentes y alumnos no se han apropiado de las TIC para transformar la enseñanza y el aprendizaje, experimentando un enfoque más actual en el uso de la TIC. El rol de sobreviviente se ha agregado ante la necesidad de enfatizar la situación remota de emergencia. Los porcentajes nos muestran que, en educación superior, con trayectorias docentes considerables y conciencia de que el estudiante

debe estar en el centro, se viven roles muy deseables y en concordancia con las habilidades del siglo XXI. Pese a ello, la sensación de sobrevivir a la emergencia los acompañó en gran parte del tiempo. En el Tabla 5 se jerarquizan los roles por los de mayor porcentaje, indicativos de haberlos vivido 60% o más, durante el tiempo de pandemia.

Tabla 5

Porcentaje de alumnos que reportan haber vivido los roles del siglo XXI más del 60% del tiempo. Respuestas de docentes (n=8,090) y estudiantes (n=39,417 de IES privadas y públicas)

ROLES/HABILIDADES DOCENTES DEL SIGLO XXI	IESPri	IESP
Líder	49%	44%
Sobreviviente	46%	41%
Colaborador	42%	38%
Facilitador	40%	35%
Diseñador	40%	35%
Aprendiz	39%	37%
Ciudadano	38%	35%
Evaluador	37%	35%
Curador	33%	32%
Roles/habilidades del estudiante del siglo XXI	IESPri	IESP
Recolector de recursos	37%	38%
Comunicador	37%	32%
Constructor de conocimiento	37%	35%
Sobreviviente	37%	35%
Pensador lógico	30%	27%
Ciudadano digital	26%	25%
Aprendiz activo	25%	25%
Diseñador	23%	22%
Colaborador	23%	21%

DISCUSIÓN

Se resumen y contrastan los principales hallazgos. A manera de ilustración se seleccionaron algunas narrativas de docentes y alumnos a preguntas abiertas del cuestionario.

Pronta respuesta en el subsector de Educación Superior. Con un capital digital previo (incursiones en la tecnología, departamentos de IT, servicios de correo electrónico y repositorios, redes y dispositivos *in situ*), muchas IES –tanto de sostenimiento público como privado– tuvieron una capacidad de respuesta rápida, desplegando claros rasgos de organizaciones que aprenden ante la crisis, por ejemplo, poniendo a disposición de los docentes y alumnos plataformas para videoconferencias y sistemas de gestión de cursos, además de talleres de capacitación para aprender a emplearlas. Lo más importante es que revisaron procesos de manera continua, con el fin de ajustar las clases ante las necesidades de la comunidad estudiantil. Así lo expresa un estudiante de IESP, en Oaxaca:

Al inicio de la contingencia, el paso de clases presenciales a clases emergentes fue muy difícil, las tareas eran demasiadas y el tiempo para elaborarlas era muy corto, el tiempo invertido por

materia se duplicó, incluso triplicó, por consiguiente, mis actividades personales como ayudar en casa, trabajar, incluso comer y dormir se vieron afectadas. En el actual semestre, el plan de trabajo que implementó la universidad es más factible y me permite tener un proceso de aprendizaje más efectivo.

Docentes y estudiantes que han sido sobrevivientes. Aunque docentes (68%) y estudiantes (53%) reportan un rol de aprendiz sobre la marcha, sintieron al mismo tiempo ser sobrevivientes de un *tsunami*, lo cual refuerza el consejo de Yan et al. (2021) de considerar en la discusión de resultados de investigaciones educativas durante la pandemia, el que somos testigos de una adaptación ante la crisis, y no tanto un recuento de solución de problemas. Esto puede leerse en la expresión de un docente de IESP, en Michoacán:

Cambiar a trabajo en línea ha sido pesado, porque se invierte más tiempo impartiendo clases, planeando las actividades y evaluando las mismas. Ahora, casi todo el tiempo estoy pegada a la computadora para desempeñar mi función como docente. Los alumnos igual dicen que invierten más tiempo que en presencial, eso les molesta mucho.

Déficit en la capacidad tecnológica instalada en los hogares. Al igual que en otras regiones del mundo (Turnbull et al. 2021), el primer obstáculo y fuente de frustraciones, fue el acceso a una Internet de calidad, pues la falta de conectividad llevó a problemas de acceso a plataformas y herramientas digitales más sofisticadas. La infraestructura tecnológica de los *campi* puede ser muy buena, pero no así la conectividad en los hogares de docentes y alumnos, con una velocidad de conexión promedio de 24.9 Megabits por segundo, en el caso de los docentes, y 18.7 Mbps de velocidad promedio, en los dispositivos de los estudiantes. Con una dispersión considerable en este promedio (32 Mbps), indicativo de una conectividad desigual entre los sujetos, aproximadamente en 20% de los docentes y 13% de los estudiantes, medimos una velocidad de conexión mayor a los 40 Mbps que representaría una calidad aceptable para la educación. Al igual que la velocidad de Internet, el tipo de acceso es mejor en los docentes y estudiantes adscritos a instituciones privadas donde, por ejemplo, tienen un mayor acceso a Internet (94% los docentes, y 84% estudiantes) a través de un módem en casa. Este porcentaje es 89% para los docentes y 73% para los estudiantes del subsistema público.

En mi caso mi experiencia fue negativa en el tema del Internet, debido a que en mi comunidad [...] no contamos con red de telefonía, solo Internet, pero no es muy eficiente y ha estado fallando mucho y en el periodo de evaluaciones, en una ocasión, se fue mi Internet cuando estaba respondiendo mi examen... [testimonio de un estudiante IESPri, en Puebla].

Recursos y actividades con tendencia a imitar procesos de enseñanza presencial. Las actividades desarrolladas con herramientas tecnológicas fueron variadas aunque, tanto en instituciones privadas como públicas, se muestra un mayor uso de redes sociales como WhatsApp y Facebook, y de servicios de conferencia como Zoom y Google Meet, que de plataformas como Moodle y Blackboard que, antes de la pandemia, habían sido favorecidas como apoyo tecnológico a la enseñanza, por las instituciones de educación superior. Quizás, como encontraron Molchanova et al. (2020), ni docentes y estudiantes las consideraron tan útiles para comunicarse con los alumnos, cuestión prioritaria y lograda por los docentes de nuestro estudio. Solamente 1% de todos los sujetos reportaron no tener comunicación. El uso de redes sociales para la educación remota de emergencia ha sido un hallazgo común en la educación superior alrededor del mundo, como se estableció en la revisión de la literatura, que explica que son herramientas digitales que ya se empleaban y que, en el caso de México con un Internet inestable para la mayoría de las regiones, pueden utilizarse desde el celular. Así lo describe un estudiante de IESP, en Tamaulipas:

Tomar las clases virtualmente, sin los requerimientos necesarios, se convirtió en un gran problema; eran situaciones estresantes: no podías tomar clase, no escuchabas a los maestros, te salías y entrabas a clase a cada momento, es una experiencia desagradable, y no se la pasa uno bien.

Docentes flexibles ante problemas de conectividad de los alumnos, pero donde se identifica un capital digital previo insuficiente en la aplicación de pedagogías innovadoras con TIC. Si bien el docente se mostró sensible, creativo y con empatía ante limitaciones de conectividad de sus estudiantes, hubo ausencia de pedagogías innovadoras con TIC (clases híbridas, *flipped classroom*, uso de *breakrooms*, blogs), que bien pudiera deberse al problema de conectividad o al de formación docente. Por años se insistió en las potencialidades de las TIC para promover habilidades de pensamiento superior y ambientes de aprendizaje colaborativos. Al interior de las instituciones educativas, ha sido una lucha con muchas resistencias, avances y retrocesos. Lo anterior explica que se privilegió, por parte de los docentes de educación superior mexicanos, más el uso de infografía o mapas conceptuales (70%) que los foros de discusión (40%) y los wikis (6%), herramientas digitales propicias al aprendizaje colaborativo. Esto se puede reflejar en el comentario de un estudiante de IESP, en la Ciudad de México:

El profesor en cuestión no sabía utilizar las plataformas sugeridas e insistía en dar su clase como si estuviera en un salón de clases de manera presencial, su Internet era muy malo, lo cual daba lugar a continuas interrupciones e interferencias en la comunicación. Exigía participación sin entender cómo compartir pantalla de manera eficiente y enviaba varios correos al día a partir de un mismo tema.

Restringida la evaluación cabal de los aprendizajes. Parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje es justamente la evaluación de lo aprendido, y este fue de los mayores retos durante la pandemia, como habían señalado De Agüero Servín et al. (2020). En nuestro estudio, ocho de cada diez docentes usaron las TIC únicamente para comunicar los resultados de una calificación, y en menor medida –uno de cada dos– para establecer procesos formativos de retroalimentación, como puede observarse en la expresión de docentes en Durango de IESP y IESPri, respectivamente:

- Tomé un curso llamado «Transformando los procesos de evaluación sobre la evaluación continua y continuada». Me abrió los ojos a una formación más formativa.
- Durante la pandemia, las evaluaciones han sido sujetas a varias vertientes, tales como: asistencia, realizar proyectos y evaluaciones a distancia. Desafortunadamente, el alumno no siente el compromiso de la investigación y estudio ya que prefiere, en ese momento de la evaluación, hacer uso del Internet para buscar respuestas o comunicarse con sus compañeros, lo cual muestra su poco interés en materias básicas para su carrera.

Estudiantes que necesitan involucrarse más en su propio aprendizaje. El compromiso de los estudiantes es mejor cuando se emplean diversas tecnologías (Romero-Ivanova et al., 2020, y De Koff, 2020), cuestión que pudo verse limitada por los problemas de conectividad y de capacitación ya mencionados. Sin embargo, en el futuro, el docente requiere de conocimientos sobre el diseño de actividades *online* –síncronas y asíncronas–, fundamentales para ejecutar plenamente los roles pedagógicos que sugieren los estándares del ISTE.

Como se mencionó en los antecedentes teóricos, estos son rasgos clave sobre lo que significa la apropiación de las TIC para la educación y deben formar parte del capital digital de docentes y estudiantes. Dichos roles, cuando son desplegados por los profesores, tienden a aumentar el *engagement* o el involucramiento de los estudiantes en su propio aprendizaje. Esto dista de ser una realidad en el presente. Por ejemplo, en nuestro estudio, solamente el

25% de los estudiantes se consideró un aprendiz activo más del 60% del tiempo durante la pandemia, sin diferencia entre los adscritos al sector público o al privado. Menos de la mitad de los docentes y estudiantes vivió, más del 60% durante la pandemia, los roles indicativos de las habilidades del siglo XXI, tales como ser un ciudadano digital responsable, comunicador, líder, constructor y colaborador de aprendizajes. Sin embargo, en aquellos que sí vivieron el uso de las TIC con los mencionados estándares, es fácil notar su implicación y compromiso en su propio aprendizaje.

- Tengo un grupo difícil, no participa si no tienen que hacerlo, no prenden cámara, no hay mucha comunicación. Por lo tanto, trato de dejar actividades pequeñas y simples de hacer. Se quejaron sobre ello. Me afectó mucho porque la preparación de su clase me lleva mucho tiempo y soy muy minuciosa con lo que hago/dejo, pensando que les haría bien dejar este tipo de actividades, aunque varias (no más de tres) eran cortas [docente, Sonora, IESP].
- Durante la cuarentena he desarrollado mi lado académico como nunca en temas relacionados y no relacionados con mi carrera a través de cursos, diplomados, conferencias y sobre todo por el convenio de la UNAM [Universidad Nacional Autónoma de México] con Coursera, en el que ofrecen todos los cursos gratuitos y con constancia [estudiante, Ciudad de México, IESP].

Logros académicos ¿comprometidos? ¿Apuntan los hallazgos hacia un logro académico comprometido? Al indagar en nuestra encuesta sobre logros en la comunicación profesor-alumno, y la satisfacción de docentes y estudiantes en el uso de las TIC durante la pandemia, las respuestas de los actores llevan a pensar en un logro académico comprometido. Por ejemplo, en cuanto a satisfacción con los propios logros, en una escala del 1 al 10, tenemos que los docentes se otorgan una calificación de 8.8 y los estudiantes se califican a sí mismos con 7.7. Pese a que Turnbull et al. (2020) estiman que la evaluación de la percepción de la propia capacidad con TIC de los estudiantes de educación superior es engañosa (porque estos suelen sentirse confiados de sus propias habilidades), no parece ser así en el caso de nuestros hallazgos, donde el mismo estudiante indica un déficit de literacidad digital, incluso con más realismo que los docentes, cuya percepción en sus propias habilidades es más alta que la de los estudiantes, tanto en instituciones públicas como en privadas. Por ejemplo, los docentes perciben, en promedio, que para tener una eficiencia óptima en el uso de dispositivos digitales, les faltarían veinte puntos porcentuales, en tanto que los estudiantes en promedio, perciben requerir de hasta 40 puntos porcentuales.

- Un sentir generalizado, tanto de los estudiantes como de los compañeros docentes, es de saturación y desidia. Son demasiadas horas presenciales y demasiadas actividades que debemos poner para «justificar» nuestro trabajo, lo que combinado se traduce en jornadas laborales de 10-12 horas. Sin olvidar que, para un alto porcentaje de estudiantes, la cancelación de clases presenciales obligatorias ha significado una puerta abierta para salir a trabajar. Esta situación ha puesto a los docentes entre la espada y la pared, ya que entendemos la situación, pero los estudiantes constantemente solicitan concesiones por su situación, lo que desemboca que en términos generales ha disminuido mucho el desempeño [docente, Sonora, IESP].
- Compartiré una experiencia gratificante. El semestre anterior se truncó y de lo presencial tuvimos que pasar de pronto a las clases a distancia. En un principio pensé que el desempeño mío y de los alumnos se vería afectado y estaba bastante angustiada, sin embargo, las clases funcionaron muy bien, y los alumnos mostraron interés y una capacidad de diálogo que en ocasiones no se da en el salón presencial. Al final del semestre, como sucede siempre, me llegaron las evaluaciones de los alumnos sobre la materia y mi desempeño. Me sorprendieron los comentarios de los alumnos, en general coincidían que la materia les había gustado mucho y que se habían sentido estimulados por la dinámica [docente, Ciudad de México, IESPri].

CONCLUSIÓN Y REFLEXIÓN FINAL

Con base en los resultados, puede concluirse que las universidades en México, durante la pandemia del COVID-19, vivieron una educación remota de emergencia, caracterizada por una pronta respuesta institucional del subsector, indicador de un capital digital previo. Sin embargo, en la ecuación institución-hogares, los procesos educativos se obstaculizaron por una conectividad deficiente. La mayor parte del tiempo, durante la contingencia, docentes y estudiantes se sintieron como sobrevivientes a una situación fuera de su control. Para dar continuidad a los estudios, utilizaron recursos y herramientas digitales de una manera limitada y con un acceso insuficiente a Internet. Las actividades pedagógicas realizadas tendieron a imitar procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales, ya sea por un déficit en la capacidad tecnológica instalada desde sus hogares, o por una ausencia en la capacitación docente sobre pedagogías innovadoras con TIC, incluida aquí la evaluación cabal de los aprendizajes de los estudiantes que tienden a tener poca autonomía e involucramiento en sus logros académicos. Por todo lo anterior, los aprendizajes finales de los alumnos se han comprometido, aunque ha sido evidente que estamos ante organizaciones y actores que aprenden y corrigen sobre la marcha, los procesos educativos. Esta aseveración final habla de rasgos generales y, de ninguna manera, describe casos particulares de muchas instituciones que forman parte del complejo y diverso subsistema de educación superior.

Como reflexión final puede señalarse que, en esta etapa post-pandemia que aún vivimos, más allá de la incertidumbre sobre los logros académicos en 2021-2022, se descubren también potencialidades sobre futuros procesos educativos en las aulas, y todas aquellas herramientas tecnológicas y métodos de enseñanza que pueden seguirse utilizando para involucrar más a los alumnos. La pandemia puso de manifiesto problemas educativos que ya existían en la educación superior: falta de conectividad en muchas regiones del país, inequidad, falta de recursos tecnológicos, necesidad de revisar los contenidos, la didáctica y las formas de evaluación. Como toda crisis, esta es una oportunidad para crecer y reinventarnos, para hacer gala de una resiliencia que nos reconcilia con las funciones sustantivas de la educación superior. ■

Referencias

- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human behavior and emerging technologies*, 2(2), 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004). *Investigación-Acción: Reflexión Crítica Sobre la Práctica Educativa*. Homo Sapiens.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Siglo XXI Editores.
- Colmenares E., A. M., y Piñero M., M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>

- De Agüero Servín, M., Benavides Lara, M., Rendón Cazales, V., y Pompa Mansilla, M. (2020). *Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia*. Informe general de resultados de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia. UNAM. Recuperado el 4 de mayo de 2021, de <https://cuaieed.unam.mx/publicaciones.php#revistas>
- De Koff, J. P. (2021). Utilizing teaching technologies for higher education in a post-COVID-19 environment. *Natural sciences education*, 50(1). <https://doi.org/10.1002/nse2.20032>
- Heckathorn, D. D., & Cameron, C. B. (2017). Network Sampling: From Snowball and Multiplicity to Respondent-Driven Sampling. *Annual Review of Sociology*, 43(1), 101-119. [10.1146/annurev-soc-060116-053556](https://doi.org/10.1146/annurev-soc-060116-053556)
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Educause Review. Recuperado el 8 de enero de 2021 <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (6 de marzo de 2018). *Encuesta Nacional de Acceso a la Información Pública y Protección de Datos Personales 2016*. <https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/223/datafile/F25/V3358>
- INTERNATIONAL SOCIETY FOR TECHNOLOGY IN EDUCATION (4 de mayo de 2021). *Estándares ISTE*. <https://www.iste.org/es/iste-standards>
- Mbunge, E., Fashoto, S. G., Akinuwaesi, B., Gurajena, C., Metfula, A. S., y Mashwama, P. (2020). COVID-19 Pandemic in Higher Education: Critical Role of Emerging Technologies in Zimbabwe. *Social Science Research Network*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3743246>
- Medina Gual, L. (Coord.). (2021). *Educación durante la contingencia de la COVID 19 el caso de México: Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional*. Editorial SM.
- Molchanova, E., Kovtoniuk, K., y Savych, O. (2020). Covid-19 Presents New Challenges and Opportunities to Higher Education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(2Sup1), 168-174. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.2Sup1/303>
- Ponce López, J. (Coord.). (2020). *Estado actual de las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones de educación superior en México: Estudio 2020*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES].
- Ragnedda, M. (2018). Conceptualizing digital capital. *Telematics and Informatics*, 35(8), 2366-2375. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.10.006>
- Romero-Ivanova, C., Shaughnessy, M. F., Otto, L., Taylor, E. N., y Watson, E. L. (2020). Digital Practices & Applications in a Covid-19 Culture. *Higher Education Studies*, 10(3), 80. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p80>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2020). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2019-2020*. Recuperado el 6 de febrero de 2022, de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf

- Turnbull, D., Chugh, R., & Luck, J. (2021). Transitioning to E-Learning during the COVID-19 pandemic: How have Higher Education Institutions responded to the challenge? *Education and Information Technologies*, 26(5), 6401-6419. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10633-w>
- Yan, Z., Gaspar, R., & Zhu, T. (2021). How humans behave with emerging technologies during the COVID -19 pandemic? *Human behavior and emerging technologies*, 3(1), 5-7. <https://doi.org/10.1002/hbe2.249>



CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR: VOCES DEL PROFESORADO

PATH TOWARDS INCLUSION IN HIGHER SECONDARY EDUCATION AND HIGHER: TEACHING VOICES

<https://doi.org/10.21555.rpp.vi36.2880>

Norma Guadalupe Márquez Cabellos
Universidad de Colima, México

norma_marquez@ucol.mx

<https://orcid.org/0000-0001-5466-2681>

Briseda Noemí Ramos Ramírez
Universidad de Colima, México

bris_ramos@ucol.mx

<https://orcid.org/0000-0002-8564-49933>

Recibido: mayo 19, 2023 - Aceptado: junio 1, 2023

Resumen

El presente estudio analiza la percepción del profesorado de una universidad pública de México, en el proceso de inclusión educativa de estudiantes de educación media superior y superior, con discapacidad y/o con neurodiversidad. Se ha utilizado una metodología cualitativa de corte descriptivo, basada en una encuesta semiestructurada. Los resultados destacan acciones que facilitan la inclusión como: adecuaciones arquitectónicas, apoyos de tecnología adaptada, orientación y asesoría. Sin embargo, también se identifican barreras que limitan el aprendizaje y la participación, centradas en la formación, orientación y actualización del personal docente, así como actitudes poco favorecedoras de la comunidad universitaria hacia el estudiantado con discapacidad y/o con neurodiversidad. Se concluye que la educación inclusiva es el principal reto de las Instituciones de Educación Media Superior y Superior, para garantizar no solo el acceso, permanencia y el egreso; sino la calidad, equidad e igualdad educativa como derecho constitucional de cualquier persona.

Palabras clave: inclusión educativa, instituciones universitarias, profesorado.

Abstract

This study analyzes the perception of the faculty of a public university in Mexico in the process of educational inclusion of high school and higher education students with

disabilities and neurodiverse. A descriptive qualitative methodology based on discourse analysis through focus groups has been used. The results highlight actions that facilitate inclusion such as architectural adaptations, adapted technology support, guidance and advice. However, barriers that limit learning and participation focused on the training, guidance and updating of teaching staff are also identified, as well as unfavorable attitudes of the university community towards students with disabilities. It is concluded that inclusive education is the main challenge of Higher Education Institutions to guarantee not only access, permanence and graduation; but the quality, equity and educational equality as a constitutional right of any person.

Keywords: Educational Inclusion, University Institutions, Teachers.

INTRODUCCIÓN

Generar condiciones arquitectónicas, curriculares, pedagógicas, metodológicas y administrativas para estudiantes con discapacidad y/o con neurodiversidad en las Instituciones de educación media superior y superior, no eran temas de discusión hace algunas décadas; hasta que se hacen presentes en convenciones internacionales y nacionales los términos de equidad, igualdad, calidad, diversidad, excelencia, eficacia e inclusión (UNESCO, 1990, 1994). En el año 2006, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) convocó a países miembros a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, donde se puntualizaron las obligaciones jurídicas de los países, de respetar los derechos humanos de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones, por ello, se definieron aspectos como accesibilidad, inclusión, participación y la no discriminación; y términos como ajustes razonables y diseño universal, para aclarar los derechos civiles y políticos, educativos, culturales, económicos y sociales. Esta convención fue ratificada en el año 2008, en el marco de la Segunda Reunión Binacional México-España sobre los Derechos de las Personas Discapacitadas en las Universidades, celebrada en la ciudad de Mérida, Yucatán, México. En el marco de esta reunión se redactó la Declaración de Yucatán (2008), misma que puntualiza los derechos de las personas con discapacidad en las universidades, asentando los principios de respeto a las diferencias, la igualdad de oportunidades y el establecimiento de políticas y programas de prevención, protección y defensa de los derechos humanos de las personas con discapacidad, evitando cualquier forma de exclusión.

Con sustento en el llamado y la sinergia de organismos como la UNESCO (1990, 1994, 2000) y la ONU (2006), de una educación para todos, en México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), publicó el *Manual para la integración de personas con discapacidad en las IES*, con el objetivo de guiar a los responsables de instituciones, en las acciones encaminadas a incluir, con igualdad y equidad, a las personas con discapacidad. En este Manual se postula que cada institución debe crear un área de orientación y asesoría para promover centros educativos inclusivos que garanticen el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes con discapacidad (ANUIES, 2002). Por ende, el compromiso que tienen hoy día las Instituciones de Educación Superior (IES), radica en formar profesionales que cuenten con las competencias básicas para desarrollarse en un mundo competitivo, demandante y cambiante, disponiendo de una amplia gama de herramientas, habilidades y capacidades que permita a los jóvenes mantenerse a la vanguardia, y realizar proyectos y propuestas innovadoras para triunfar en una sociedad de cambios vertiginosos.

Bajo esta premisa, las instituciones deben organizar su tarea cotidiana; desde el diseño de programas educativos flexibles e inclusivos, hasta las adecuaciones en el proceso enseñanza aprendizaje; así como la formación y capacitación a la comunidad universitaria en

torno a buenas prácticas inclusivas, y la eliminación de barreras arquitectónicas, sociales y actitudinales para que todos los estudiantes tengan acceso a la educación, garantizando el aprendizaje y la participación, sin anteponer su condición sociocultural, étnica, económica, física o cognitiva, y ponderando, de esta manera, las oportunidades y condiciones desde la singularidad y el respeto.

Asimismo, en el marco de la política educativa actual mexicana, la Educación Media Superior procura promover la formación integral a partir de la identidad, la responsabilidad ciudadana y la transformación de la sociedad. Los rasgos que la caracterizan para cumplir su cometido son: ser orientadora, porque prepara para diseñar un proyecto de vida; ser flexible, en tanto que hay la libertad para aprender sobre la forma en cómo se aprende; ser integradora, pues se prioriza el desarrollo de valores y actitudes de solidaridad, respeto y colaboración; ser inclusiva, porque fomenta el aprendizaje conjunto, independientemente de las condiciones personales, sociales o culturales, incluyendo aquellos que presentan alguna discapacidad (Arroyo, 2019). De esta manera, tanto la Educación Media Superior como Superior, deben direccionarse hacia la inclusión, promoviendo, desde sus actores, instancias y recursos, estrategias que faciliten el logro de este propósito.

De acuerdo con lo anterior, la Universidad de Colima, México, se ha caracterizado, a lo largo de su historia, en asumir los retos que le plantea una sociedad dinámica y cambiante con «enfoque pertinente, innovador, inclusivo, equitativo y de calidad» (Universidad de Colima, 2021, p. 6). Bajo esta premisa humanista, esta institución universitaria ha unido esfuerzos con universidades extranjeras al participar en proyectos internacionales financiados por la Unión Europea, a través del programa Erasmus Plus: MUSE Modernity and Disability: Ensuring Quality Education for Disabled Students (2016) y ENTENDER Enabling students with Neurodiversity (2021). La razón de ser de estas participaciones ha sido impulsar el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes con discapacidad y con neurodiversidad en educación media superior y educación superior; tal como se puntualiza en la Agenda Rectoral 2021-2025 al enfatizar la tarea de «consolidar un enfoque de educación inclusiva para disminuir todo tipo de exclusión, relacionada con el derecho de la educación y la igualdad de oportunidades, que incorpore adaptaciones curriculares para la atención de estudiantes con discapacidad» (Universidad de Colima, 2021, p. 8).

En gran medida, se evidencia un avance en materia de concreción de adecuaciones arquitectónicas, buenas prácticas inclusivas, recursos tecnológicos innovadores, ajustes razonables en los planes de estudio y en la evaluación del aprendizaje, así como el proceso de sensibilización a la comunidad universitaria. Sin embargo, aún falta mucho camino para recorrer en la perspectiva de una educación para todos. Con fundamento en lo anterior, reflexionamos, ¿cuál es la percepción del profesorado en el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad y con neurodiversidad, en la Universidad de Colima? Así pues, el presente estudio explora la percepción del profesorado de educación media superior y educación superior, del proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad y con neurodiversidad. Comprender la percepción del profesorado acerca del proceso de inclusión en el aula de estudiantes con estas condiciones, representa un punto de partida para el diseño de propuestas que, al surgir de realidades, tengan mayor posibilidad de éxito y sean superables por los propios docentes en sus entornos.

Inclusión en la educación media superior y educación superior

Ahora bien, conviene precisar en el discurso que se ha dado entorno a la inclusión para situar al contexto mexicano en su posicionamiento actual. Bajo la sinergia de la política internacional que fundamenta una educación para todos (UNESCO, 1990, UNESCO, 1994,

UNESCO, 2000, UNESCO, 2017) y, en especial, el énfasis que enmarca el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030, al puntualizar el «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (Naciones Unidas, 2018, p. 27). México, está en sintonía con esta política internacional al dejar de manifiesto en su legislación, con la reforma al artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que al texto refiere:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado –Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios– impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior [...]. Es obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica [...]. Será equitativa [...]. Será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos [...], Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades con respeto y reconocimiento de sus diferencias [...]. Será integral con el objeto de desarrollar capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas [...]. Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral que promueve al máximo logro de aprendizajes [...] (DOF, 2019).

El reto que tiene el Sistema Educativo Nacional y en especial las instituciones que ofertan la educación media superior y superior es colosal, porque se ven en la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas para responder a la diversidad de requerimientos educativos de toda la comunidad estudiantil con discapacidad y con neurodiversidad. La realidad es que estos niveles educativos carecen de mecanismos para propiciar la inclusión educativa con esta población, aun cuando tienen la autonomía y las condiciones para diseñar manuales o guías encaminadas a la cimentación y logro de la atención a la diversidad escolar, así lo señala la literatura académica (Castellana y Salas, 2005, Cruz, 2016a; Cruz, 2016b; Cruz y Casillas, 2016; Núñez, 2017; Cruz, 2021), al identificar, por una parte, una visión positiva sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en educación media y superior, y por otra, la desigualdad de oportunidades en las aulas universitarias, por las dificultades para seguir las explicaciones del profesorado y acceder a la información durante las clases.

Por otra parte, algunos estudios manifiestan la carencia en la formación y orientación docente para atender a la diversidad, la ausencia de políticas institucionales para la inclusión, así como la actitud de profesores, directivos y estudiantes hacia la discapacidad y la inclusión (Bilbao, 2010; Avendaño y Díaz, 2010; Sniatecki, Perry y Snell, 2015, Mejía y Pallisera, 2020). Desde estas condiciones, resulta poco probable que el éxito de la inclusión se dé en las aulas, como lo señala Ponce y Barcia (2020), «las actitudes de los docentes, con basamento en la inclusión, fundamentan un factor determinante para el éxito académico en el amplio entorno del aula regular» (p. 7), por tanto, la capacidad del docente es una pieza fundamental en la implementación de prácticas inclusivas.

Otros estudios han puntualizado que la población estudiantil con discapacidad tiene problemas para adaptarse en las aulas universitarias, por las exigencias que implica la educación superior, así como la falta de información sobre las condiciones institucionales en torno a la educación inclusiva (Soares, Almeida y Guisande, 2011; Getzel y Thomas, 2008; Avendaño y Díaz, 2014). En este sentido, el reto se incrementa para la educación, que deberá identificar necesidades específicas de la población con el fin de avanzar en los procesos de inclusión. Al respecto, Angenscheidt y Navarrete (en Ponce y Barcia, 2020), explican que, para considerar la mejora y el avance de la educación inclusiva, debe existir «liderazgo en los centros y organizaciones educativas, una cultura colaborativa y además las adaptaciones de acercamiento de entrada a la infraestructura» (p. 8), tres elementos que, desde la perspectiva educativa, son parte del quehacer cotidiano, pero que, si no se tienen como tal, resultan una tarea más que atender.

Hasta este punto, podemos señalar que la literatura es muy clara en señalar que la inclusión educativa requiere de una necesaria práctica de orden, organización, conocimiento, habilitación y adecuación, en el que se involucra la institución educativa y la comunidad académica, por lo que, en la medida en que se reconozcan estos elementos en los centros escolares y las prácticas docentes, podría anticiparse un adecuado proceso de inclusión educativa. Es por ello indispensable indagar al interior de las instituciones: ¿cuál es la postura y las condiciones institucionales para llevar a cabo prácticas inclusivas?, ¿cuál es la percepción de los docentes respecto del tema?, ¿qué piensa y sabe la comunidad estudiantil al respecto?, estas y otras cuestiones podrían ser un punto de partida para conocer cómo iniciar proceso de inclusión en las instancias escolares.

Por lo anterior, se pretende que este estudio tenga una aportación en la investigación sobre el tema y pueda ser un referente para implementar estrategias que fortalezcan la inclusión en la educación media superior y superior, así como también pueda ser, para el profesorado, una lectura con la que se identifique y tome conciencia de la necesidad de conocer sobre el tema, realizar acciones en su aula y sumarse no solo al discurso de la inclusión, sino ser partícipe de ella.

MÉTODO

Participantes

En esta investigación mixta, transversal con alcance descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), participaron 199 docentes de educación media superior (n=81) y educación superior (n=118), de los cuales el 83.5% eran mujeres y el 16.5%, hombres. Estos participantes se seleccionaron de manera no probabilística, por oportunidad, los cuales laboran en la Universidad de Colima, México.

Instrumento

A través de una encuesta en Google Forms con 10 ítems (2 ítems con diferentes escalas de respuesta y 8 preguntas abiertas), obtuvimos información de variables sociodemográficas y perspectiva de la educación inclusiva en la universidad, habilidades docentes y tareas que faltan por emprender en materia de inclusión en la facultad o escuela donde laboran.

Es decir, en términos generales, las preguntas que guiaron hacia la percepción del docente sobre el proceso de inclusión educativa de estudiantes de educación media superior y superior con discapacidad y/o con neurodiversidad, fueron: lo que consideran falta por hacer en materia de educación inclusiva en la Universidad de Colima (bachilleratos y licenciatura); habilidades docentes con las que cuentan para promover la inclusión en el aula y su perspectiva acerca de las prácticas inclusivas que identifican en la institución donde laboran.

Procedimiento

En el marco de una capacitación y/o actualización en temas relacionados con inclusión educativa y atención a la neurodiversidad, ofertado para el personal docente que labora en la Universidad de Colima, se solicitó su consentimiento informado y voluntario para participar en la cumplimentación del formulario. Al término de la capacitación, se otorgó media hora para la cumplimentación de la encuesta en línea y, con la finalidad de proteger el anonimato, no se solicitó ningún dato personal de identificación a los participantes. Para

el análisis estadístico de las respuestas se utilizaron porcentajes, y para las respuestas a las preguntas abiertas, se examinaron en forma descriptiva y mediante codificación temática con el programa MaxQda Plus 2020. En torno de las consideraciones éticas para este estudio, es importante mencionar que los participantes ejercieron el derecho de aceptar unirse voluntariamente a la investigación. Se les aseguró confidencialidad y anonimato, firmaron el formato de consentimiento mediante el cual expresaron su voluntad de participar en la investigación, manifestando tener conocimiento absoluto del objetivo, el proceso y los fines del proyecto de investigación.

RESULTADOS

Para obtener una perspectiva general de los resultados de los 199 docentes participantes en la investigación, debemos señalar que las edades comprendidas oscilaron entre 33 y 62 años. Del total de los participantes en el estudio, el 65.2% son docentes de educación superior y el 20.6% de educación media superior. El 89% cursó una licenciatura a fin a las asignaturas que imparte, el 11% egresó de una licenciatura que no se relaciona con la asignatura que imparte, el 36% estudió un posgrado relacionado con la educación y el 64% nunca ha cursado trayectos formativos relacionados con la docencia. En cuanto a su capacitación o actualización académica –con temas relacionados a la atención a la diversidad escolar, inclusión educativa, discapacidad o neurodiversidad– el 48% cuenta con elementos pedagógicos, teóricos y metodológicos y, el 52% carece de este conocimiento.

Los hallazgos fueron organizados de acuerdo con los indicadores de análisis del formulario, obteniéndose tres dimensiones de análisis: a) barreras para el aprendizaje y la participación que enfrenta el estudiantado; b) prácticas inclusivas del profesorado y, c) habilidades docentes para promover la inclusión.

A continuación, se exponen las expresiones de la población participante.

a) Barreras para el aprendizaje y la participación que enfrenta el estudiantado

El contenido obtenido en esta dimensión de análisis, centrada en las barreras para el aprendizaje y la participación que han enfrentado los estudiantes con discapacidad y con neurodiversidad en educación media superior y educación superior, se identifican aquellas centradas en la accesibilidad arquitectónica, equipamiento de materiales didácticos, tecnología adaptada, capacitación y formación docente en temas relacionados a inclusión y buenas prácticas docentes, programas educativos flexibles que permitan la simplificación de contenidos académicos, diseño de protocolos de intervención, así como seguimiento académico de estudiantes con discapacidad y/o neurodiversidad. Lo antes señalado puede apreciarse en las siguientes alocuciones del profesorado de educación media superior (ProfMs):

- Tener un ambiente inclusivo con la infraestructura adecuada como rampas, barandales, señalética para que puedan transitar por todo el campus [...], adecuaciones arquitectónicas en el aula porque son muy antiguas y tienen todavía estrado [...] (ProfMs17).
- Capacitar al 100% al personal docente, directivo y de asesoría de cada dependencia de la Universidad de Colima, para promover la atención a esta población estudiantil (ProfMs23).
- Generar mayores procesos de capacitación y formación con los docentes [...] porque somos nosotros quienes tenemos a los estudiantes con estas condiciones (ProfMs28).
- Gente especializada en la detección, evaluación e intervención educativa, porque nosotras no somos expertas en esto [...] es decir, que exista una instancia donde solicitar orientación o asesoría para intervenir con estos estudiantes (ProfMs54).

- Identificar y estandarizar servicios educativos en todos los planteles de la Universidad [...], esto se solucionaría con protocolos de atención educativa para atender a la diversidad escolar (ProfMs68).
- Son muchas las barreras que se identifican [...]; no hay recursos educativos inclusivos, no hay aulas sensoriales, falta mucho material concreto que sirva de apoyo en nuestras clases (ProfMs76).

Por su parte, el profesorado de educación superior (ProfEs) participante, manifiesta que las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan la población estudiantil con discapacidad y/o con neurodiversidad son las siguientes:

- Adaptar los programas de estudio de las licenciaturas o posgrados para que sean flexibles y se permita simplificar contenidos, sin que afecte el programa (ProfEs93).
- Una barrera que identifiqué es que no se cuenta con tecnología adaptada para que, estudiantes con discapacidad visual o auditiva, aprendan de mejor manera [...], falta la compra de este tipo de tecnología (ProfEs99).
- Impulsar una capacitación obligatoria para todo el personal que estamos frente a grupo [...], para apropiarnos de estrategias de cómo intervenir con esta población, pero sobre todo el cómo evaluar su aprendizaje (ProfEs103).
- Una limitante es no tener una instancia que ofrezca las directrices de cómo recibir, intervenir y evaluar a los estudiantes en esta condición [...]; es decir, debemos tener un manual de operación como las que tienen las universidades extranjeras (ProfEs113).
- La supervisión y acompañamiento académico a los estudiantes neurodiversos es importante porque esto frena la deserción escolar (ProfEs138).
- Es un todo, no solo infraestructura, sino capacitación, compromiso de la comunidad universitaria para facilitar la inclusión [...] (ProfEs141).

b) Prácticas inclusivas del profesorado

En lo referente a las prácticas inclusivas del profesorado, se identifican aquellas centradas en los ajustes razonables en la planeación, aplicación de estrategias pedagógicas inclusivas, acompañamiento en la tutoría académica, participación en las jornadas académicas con temáticas relacionadas a inclusión, evaluación del aprendizaje con adecuaciones curriculares, lenguaje inclusivo, vinculación académica del profesorado, actitud igualitaria y equitativa, generación de cultura inclusiva, acompañamiento y seguimiento en la canalización psicopedagógica, incorporación de recursos educativos y tecnológicos que favorecen el aprendizaje, respeto a los derechos humanos, metodologías diversificadas; tal como puede verificarse en los siguientes relatos:

- [...] Los alumnos son tratados de manera igualitaria sin importar su condición, simplemente realizo modificaciones en el aula para asegurarme que aprenda y comprenda el contenido que estoy abordando (ProfMs3).
- Trato de implementar actividades diversificadas en el aula [...]; es decir, diversifico mi enseñanza con los materiales didácticos que tenemos al alcance en el bachillerato [...]. Claro está que esto implica más trabajo, pero lo hago con gusto (ProfMs11).
- Hago adecuaciones en mis planeaciones, porque de entrada sé que el estudiante con autismo requiere necesariamente que simplifique lo que yo voy a enseñar [...], además lo tengo que evaluar de forma distinta, pues así me están asesorando a mí de cómo hacerle para enseñarle y cómo hacerle para evaluarlo (ProfMs33).
- El estudiante que tengo es acompañado por un monitor, siempre está a su lado [...], yo a veces le pregunto a él cómo le puedo hacer para que aprenda y me da muchas estrategias y yo las aplico,

por ejemplo, el uso de material concreto, los *software* que utiliza el chico ciego, hasta dónde ubicarlo en el aula [...] (ProfMs40).

- Creo que debe empezar por uno como docente, porque para hacer buenas prácticas se requiere estar capacitado y actualizado [...], participar en los trayectos formativos que nos ofrece la Universidad en las Jornadas Académicas [...], porque hablar de inclusión no es solo para las personas con discapacidad sino para todos (ProfEs122).

- También una buena práctica docente es tener un lenguaje inclusivo, generar ambientes inclusivos en la comunidad universitaria (ProfEs131).

- [...] por ejemplo, en reuniones de academia, abordamos el cómo enseñar y el cómo evaluar al alumno en condición neurodiversa, también abordamos casos especiales y nos ponemos de acuerdo de cómo trabajar con ellos (ProfEs156).

- Promoviendo la participación del estudiantado en todas las actividades, haciendo ajustes razonables, promoviendo una cultura inclusiva con los valores que promueve la Facultad [...], en general haciendo sinergia con voluntades (ProfEs159).

- Creo que mi buena práctica docente es la función que desempeño como tutor, porque lo acompaño académicamente e identifico cuáles son sus necesidades y, si no las podemos resolver, lo canalizo a la dependencia que se requiera, por ejemplo, el CUBI [...] (ProfEs164).

- Para los estudiantes con capacidades especiales hay un acompañamiento especial donde se involucran tutores, docentes, director y asesor pedagógico [...]; esta es una muy buena práctica inclusiva porque no se le deja solo en el trayecto escolar al estudiante (ProfEs167).

Aun cuando se identifican buenas prácticas inclusivas por parte del profesorado de educación superior, se visualizan áreas de oportunidad que limitan u obstaculizan buenas prácticas inclusivas; tal como puede verificarse en los siguientes tres fragmentos:

- [...] no soy la persona indicada para atender a estudiantes especiales, porque pienso que, si ellos no pueden, deben irse a escuelas especiales, porque ya bastante tenemos con tanto estudiante que tiene bajo rendimiento como para pensar en cómo enseñarle a la persona discapacitada (ProfEs96).

- No es que no quiera hacer modificaciones en mi planeación: no tengo tiempo para hacerlas, además pues no sé cómo [...], por otra parte, es complicado porque en mis 28 años de servicio jamás había tenido a este tipo de estudiantes y eso complica mi práctica (ProfEs171).

- Por mucho que se hable de inclusión no podemos hacer mucho porque es muy complicado para nosotros atender a las personas especiales, porque no somos especialistas [...] yo en general sigo igual en mis clases (ProfEs180).

c) Habilidades docentes para promover la inclusión

En esta categoría de análisis, correspondiente a las habilidades docentes para promover la inclusión en el aula, se visualizan aquellas centradas en el trabajo colaborativo en academias, flexibilidad metodológica para atender a la diversidad escolar, generar comunicación asertiva, ejercer liderazgo docente, aplicación de valores inclusivos, capacidad de observación en el aula, diseño de instrumentos de evaluación del aprendizaje, aprendizaje del Lenguaje de Señas Mexicana, aplicación de metodologías diversificadas, uso de lenguaje inclusivo, sensibilidad, actitud proactiva y empatía, actitud receptiva en participación de trayectos formativos y habilidad para realizar adecuaciones en los contenidos de las asignaturas. Algunas de los discursos del profesorado de educación media superior (ProfMs) y profesorado de educación superior (ProfEs) son los siguientes:

- Soy ahora consiente de que hay estudiantes neurodiversos y que requieren de una enseñanza diferente por presentar necesidades especiales (ProfMs66).

- Habilidad para gestionar estrategias de enseñanza inclusivas (ProfMs72).
- Considero que he desarrollado la habilidad de observar a mis estudiantes para detectar aquellos que no aprenden [...]. Es cuando diversifico mi enseñanza con materiales didácticos o modificaciones en mi forma de transmitir el conocimiento (ProfMs80).
- Soy creativa en mis clases y trato de innovar, tener una comunicación asertiva y abierta al dialogo para que mis estudiantes aprendan, pues este es el objetivo (ProfMs84).
- Capacidad de observación para identificar qué tipo de estudiantes tengo para darle rumbo a la planificación de mis clases (ProfEs88).
- Tengo un estudiante sordo y me ha implicado a aprender LSM, creo que es mi mayor habilidad y me encanta hacerme entender con él (ProfEs187).
- Habilidad para trabajar en academia con mis compañeros docentes, creo que esta es una habilidad importante porque así estamos en sintonía en las estrategias a implementar con el estudiante ciego que tenemos (ProfEs192).
- Mis habilidades están centradas en el respeto, la solidaridad, la empatía, la comunicación, apertura al cambio de mi práctica, igualdad y equidad en el aula con todos mis estudiantes (ProfEs195).
- He tomado varios cursos de LSM, lenguaje inclusivo y estrategias metodológicas diversificadas y las he aplicado en el aula [...] me han funcionado, así que seguiré desarrollando más habilidades conforme asista a este tipo de cursos (ProfEs197).
- Ejercer liderazgo docente es una habilidad que tengo porque me permite gestionar, buscar e indagar para enseñar a los estudiantes con características distintas (ProfEs199).

La honestidad del profesorado participante en el estudio se reflejó en sus aportaciones al manifestar que no se han apropiado de ninguna habilidad o que están en proceso de lograrlo. Así lo reflejan algunas de los siguientes fragmentos:

- Más que mis habilidades he detectado mis focos rojos para mejorar en ellos (ProfMs24).
- Ninguna, pero estamos abiertos a aprender (ProfMs26).
- Aun no cuento con muchas habilidades, por eso me inscribo a este tipo de cursos para apropiarme de ideas y aplicarlas en el aula con esta población que tanto requiere de apoyos (ProfMs35).
- Aun no tengo muchas habilidades para comunicarme con la estudiante sorda, pero estoy en el proceso de aprender cómo enseñarla y cómo comunicarme con ella (ProfEs198).
- Me falta mucho y me cuesta trabajo identificar mis habilidades, lo que sí me queda claro es que tengo interés por aprender y modificar mi práctica docente porque laboro en una Universidad inclusiva (ProfEs170).
- Me hace falta mucha capacitación para tener habilidades, por ahora estoy cursando un diplomado de LSM, pero estoy aquí receptivo (ProfEs178).

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

El cumplimiento al artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se hace presente en las universidades por el acceso, la permanencia y el egreso de la población estudiantil con discapacidad y con neurodiversidad; esto ha implicado cambios trascendentales en las prácticas docentes, en la organización y administración escolar. La inclusión educativa es notoria en la Universidad de Colima, así lo reflejan los hallazgos de la presente investigación, porque se identifican buenas prácticas inclusivas en el profesorado, acciones encaminadas a generar espacios académicos de capacitación y/o actualización en temas relacionados a inclusión, discapacidad o neurodiversidad, así como cambios en infraestructura escolar y adquisición de materiales didácticos especializados para atender a la diversidad escolar.

En sus aportaciones, el profesorado refleja tener una clara concepción del significado de inclusión educativa al identificar y especificar lo que tienen en materia de inclusión, y las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrenta la población estudiantil con discapacidad y con neurodiversidad, inscrita en educación media superior y educación superior. Estos hallazgos coinciden con los de Mejía y Pallisera (2020), al concluir que las personas con discapacidad en las universidades viven muchos retos, y su inclusión completa solo será posible si los profesores, autoridades y otros miembros de las escuelas aprenden cómo enseñarles en las aulas, ayudándoles a adaptarse a las dinámicas escolares. También Castellana y Salas (2005) señalan que los estudiantes con discapacidad no se encuentran en igualdad de oportunidades en las aulas universitarias, encuentran dificultades para seguir las explicaciones del profesorado y acceder a la información durante las clases; asimismo, los docentes requieren de formación y orientación para atender a la diversidad. Con sustento en estas aportaciones y los hallazgos que refleja la investigación, reflexionamos que la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación es tarea de toda la comunidad universitaria, porque debe garantizarse la vida académica y social de toda la población estudiantil. Tal como lo puntualiza Ainscow (2012), la inclusión es un proceso que beneficia a todos los estudiantes, no solo a los que tienen una discapacidad o a los que están en riesgo de exclusión, esto implica la gran tarea de construir diversas respuestas inclusivas.

La realización de la presente investigación ha permitido responder a los objetivos planteados y verificar la necesidad de llevar a cabo estudios relacionados con la inclusión educativa, en las universidades e instituciones de educación media superior. Con este estudio, podemos deducir que escuchar la voz del profesorado, permite comprender, desde las aulas, las necesidades y realidades que se viven en la educación, pues es el punto de partida para generar cambios permanentes que impacten en la atención e inclusión a la discapacidad y neurodiversidad.

Concluimos que la educación inclusiva es el principal reto en estos niveles educativos para garantizar no solo el acceso, la permanencia y el egreso; sino la calidad, equidad e igualdad educativa como derecho humano. La gran tarea es generar las condiciones para que los estudiantes con discapacidad y con neurodiversidad tengan igualdad de oportunidades en las aulas. Esto requiere de formación, orientación y capacitación del profesorado para apropiarse de estrategias didácticas-metodológicas y responder a las necesidades educativas de la población estudiantil. Asimismo, es indispensable generar los cambios precisos en el currículo de los programas educativos, establecer políticas y manuales de acompañamiento al profesorado, para crear verdaderos cambios en la práctica de enseñanza y aprendizaje.

Todo ello compromete a originar cambios trascendentales en la estructura organizativa, pedagógica, técnica y operativa en la educación media superior y superior. Por tanto, demanda que las instituciones se comprometan en lograr que toda la población atendida aprenda, interactúe y se beneficie en igualdad de oportunidades, sin importar su condición física, cognitiva, social, económica, política o racial. Partimos de que todos somos diferentes; por tanto, se busca responder a las necesidades de todos, defendiendo el derecho de las personas a acceder a una educación integral que desarrolle al máximo las capacidades y potencialidades, eliminando cualquier barrera que impida el proceso de aprendizaje y participación (Booth y Ainscow, 2015). Sin duda este es un gran reto la inclusión educativa, pero puede lograrse en la medida en que la participación de las instituciones y la comunidad académica sea más consciente de lo que implica este principio, como una práctica escolar más. ■

Referencias

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39 <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220/214>
- ANUIES (2002). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. México: SEP-ANUIES. http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Manual_integracion_educacion_superior_UNUIES.pdf
- Arroyo, J. P. (2019) *Líneas de política pública para la educación media superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior-SEP. Recuperado de <http://www.dgcft.sems.gob.mx/files/portal/contenidos/normateca/L%C3%ADneas%20de%20pol%C3%ADtica%20p%C3%ABlica%20para%20la%20EMS.pdf>
- Avendaño B., C., y Díaz A., J. (2010). El proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de Concepción. *Estudios pedagógicos*, XL (2), 45-64. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n2/art03.pdf>
- Bilbao L., C. (2010). Percepción de los recursos que favorecen la integración de estudiantes con discapacidad en la educación superior según los docentes de la Universidad de Burgos. *Educación y Diversidad* 4(2), 33-50. [file:///Users/normarquez/Downloads/DialnetPercepcionDeLosRecursosQueFavorecenLaIntegracionDe-3276325%20\(1\).pdf](file:///Users/normarquez/Downloads/DialnetPercepcionDeLosRecursosQueFavorecenLaIntegracionDe-3276325%20(1).pdf)
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* [Ebook] (1ra ed). FUHEM.
- Castellana R., M., y Salas B., I. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula abierta*, 85, 57-84. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART9632/universidad_ante_diversidad_en_el_aula.pdf
- Cruz V., R. (2016a). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? *Revista de investigación educativa* 23, 2-23. <http://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n23/1870-5308-cpue-23-00002.pdf>
- Cruz V., R. (2016b). Percepciones sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Veracruzana. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 72, 151-178. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34051292010>
- Cruz V., R. (2021). Las inclusiones «razonables» en materia de discapacidad en México: política de educación inclusiva. *RLEE Nueva Época*, LI (1), 91-118. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.200>
- Cruz V., R. y Casillas A., M. (2016). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53. http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista181_S2A3ES.pdf
- Declaración de Yucatán (2008). *Declaración de Yucatán sobre los derechos de las personas con discapacidad en las universidades*. Yucatán, México. https://www.uacj.mx/ddu/documentos/DECLARACION_YUCATAN.pdf

- Diario Oficial de la Federación (2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true
- Getzel, E., & Thomas, C. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 77-84. doi: 10.1177/0885728808317658.
- Hernández, R.; Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed) México: McGraw-Hill.
- Mejía C. P., y Pallisera D. M. (2020). Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la Universidad: una investigación centrada en las opiniones de responsables académicos y personas con discapacidad intelectual. *Revista de Educación inclusiva*, 13(2), 40-61. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/449/572>
- Núñez M., M. (2017). Estudiantes con discapacidad e inclusión educativa en la Universidad: Avances y retos para el futuro. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 13-30. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/269>
- ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York, EE UU: ONU. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Ponce, M. J. y Barcia, M.F. (2020). El rol del docente en la educación inclusiva. *Rev. Dominio de las Ciencias*, 6(2), 51-71. DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1206>
- Soares, A., Almeida, L., y Guisande, A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: Un estudio con estudiantes de 1o año de la Universidad do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99-121. <https://www.redalyc.org/pdf/2451/245116403005.pdf>
- Sniatecki, J., Perry, H., & Snell, L. (2015). Faculty attitudes and knowledge regarding college students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(3), 259-275. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083837.pdf>
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Tailandia: UNESCO
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. España: UNESCO.
- UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, Senegal: UNESCO. https://inee.org/system/files/resources/Dakar_Framework_for_Action_SP.pdf
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO, Francia. https://down21-chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf
- Universidad de Colima (2021). *Agenda rectoral 2021-2025*. Universidad de Colima, México. <https://www.ucol.mx/content/cms/6/file/agenda-rectoral-2021.pdf>



APROXIMACIONES AL FENÓMENO DE FRACASO ESCOLAR EN LOS JÓVENES DE 11 A 18 AÑOS EN ZONAS RURALES; UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA (2012-2022)

APPROACHES TO THE PHENOMENON OF SCHOOL FAILURE IN RURAL YOUTH AGED 11 TO 18; A SYSTEMATIC REVIEW (2012-2022)

<https://doi.org/10.21555.rpp.vi36.2881>

Cessna Alejandra Chavira Garnica
Universidad Autónoma de Yucatán

cessna.chavira@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-0928-9711>

Jesús Enrique Pinto Sosa
Universidad Autónoma de Yucatán

psosa@correo.uady.mx

<https://orcid.org/0000-0002-7962-2966>

Recibido: mayo 24, 2023 - Aceptado: junio 6, 2023

Resumen

Este estudio presenta una revisión sistemática, del año 2012 al 2022, con el objetivo de analizar, a nivel internacional, el fenómeno del fracaso escolar en jóvenes de 11 a 18 años, que viven y estudian en zonas rurales. La investigación inició con 140 artículos relevantes en el campo; los resultados evidencian los múltiples factores que se vinculan con dicho fenómeno. Destacan los factores personales, familiares, comunitarios, y los relacionados con la infraestructura y los recursos materiales de los centros educativos; de igual manera, se presentan conceptos y definiciones que los estudios emplean para nombrar el complejo fenómeno de fracaso escolar, lo que contribuye a una mejor comprensión del fenómeno en su conjunto. A pesar de los avances logrados en el campo de investigación, este estudio también evidencia la falta de comprensión general sobre la pluriculturalidad en la comunidad escolar de zonas rurales; es por esto que se requiere una mayor investigación de corte cualitativo respecto del tema.

Palabras clave: área rural, educación secundaria, fracaso escolar, zona rural.

Abstract

This study presents a systematic review from 2012 to 2022. The objective was to analyze the phenomenon of school failure among 11 to 18-year-old youths residing and studying in rural areas on an international level. The research began with 140 relevant articles in the field. Findings highlight the multiple factors associated with this phenomenon. Some of

these factors are personal, familiar, community, and the ones related to schools' infrastructure and material resources. Additionally, the study explores the concepts and definitions employed by previous research to describe the complex phenomenon of school failure, thereby enhancing overall comprehension of the subject. Despite the progress achieved in the research in field, the study also reveals a general lack of understanding regarding pluriculturalism in rural school communities. Consequently, further qualitative research on the topic is needed to address this gap.

Keywords: Academic Failure, Rural Area, Secondary Education, School Failure.

INTRODUCCIÓN

El fracaso escolar es un problema social de escala global, que ha sido el foco de atención del campo de la educación por varias décadas (Fernig, 1972). Este fenómeno se considera, desde sus causas, como multifactorial y afecta a los estudiantes, sus familias, las escuelas y a la sociedad en conjunto. A pesar de los esfuerzos constantes por parte de diversas naciones, así como de organizaciones internacionales, la problemática continua (OECD, 2019; Barber y Mourshed, 2007). Actualmente, dicha problemática se ha magnificado con el desarrollo de una de las crisis más graves de la educación global en la memoria reciente, producto del confinamiento por la pandemia de COVID- 19 (Banco Mundial, 2022). Se estima que, a nivel global, hasta 72% de los estudiantes pertenecientes a familias de niveles socioeconómicos bajos y muy bajos, podrían dejar la secundaria antes de concluirla (ONU, 2020). El panorama es igual de preocupante en México, de acuerdo con INEGI (2020), el 2.2% de la población de 3 a 29 años de edad, informó la no conclusión del grado en el ciclo escolar 2019-2020. En el ciclo escolar 2020-2021, alrededor de 828,912 niños y jóvenes no se inscribieron en el ciclo 2020-2021 (CONEVAL, 2021).

El fenómeno, concebido como fracaso escolar, es complejo y multifactorial, engloba diferentes aspectos de la educación y la sociedad. Factores socioeconómicos, antecedentes familiares, problemas de aprendizaje, clima escolar y la calidad de la enseñanza han sido algunos de los factores identificados como importantes contribuidores al fracaso escolar (Lopez-Fernandez et al., 2018; OECD, 2019). El impacto del fenómeno se extiende más allá de lo académico, pues afecta el estado emocional del estudiantado y, a largo plazo, las oportunidades de empleo y, por consiguiente, se ve perjudicado el desarrollo de su comunidad (Rumberger, 2011). Los estudiantes de zonas rurales son aún más propensos a experimentar el fracaso que sus contrapartes que habitan en zonas urbanas (Biddle y García, 2019; Balfanz y Byrnes, 2012). Esta problemática se exagera por una serie de factores contextuales como: pobreza, falta de acceso a la tecnología, dificultades en el acceso al transporte y recursos educativos insuficientes (Borman y Dowling, 2019; Wang et al., 2018; Johnson y Strange, 2017).

Históricamente, el fracaso escolar es complicado de definir pues, en su evolución y usos en el tiempo, refleja diferentes conceptualizaciones y aproximaciones al fenómeno. Típicamente hace referencia al fenómeno donde los alumnos no logran obtener el nivel académico deseado y no completan sus estudios, causando una serie de consecuencias negativas en su vida personal y en su desarrollo social. Sin embargo, también se emplea el mismo término para englobar una serie de indicadores relacionados con el rendimiento académico, como: bajas calificaciones, repetición de grado, abandono escolar absoluto y abandono escolar temprano (European Commission, 2013).

En realidad, el fenómeno del fracaso escolar debe entenderse como un proceso, más que una cifra estática atada a un solo momento en la vida de los estudiantes; involucra una compleja y profunda interconexión de factores que pueden cambiar con el tiempo y a través de

diferentes contextos (Acevedo, 2021; Lopez-Fernandez, et al., 2018; Vallejo, 2018; Zambrano, 2016). Múltiples estudios abordan el tema del fracaso escolar desde diferentes posturas, perspectivas y contextos, proporcionando una valiosa comprensión sobre sus causas y consecuencias. Los estudios en torno al fenómeno adoptan diversas aproximaciones y, a su vez, analizan diferentes aspectos de él (Jimerson, et al., 2007; Rumberger y Lim, 2008; Teddlie y Tashakkori, 2009).

La literatura disponible afronta la complejidad del fenómeno del fracaso escolar. Para facilitar su comprensión se clasifica y agrupa en tres grandes dimensiones:

- a. Dimensión personal de los estudiantes: se centra en sus aspectos individuales.
- b. Dimensión familiar, comunitaria y social: se refiere a factores familiares, comunitarios y sociales.
- c. Dimensión del personal escolar y la infraestructura: abarca el trabajo de los docentes, los recursos materiales y la infraestructura de las instituciones educativas.

La dimensión personal se entiende como cualquier elemento intrínseco de los estudiantes que influye en su desempeño escolar; por ejemplo, personalidad, motivación, autoestima. Varios estudios concluyen que un factor fundamental, vinculado con el fracaso escolar, es si el estudiante es miembro de una población vulnerable, como una comunidad rural (Sánchez-Cardona, et al., 2022; Valentine, et al., 2017; Singh y Mukherjee, 2015). Investigaciones desde un tipo de estudio cuantitativo suelen presentar, como laguna en sus investigaciones, la clasificación poco acertada de factores familiares, comunitarios o sociales, como si fueran factores personales; se omite, de esta manera, la complejidad del fenómeno que se evidencia dentro de sus resultados. Las investigaciones realizadas en zonas rurales, suelen correlacionar los factores personales y los familiares-comunitarios.

A nivel global, la mayoría de las investigaciones centran y examinan el papel del involucramiento familiar en la vida académica de los estudiantes (Lin et al., 2021; Antelm, et al., 2018; Bhargava, 2016; Hill y Tyson, 2009). Se ha observado que los adolescentes que pertenecen a grupos minoritarios, como aquellos que viven en zonas rurales, se benefician más cuando los miembros de la familia se involucran en la vida escolar de sus hijos (Degol, 2017; Arbelo, 2016; Moreira et al., 2013). La relación entre el fracaso escolar y el nivel de escolaridad de los padres ha sido investigada por Mughal (2020), Wang y asociados (2016), Singh y Mukherjee (2015), y Pontili y Kassouf (2014); sus estudios muestran que el nivel educativo de los padres –especialmente el de las madres– es significativo para mantener a los estudiantes activos en la escuela y para aumentar la probabilidad de que completen satisfactoriamente su educación secundaria.

Merecen especial atención las revisiones sistemáticas realizadas en torno al tema, publicadas en los últimos años. La primera, realizada por Pezzi y Marín (2017), de Brasil, presenta una revisión sistemática de 44 artículos empíricos sobre el fracaso escolar desde una concepción más abierta; cubre seis años, de enero 2009 a diciembre 2014; la segunda, por Vinciguerra et al., (2020) de origen francés, se centra en la concepción del fracaso escolar desde el rendimiento académico y el abandono escolar, y pretende actualizar el estado de las investigaciones desde este marco. Se basa en 50 artículos, publicados entre el año 2010 al 2017.

De ambas revisiones sistemáticas, la investigación por Pezzi y Marín (2017) mantiene mayor similitud con la presente investigación, pues el objetivo es mapear los estudios referidos al fenómeno en educación básica, independientemente del enfoque, metodología o

perspectiva. Se busca mapear cómo se está abordando el tema de una manera general. Las conclusiones señalan que la mayoría de los estudios, sin importar el país de origen, son de corte cuantitativo; con excepción de aquellos realizadas en Brasil, en donde los estudios son cualitativos. Las autoras atribuyen esto a la poca información en datos a la que se tiene acceso en el país, pues no se mantienen registros de la trayectoria académica de todos los habitantes, a diferencia de países como Suecia.

La segunda investigación es bastante limitada con sus criterios de inclusión, pues busca, específicamente, estudios de corte cuantitativo, con una muestra mayor a 100 sujetos y estos no deben pertenecer a una minoría sociodemográfica. Concluyen que el rendimiento académico y conductas tempranas de riesgo (como el empleo de drogas e iniciar su vida sexual), son los factores que mejor ayudarán a determinar una posible deserción. Es importante recordar que este análisis solo considera a los estudiantes que no pertenecen a una minoría, y esto, indudablemente, tiene un efecto en los factores que resulten en los estudios elegidos y, por consiguiente, en las interpretaciones. En ambas revisiones se realizó una aproximación al fenómeno desde la educación y la psicología, dando un mayor valor a esta última, pues se favorecieron bases de datos de psicología, y la clasificación de los factores le otorga un papel protagónico a los factores actitudinales y trastornos psicológicos.

Aunque existe información referente al fenómeno del fracaso escolar, se requiere una revisión sistemática sobre la literatura de los últimos diez años, con el fin de sintetizar e integrar los descubrimientos de los estudios empíricos más recientes, desde el entendimiento de que el fracaso escolar es un proceso en el tiempo y que se ve afectado por el contexto de los estudiantes.

En la presente revisión, el contexto del estudiantado es el vivir y estudiar en zonas rurales históricamente marginadas. A su vez, una revisión actualizada permitirá identificar lagunas en la manera en la que se concibe y se estudia el fenómeno; también proveerá artículos recientes basados en evidencia para facilitar y agilizar futuras investigaciones. La presente revisión pretende cubrir las lagunas relacionadas con falta de información sobre el fenómeno del fracaso escolar en zonas rurales, y toma los criterios de inclusión para realizarse desde las omisiones, antes mencionadas, de las revisiones sistemáticas elaborados por Pezzi y Marín (2017), y Vinciguerra et al., (2020).

METODOLOGÍA

Con la intención de responder a la pregunta: *¿Cuáles son las aproximaciones al fenómeno de fracaso escolar, con relación a las experiencias educativas de los estudiantes que habitan en zonas rurales?*, se optó por realizar una revisión sistemática. De acuerdo con Bettany-Saltikov (2010), las revisiones sistemáticas ofrecen una metodología para identificar, seleccionar y sintetizar la evidencia disponible sobre la pregunta de investigación planteada; proporcionan una síntesis profunda y actualizada de la evidencia que existe, e identifican lagunas en la literatura para dirigir futuros estudios.

El proceso comenzó utilizando los tesauros de la UNESCO y ERIC con el término principal: *fracaso escolar*, lo que se traduce directamente como *school failure*, *academic failure* y *educational wastage*. También se utilizó el término *rezago escolar*, y su traducción *educational lag*, ambos términos son empleados en revistas latinoamericanas de habla hispana (RIES, 2012).

Para enmarcar las investigaciones en un contexto específico, se utilizaron los términos *zona rural*, *área rural*, *rural* y *educación obligatoria*, así como sus equivalentes en inglés *rural zone*, *rural área*, *rural* y *compulsory education*. La búsqueda se realizó en tres bases de datos cerradas: Web of Science, ERIC, Education Source y Academic Search Ultimate por EBSCOhost. Estas fueron elegidas con el propósito de obtener investigaciones arbitradas, confiables y científicamente reconocidas que aseguren la calidad metodológica de los estudios indexados.

Criterios de inclusión

Se incluyeron estudios empíricos arbitrados y publicados en la última década; es decir, del año 2012 al 2022, escritos en inglés o en español, debido a que el inglés es el idioma de publicación internacional más utilizado en el mundo, mientras que el español permite analizar el flujo de publicaciones de habla hispana, sobre todo de México y de Latinoamérica. De la misma manera, se abarcaron todos los estudios, fueran de acceso abierto o gratuitos en línea. Las investigaciones debían tener lugar en un espacio rural, en donde el término «rural» se empleara por los investigadores en el título, resumen, palabras claves o dentro del contenido, con la intención de seleccionar aquellos que se auto conciben en estos espacios, para evitar imponer categorías que no correspondan.

Las edades de los alumnos, protagonistas del estudio, debe oscilar entre 11 y 18 años, o bien situar las investigaciones en el nivel educativo de secundaria o bachillerato; los niveles educativos equivalentes a estos en otros países, también fueron válidos, procurando un entendimiento global del fenómeno estudiado. Finalmente, se mantuvo apertura en cuanto a la forma en que el tema fue abordado en los estudios, ya que parte del interés era conocer las diversas formas en que se enfoca este problema. No obstante, se buscó que los artículos incluyeran información sobre factores, causas, influencias, dimensiones, variables o determinantes relacionados con el fracaso escolar. En la Tabla 1, se sintetiza la información anterior:

Tabla 1

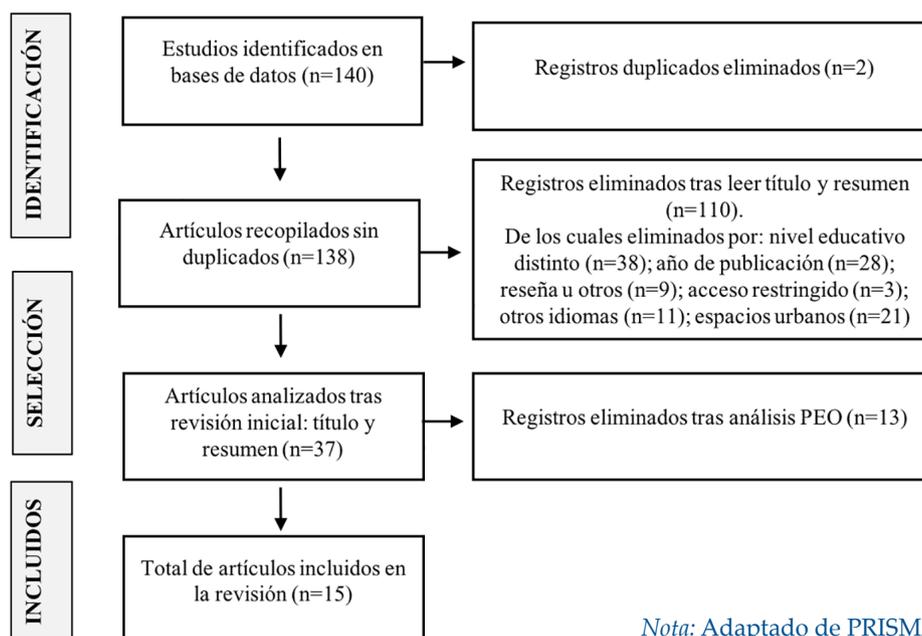
Criterios de inclusión y exclusión

INCLUSIÓN	EXCLUSIÓN
Artículos empíricos arbitrados.	Artículos no empíricos.
Año de publicación del 2012 al 2022.	Artículos publicados antes del 2012.
Artículos publicados en español o inglés.	Artículos en un idioma distinto a español o inglés.
Edades de los estudiantes de 12 a 17 años.	Estudiantes de cualquier otro rango de edad.
Nivel educativo; secundaria y bachillerato.	Nivel educativo: preescolar, primaria, superior y posgrado.
Artículos que mencionan el término «rural» en alguna sección.	Artículos que no mencionan el término «rural» o artículos que mencionan el término «urbano» solamente.
Artículos que abordan el tema de fracaso escolar desde factores, causas, influencias, dimensiones, variables o determinantes.	Artículos que no abordan el tema de fracaso escolar o lo abordan desde otra perspectiva.
Artículos de acceso abierto.	Artículos de acceso restringido o suscripción.

Proceso de selección

Dentro de las bases de datos previamente mencionadas, en la búsqueda inicial se localizaron un total de 140 estudios, de los cuales dos fueron excluidos por duplicarse. De los 138 artículos restantes se eliminaron 110 estudios pues, al revisar título y *abstract*, se determinó que estos no cumplían con los criterios de inclusión, dado que: a) fueron publicados antes de 2012; b) se trata de reseñas; c) se encuentran escritos en portugués o francés; d) incluyen otros niveles educativos, como preescolar o superior y, e) no tienen acceso libre. Tras un análisis profundo de los artículos restantes, se eliminaron 13 estudios que no abordaban el fenómeno del fracaso escolar como temática principal; lo que se traduce en 15 estudios que cumplen con las características necesarias establecidas, formando así el corpus de estudios final. A continuación, este proceso se ilustra en el siguiente diagrama:

Figura 1
Diagrama Prisma – selección de estudios



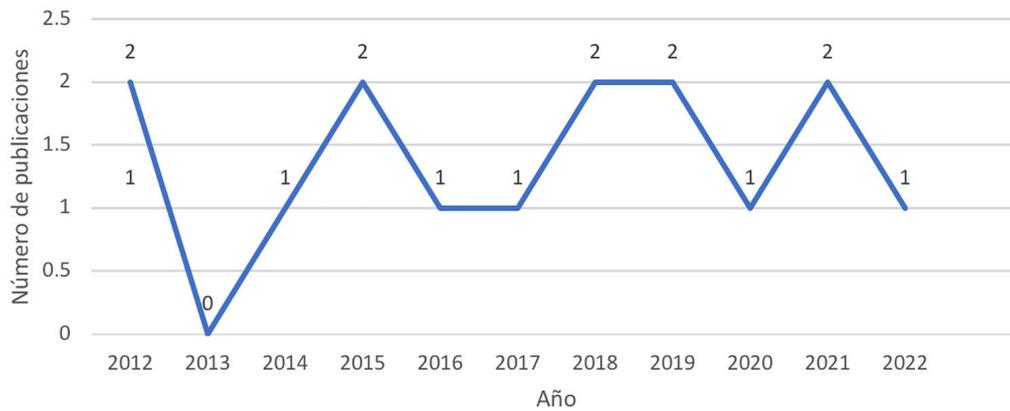
Nota: Adaptado de PRISMA (Page et al., 2021).

RESULTADOS

La presente revisión sistemática incluye, pues, 15 artículos que se seleccionaron tomando en cuenta los criterios de inclusión y exclusión. En la Figura 2 se muestra el número de estudios publicados en la última década, que va desde 2012 hasta 2022. De acuerdo con el registro de años de publicación, observamos que el tema no está siendo explorado dentro de la investigación educativa en la última década. Puede observarse que la cantidad de publicaciones varía a lo largo del tiempo, con un total de 15 publicaciones. Los años con más publicaciones fueron 2012, 2015, 2018, 2019 y 2021, con dos publicaciones en cada año. En

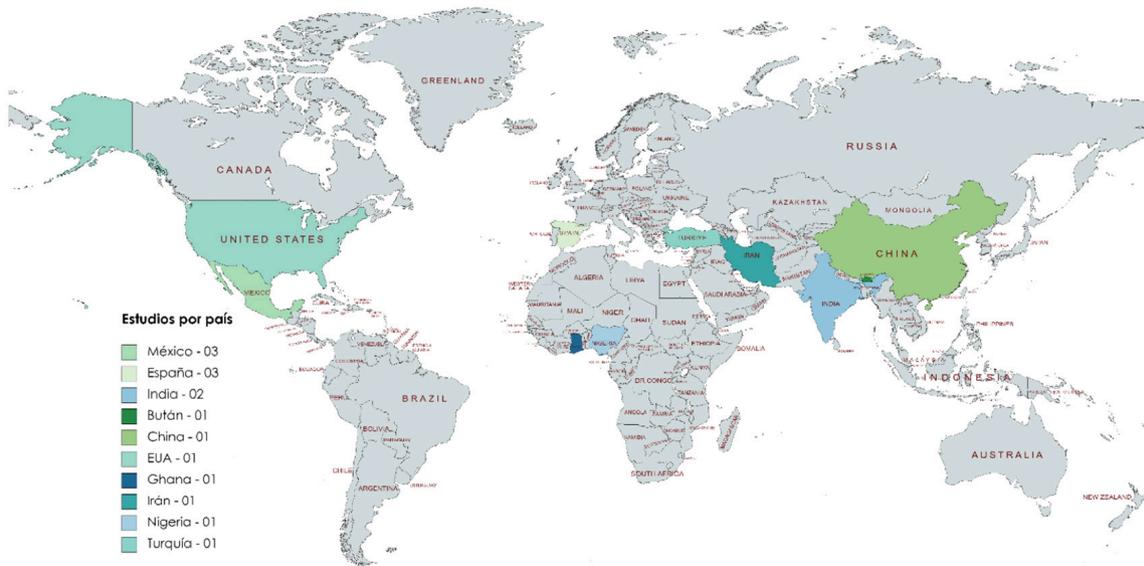
contraste, no hubo publicaciones registradas en 2013 y solo una, en los años restantes. La Figura 2 puede ayudar a visualizar la tendencia de la investigación en este tema a lo largo del tiempo y a identificar que, aunque el tema aparece en las investigaciones globales, no parece ser relevante para los investigadores, a nivel internacional.

Figura 2
Tendencia del año de publicación 2012-2022



En la Figura 3, se reportan la población y el lugar en donde se están realizando las investigaciones. Se observa una diversidad de espacios geográficos, aportando así una pluralidad de voces y perspectivas a la discusión. Los estudios tienen presencia en: México (Salazar, 2022; Mendoza, et al., 2021; Gertler, et al., 2012); España (Jurado, et al., 2020; Ibabe, 2016; Redondo, 2014); India (Mascareño, 2019; Rajan, 2019); China (Wu, 2012); Ghana (Ansong, et al., 2015); Nigeria (Akinsolu, 2015); Turquía (Küçükler, 2018); Bután (Nidup, 2022); Irán (Rezaei-Dehaghani, 2018), y Estados Unidos (Montemayor, et al., 2015).

Figura 3
Distribución de artículos por país



Como se observa en la Tabla 2, las investigaciones de corte cualitativo son limitadas (n=3); a nivel internacional, el fenómeno del fracaso escolar se ha estudiado desde una perspectiva predominantemente cuantitativa (n= 9). Muchas de las investigaciones entienden que los factores del fracaso escolar se entrelazan y, así, logran plasmar en sus investigaciones los puentes que unen una variable con otra; sin embargo, resulta limitado el análisis que otorgan las perspectivas cuantitativas al momento de plantear los finos mecanismos que entran en acción en zonas vulnerables, pues en estas existen múltiples correlaciones que dan lugar a otros factores; se crea así un fenómeno complejo que requiere una aproximación holística y profunda para entenderlo, especialmente en contextos como las áreas rurales.

Tabla 2

Metodología y herramientas utilizadas en estudios en torno al fracaso escolar

	INTERNACIONAL	NACIONAL
Cualitativo	Küçüker, 2018; Wu, 2012.	Salazar, 2022.
Técnicas	Entrevista y análisis documental; estudio etnográfico, análisis documental, entrevistas estructuradas y semiestructuradas, observación participativa	Estudio de caso, entrevista a profundidad y observación participante.
Mixto	Montemayor et al., 2015; Nidup, 2022.	Mendoza et al., 2021; Gertler et al., 2012.
Técnicas	Cuestionario y entrevistas semiestructuradas; análisis correlacional y descriptivo, entrevistas semiestructuradas.	Cuestionario digital y entrevista semiestructurada; análisis de datos de distintas fuentes y entrevistas.
Cuantitativo	Akinsolu, 2015; Ansong et al., 2015; Ibabe, 2016; Jurado et al., 2020; Mascareño, 2019; Rajan, 2019; Redondo, 2014; Rezaei-Dehaghani, 2018.	
Técnicas	Cuestionarios; diseño de análisis con datos secundarios, análisis cuantitativo a nivel de distrito, modelo de predicción; cuestionarios; cuestionarios; cuestionarios y modelo de predicción; cuestionario.	

En la Tabla 3 se observa qué poblaciones fueron sujeto de estudio por los investigadores en cada estudio. Es evidente el patrón a nivel internacional de centrar los estudios en los alumnos; a nivel nacional, cambia el enfoque: los estudios se centran en los docentes y directivos, en la mayoría de los casos, y en un par de casos, en madres y padres de familia. Algunas investigaciones señalan el fenómeno del fracaso escolar como multiprotagónico y centran la investigación en dos grupos de sujetos; sin embargo, de los estudios analizados, solo uno estudia a la comunidad escolar con los tres actores en conjunto.

Tabla 3

Población sujeto de los estudios del fracaso escolar

	INTERNACIONAL	NACIONAL
Alumnos	Akinsolu, 2015; Ansong et al., 2015; Ibabe, 2016; Mascareño, 2019; Montemayor et al., 2015; Jurado et al., 2020; Küçükler, 2018; Rajan, 2019; Redondo, 2014; Rezaei-Dehaghani, 2018; Wu, 2012.	Salazar, 2022.
Docentes y directivos	Akinsolu, 2015; Nidup, 2022.	Mendoza et al., 2021; Salazar, 2022.
Madres y padres de familia		Gertler et al., 2012; Salazar, 2022.

Los estudios analizados manejan diferentes términos, vinculados con el fenómeno de fracaso escolar. En la Tabla 4 se presentan los términos y las definiciones que cada autor utilizó dentro de su estudio, para enmarcar los hallazgos encontrados. En algunos estudios existen similitudes en los conceptos y las definiciones empleadas, pero, en su mayoría, los estudios presentan propuestas únicas entre sí. Dicho esto, es claro que todos estos conceptos sí mantienen una relación directa con el fenómeno de fracaso escolar y construyen las diferentes aproximaciones a un fenómeno contextual.

Tabla 4*Definiciones y términos vinculados al fracaso escolar utilizados en el estudio*

AUTORES	DEFINICIONES Y TÉRMINOS VINCULADOS AL FRACASO ESCOLAR UTILIZADOS EN EL ESTUDIO
Akinsolu (2015)	<i>Educational wastage</i> implica el uso ineficiente de los recursos educativos. Dentro del estudio se consideran signos de este fenómeno: el abandono, la repetición de grado, el abandono prematuro, las estrategias de educación mal encaminadas, el desempleo de los graduados e incluso la fuga de cerebros.
Ansong et al. (2015)	La variable <i>rendimiento académico</i> se mide como el porcentaje de candidatos que obtuvieron una puntuación de entre 6 y 30, lo cual se considera una puntuación de aprobación para la admisión al siguiente nivel educativo.
Gertler et al. (2012)	Se estimaron los efectos del involucramiento de los padres por medio de AGE en <i>tres resultados educativos</i> : la probabilidad de que el estudiante repruebe un examen, repita un grado o abandone la escuela.
Ibabe (2016)	<i>El fracaso escolar</i> se refiere a las dificultades de los estudiantes para cumplir los objetivos de enseñanza (total o parcialmente) lo que, en casos extremos, puede llevar a abandonar la escuela. En el estudio se define como el grado en que el estudiante no ha logrado alcanzar los objetivos mínimos establecidos por la escuela en cada nivel de educación, junto con la falta de motivación para el aprendizaje.
Jurado et al. (2020)	El concepto de <i>fracaso escolar</i> cabe reconocer, no es único. Autores de la literatura, como Rodríguez (2008), lo definen como las dificultades para alcanzar los objetivos marcados por el sistema educativo. Por su parte, Martínez (2009) señala el fracaso escolar como la falta de un mínimo de conocimientos exigidos en los estudiantes. Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el término fracaso escolar no debe confundirse con otros conceptos relacionados como los de absentismo, repetición y abandono escolar.
Küçüker (2018)	El término <i>abandono escolar</i> (dejar la escuela, deserción de estudiantes) se refiere a «abandonar la escuela sin obtener ningún diploma» y, según la OCDE (2016), se define como abandonar el sistema educativo sin completar la educación secundaria. El abandono escolar es «un problema importante tanto para los individuos como para la sociedad».
Mascareño (2019)	Se sabe que los efectos de las intervenciones en los resultados educativos varían en diferentes entornos y características de los participantes. En este contexto, las características individuales y familiares se consideran factores de riesgo/protectores para el éxito educativo, los cuales también pueden reforzarse o atenuarse por características de la comunidad. Dado que se sabe que los factores de riesgo tienden a no ocurrir de forma ni a operar únicamente a nivel individual o familiar se opera con el concepto de «constelaciones» para conceptualizar el riesgo. Las <i>constelaciones de riesgo</i> pueden explicar mejor la interacción de un individuo con su entorno, proporcionando una visión más completa de los impactos diferenciales de las intervenciones.

Mendoza et al. (2021)	El concepto <i>pobreza de aprendizajes</i> , creado por el Banco Mundial, se refiere a los alumnos que no han logrado adquirir un nivel mínimo en lectura.
Montemayor et al. (2015)	Los inmigrantes que ingresan a Estados Unidos se enfrentan a una variedad de obstáculos, por ejemplo: adquirir un segundo idioma, vivir en la pobreza, asimilarse a una cultura diferente y la separación familiar, debido a la migración o deportación. Cada una de estas variables, junto con la etiqueta de «no blanco», aplicada a los inmigrantes, representa <i>desafíos para el éxito académico</i> .
Nidup (2022)	La capacidad para alcanzar buenos resultados, cuando se evalúa lo que se ha enseñado –relacionado con el contenido del currículo y la capacidad intelectual de los estudiantes–, se conoce como <i>rendimiento académico</i> . Según Eboatu y Ehirim (2018), el resultado educativo que indica el logro de metas específicas en un entorno de instrucción se define como <i>logro académico</i> . El logro se conoce a través de las calificaciones y puntuaciones de los estudiantes en exámenes o tareas. Además, Maguson (2007) también describe que el <i>logro académico</i> generalmente se mide mediante exámenes o evaluaciones continuas, pero no existe una prueba perfecta prescrita para medir el <i>logro académico</i> .
Rajan (2019)	El estudio solo define el término <i>educación</i> : es el conjunto de todos los procesos mediante los cuales una persona desarrolla habilidades, actividades y otras formas de comportamiento de valor positivo en la sociedad en la que vive. La educación puede definirse como un proceso sistemático para determinar en qué medida se logran los objetivos instructivos por parte del público.
Redondo (2014)	<i>El estudio no otorga una definición o concepto de éxito o fracaso escolar, a pesar de ser un concepto clave en los cuestionarios que utiliza.</i> La única definición que encontramos es sobre el <i>logro académico</i> y su relación con las conductas prosociales: las habilidades sociales, la tendencia empática, ser cooperador, complaciente y dispuesto a compartir, la conducta social apropiada en clase, y el cumplimiento de normas en el aula y en la escuela en general (responsabilidad social) están relacionadas positivamente con el <i>logro académico</i> . Se puede entender que, en parte, el logro académico se conforma por estas características.
Rezaei-Dehaghani (2018)	El progreso de cada sociedad depende de su <i>poder educativo</i> y la función de cualquier sistema educativo se evalúa con base en sus elementos, liderazgo y gestión de la educación de los estudiantes.
Salazar (2022)	<i>Las evaluaciones nacionales</i> se centran en habilidades de comprensión de lectura, desarrollo de la escritura y operaciones básicas de las matemáticas, siendo este conocimiento el que se prioriza en las evaluaciones curriculares.
Wu (2012)	El estudio atribuye <i>la deserción escolar</i> , en zonas rurales de China principalmente a: (1) la falta de recursos económicos en los hogares rurales; (2) la educación percibida como confinamiento, aburrimiento y un sentido recurrente de fracaso; (3) un currículo difícil, poco interesante y con prácticas repetitivas para los exámenes; (4) perspectivas laborales limitadas y, (5) la educación como un obstáculo para el matrimonio, el trabajo y las responsabilidades familiares.

Los estudios abordan el fenómeno de fracaso escolar desde el entendimiento de que es un fenómeno multifactorial; sumado a esto, el fracaso escolar en zonas rurales se torna a un más complejo y, diversos factores que no se encuentran en sus contrapartes urbanas, aparecen en estos estudios con papeles protagónicos. Casi todas las investigaciones parten de una preclaficación de factores que dan lugar o desencadenan su fenómeno de fracaso escolar; a su vez, se concentran en los factores que son de mayor interés en relación con lo que estudian y no suelen presentar todas las dimensiones dadas por la literatura en torno al problema.

Tabla 5

Conclusiones y clasificación de factores vinculados al fracaso escolar en el estudio

AUTORES	CLASIFICACIÓN DE FACTORES VINCULADOS AL FRACASO ESCOLAR
Akinsolu (2015)	Factores escolares, económicos, culturales y sociales
Ansong et al. (2015)	Disparidad rural-urbana en el desarrollo socioeconómico y los recursos educativos (por ejemplo, libros de texto, maestros capacitados, infraestructura física y supervisión escolar), que favorece a las áreas urbanas.
Gertler et al. (2012)	Factores identificados en las escuelas protagonistas del estudio: (i) marginalidad comunitaria; (ii) proporción de maestros por estudiante; (iii) el número de estudiantes por escuela, y (iv) tasas de repetición y fracaso escolar.
Ibabe (2016)	Las características personales de los estudiantes (habilidades específicas, motivación o estrategias de aprendizaje); variables familiares (demografía, relaciones afectivas, estilos de crianza, participación educativa familiar); y variables escolares (entorno escolar y calidad educativa).
Jurado et al. (2020)	Factores educativos que se vinculan con el fracaso escolar: tutorías, ayuda extraescolar, apoyo familiar, colaboración escolar, material, instalaciones, personal, encuentros sociales, campañas de sensibilización sobre el estudio y orientación educativa.
Küçüker (2018)	Las causas del abandono escolar se examinan bajo tres categorías: las causas que se originan en los individuos, las familias, las escuelas y las sociedades; la sensación de inseguridad de la familia hacia la niña, la escuela y/o el entorno; los padres, que creen que la moral de sus hijas se deteriorará en la escuela.
Mascareño (2019)	Múltiples factores de riesgo; individuales/familiares y comunitarios: género, educación de los padres, nivel de habilidades previas, ausentismo escolar, tamaño de la familia, conocimiento de los padres sobre el rendimiento del estudiante, riesgo comunitario, edad y riesgo.
Mendoza et al. (2021)	Factores vinculados con la pobreza de aprendizajes y eventual deserción: falta de servicios básicos y recursos educativos, currículo descontextualizado para zonas rurales e indígenas, y atención a los estudiantes por parte de docentes y padres.

Montemayor et al. (2015)	Factores que se vinculan con el éxito escolar en los migrantes: (a) apoyo proporcionado por las familias; (b) profesores orientadores que ofrecen ayuda académica al tiempo que brindan apoyo moral; (c) compañeros de clase que se ayudan mutuamente.
Nidup (2022)	Esta investigación analizó dos variables: la ubicación de la escuela y el número de estudiantes en la escuela, para estudiar la correlación con el rendimiento escolar.
Rajan (2019)	Factores entendidos como problemas encontrados por los estudiantes rurales: pobreza, salones multigrado y exceso de estudiantes por salón, docentes poco comprometidos, falta de libros de texto y materiales poco adecuados, centros escolares alejados de la región y falta de motivación, entusiasmo e iniciativa de parte del estudiantado.
Redondo (2014)	El estudio presenta factores que se vinculan con el fenómeno del fracaso escolar, desde la dimensión personal de las y los estudiantes: metas, emociones y creencias de control personal, que apoyan la conducta socialmente responsable, facilitan el apego hacia la escuela y el esfuerzo en las tareas escolares.
Rezaei-Dehaghani (2018)	Factores como: familia, docentes, educación y currículo, entorno educativo, estatus económico y cultural, trabajo de los padres y su nivel educativo, influyen en el rendimiento académico de los estudiantes.
Salazar (2022)	El estudio no establece factores vinculados con el fracaso escolar de manera directa, como el resto de los estudios; sin embargo, plantea las dificultades que pueden existir en la escolarización rural y la misma comunidad.
Wu (2012)	Las fuerzas ambientales a nivel micro, meso y macro, incluyendo factores personales, familiares, culturales, socioeconómicos y políticos, moldean los procesos y resultados de la educación escolar.

DISCUSIONES

Entre los factores evidenciados, destaca una inclinación clara a profundizar en los factores relacionados con el centro educativo, los materiales y el trabajo de los docentes; se puede reflexionar, que, a nivel internacional, el fenómeno del fracaso escolar en las zonas rurales se estudia desde la comunidad escolar; los factores familiares y comunitarios son mencionados en mayor medida en relación con la falta de recursos económicos de los hogares, y la falta de involucramiento de madres y padres en las actividades educativas de sus hijos. Se exploran, en menor medida, los factores personales que estudiantes de zonas rurales pueden presentar y, cuando se estudia la aproximación, no se profundiza.

Tras la contingencia sanitaria de 2020, se han visto afectadas, sobre todo, las áreas rurales. De manera reiterada se ha demostrado cómo la falta de recursos y la pobreza en estas zonas,

influyen profundamente en el bajo rendimiento académico de los estudiantes (Mascareño, 2019; Küçükler, 2018). El estudio de Ansong, et al. (2015) encontró que los estudiantes que vivían en áreas rurales y pobres, tenían un rendimiento académico significativamente peor que aquellos que vivían en áreas urbanas más ricas del mismo país.

Los estudios de Ibabe (2016) y Gertler, et al. (2012) concluyen, de manera similar, lo que indican otros estudios: que la poca participación de los padres en la educación de sus hijos en las escuelas rurales, posee un efecto en la repetición de grado, la reprobación del grado y el abandono escolar a medio ciclo escolar; pero los factores relacionados con la falta de recursos económicos, como se mencionó anteriormente, afectan de manera contundente en la posibilidad de que las familias se involucren en las actividades de los hijos.

Entre los estudios analizados, destaca el factor relacionado con la condición de ser inmigrante, presentado por Ibabe (2016) y Jurado, et al. (2020), pues se requiere una aproximación distinta para abordar el problema del fracaso escolar en las poblaciones minoritarias. Mendoza, et al. (2021) y Wu (2012), destacaron la necesidad de reflexionar sobre las razones detrás de la crisis de aprendizaje y, en relación con las poblaciones minoritarias, se cuestiona si la finalidad de la educación sigue siendo garantizar el aprendizaje de todos los alumnos.

Dentro de las problemáticas propias de las zonas rurales, la investigación de Nidup (2022) y Rajan (2019), lo ejemplifican de la mejor manera: el número de estudiantes en una escuela, también puede afectar el rendimiento académico, así como los recursos didácticos que se utilizan en los salones, al no estar en la lengua materna de la población, pueden afectar el interés y el aprendizaje de los estudiantes.

CONCLUSIONES

El fenómeno del fracaso escolar en las zonas rurales se construye por una serie de factores interconectados y contextuales. Estos factores incluyen aspectos personales, escolares, familiares, económicos y sociales que interactúan entre sí, y contribuyen a la desigualdad educativa que existe en estas zonas. Para abordar este problema y mejorar las oportunidades educativas de los estudiantes de zonas rurales, es necesario tomar en cuenta estos factores y adaptar la educación a sus respectivas realidades comunitarias.

En resumen, abordar el fracaso escolar en las zonas rurales, requiere un enfoque integral que priorice los factores interconectados y contextuales que se mencionaron. Es fundamental proporcionar una educación de calidad sensible a la pluriculturalidad que aparece en estas zonas. Además, deben implementarse medidas para reducir las desigualdades educativas, garantizar el acceso a recursos y servicios básicos, fortalecer el apoyo familiar y promover la colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad. ■

Referencias

- Acevedo, F. (2021). Concepts and measurement of dropout in higher education. *A critical perspective from Latin America. Issues in Educational Research*, 31(3), 661-678.
- Aguilar Jurado, M. Ángel, Gil Madrona, P., y Ortega Dato, J. F. (2020). Efectos del programa Promociona contra el fracaso escolar en alumnos de etnia gitana. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 345-358. <https://doi.org/10.6018/rie.396131>

- Akinsolu, A., O. (2015). Analysis of Educational Wastage in Public Secondary Schools in Olorunda Local Government Area, Osun State, Nigeria. *Educational Planning*, 24(1), 39-55.
- Ansong D., Ansong E., K., Ampomah A., O. y Afranie, S. (2015) A spatio-temporal analysis of academic performance at the Basic Education Certificate Examination in Ghana, *Applied Geography*, 65.
- Arbelo Marrero, F. (2016). Barriers to School Success for Latino Students. *Journal of Education and Learning*, 5(2). <https://doi.org/10.5539/jel.v5n2p180>
- Balfanz, R., & Byrnes, V. (2012). *The importance of being in school: A report on absenteeism in America's public schools*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Social Organization of Schools.
- Banco Mundial (2021). *Una cantidad sin precedentes de niños podría caer en la pobreza de aprendizajes debido a la pandemia*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/10/29/world-bank-pandemic-threatens-to-drive-unprecedented-number-of-children-into-learning-poverty>
- Banco Mundial (2022). *Panorama general*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Bettany-Saltikov, J. (2010). *How to do a systematic literature review in nursing: a step-by-step guide*. Maidenhead: Open University Press.
- Biddle, N., & García, E. (2019). *Rural Education*. In *Handbook of Research on Education and Immigration* (pp. 371-386). Edward Elgar Publishing.
- Borman, G. D., & Dowling, M. (2019). School Resources and Student Achievement: A Review of Cross-Disciplinary Perspectives on the Impact of Educational Inputs. In *The Wiley Handbook of Educational Policy* (pp. 37-56). Wiley.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2021). *Consideraciones de Política para la atención al abandono escolar y rezago de los aprendizajes en el contexto de la pandemia por COVID-19 y el regreso a clases en México*. https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/Informes/Informacion_Estrategica_Aprende_Casa.pdf
- Degol, J. L., Wang, M. T., Ye, F., & Zhang, C. (2017). Who makes the cut? Parental involvement and math college enrollment predicting trajectories. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 50, 60-70. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.03.007>
- European Commission (2013). *Reducing early school leaving: Key Messages and Policy Support*.
- Fernig, L. (1927). El fracaso escolar y el origen social de los alumnos. *El Correo de la UNESCO: una ventana abierta sobre el mundo*, 25(6) 4-6, illus.
- Gertler, Paul J. & Patrinos, Harry Anthony & Rubio-Codina, Marta, 2012. Empowering parents to improve education: Evidence from rural Mexico, *Journal of Development Economics, Elsevier*, 99(1), 68-79.

- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. <http://doi.org/10.1037/a0015362>
- Ibabe, I. (2016). Academic Failure and Child-to-Parent Violence: Family Protective Factors. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01538>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2005). *Las telesecundarias mexicanas. Un recorrido sin atajos*. Fundación, Este país. Conocimiento útil, pp.1-8.
- Jimerson, S. R., et al. (2007). *Handbook of school violence and school safety: International research and practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Wu, J. (2012) Disenchantment and participatory limits of compulsory education: lessons from Southwest China, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(4), 621-645. <http://doi.org/10.1080/03057925.2012.672254>
- Johnson, M. K., & Strange, M. (2017). *Rural Poverty & Education*. The National Agricultural Library.
- Küçüker, E. (2018). Reasons for Dropouts of Girls from the Formal Secondary Education Living in Rural Areas. *EGİTİM VE BİLİM*, 43(195). <http://doi.org/10.15390/EB.2018.7537>
- Leiva Olivencia, J.J. (2017) La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 29-43.
- Lopez-Fernandez, O., et al. (2018). Predictors and pathways of school failure in childhood and adolescence. *Frontiers in Psychology*, 9, 17-87.
- Mascareño, M. (2019). Constellations of risk factors as moderators of the impact of a randomized intervention on students' reading skills in rural India. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 66-77. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.11.007>
- Mendoza Caro, J. C., & Abellán Fernández, J. (2021). Modalidades de atención y desigualdad educativa en tiempos de pandemia: la experiencia de la Sierra Tarahumara. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 169-185. <https://doi.org/10.35362/rie8614342>
- Montemayor, D., Kupczynski, L., & Mundy, M. (2015). Achievement and experiences of first and second-generation students in a rural South Texas high school. *Journal of Instructional Pedagogies*, 16.
- Moreira, P. A. S., Dias, P., Vaz, F. M., & Vaz, J. M. (2013). Predictors of academic performance and school engagement - Integrating persistence, motivation and study skills perspectives using person-centered and variable-centered approaches. *Learning and Individual Differences*, 24, 117-125. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.016>
- Mughal, A.W., Aldridge, J., & Monaghan, M. (2019). Perspectives of dropped-out children on their dropping out from public secondary schools in rural Pakistan. *International Journal of Educational Development*.
- Nidup, Yeshi (2022). *Relationship between the Number of Students in the School and the Academic Achievement in the Secondary Schools in Bhutan*, 7, 139-154.

- OECD (2019). PISA 2018 results (Volume I): *What students know and can do*. OECD Publishing.
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., MayoWilson, E., McDonald, S. y McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *The BMJ*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Pezzi, F., A., S., & Marin, A., H. (2017). Fracasso escolar na educação básica: revisão sistemática da literatura. *Temas em Psicologia*, 25(1), 1-15. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2017.1-01>
- Pontili, R. & Kassouf, A. (2014). Is Age-Grade distortion in Brazil's primary public education system more closely associated to school infrastructure or to family characteristics? *Well-being and social policy*, 4(1), 29-54.
- Rajan, S. (2019). Academic Problems Encountered by Rural Students. *Shanlax International Journal of Education*, 7(2) 15-19.
- Redondo, J., Inglés, C. J., y García-Fernández, J. M. (2014). Conducta prosocial y autoatribuciones académicas en Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(2), 482-489. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.148331>
- Rezaei-Dehaghani, A., Keshvari M., Paki, S. (2018) The Relationship between Family Functioning and Academic Achievement in Female High School Students of Isfahan, Iran, in 2013-2014. *Iran J Nurs Midwifery Res*, 23(3), 183-187. https://doi.org/10.4103/ijnmr.IJNMR_87_17
- PMID: 29861755; PMCID: PMC5954638.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. California Dropout Research Project Report #15.
- Salazar Jasso, A., y Cogco C., A. (2021). Saberes rurales en el sistema educativo mexicano: significados comunitarios en el noreste del país. *Revista de Ciencias Sociales* (172), 109-124.
- Singh, R., & Mukherjee, P. (2015). Determinants of Successful Completion of Secondary Education. *Young Lives 2015*.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- Vallejo García, F.A. (2018). Criterios de promoción estudiantil como factores conexos al éxito o fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1), 59-81. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.4>
- Vera-Noriega, J., Ramos-Estrada, D., Sotelo-Castillo, M., Echeverría-Castro, S., Serrano-Encinas, D., y Vales-García, J. (2012). Factores asociados al rezago en estudiantes de una institución de educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III(7), 41-56.

- Vinciguerra, A., et al. (2020) Los determinantes de la deserción en la educación secundaria: una revisión de literatura. *Psicología Francesa*.
- Wang, X., Warschauer, M., Zheng, B., He, D., & Lin, C. (2018). Technology, Equity, and Rural Schooling: Understanding the Intersection. Educational Technology. *Research and Development*, 66(5), 1169-1187.
- Zambrano Leal, Armando. (2016). Fracaso escolar y relación con el saber: Elementos de comprensión de las teorías sociológicas de base. *Praxis educativa*, 20(2), 13-24.



LA MEJORA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DOCENTE MEDIANTE PROPUESTAS DRAMÁTICAS TEATRALES: UN ESTUDIO CUALITATIVO

IMPROVEMENT OF TEACHING COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH DRAMATIC THEATRICAL PROPOSALS: A QUALITATIVE STUDY

<https://doi.org/10.21555.rpp.vi36.2882>

Marcos Jesús Iglesias Martínez
Universidad de Alicante, España

marcos.iglesias@ua.es

<https://orcid.org/0000-0001-5206-2762>

María del Mar Camús Ferri
Universidad de Alicante, España

mar.camus@ua.es

<https://orcid.org/0000-0003-1463-965X?lang=es>

Inés Lozano Cabezas
Universidad de Alicante, España

ines.lozano@ua.es

<https://orcid.org/0000-0003-3800-259X>

Recibido: marzo 28, 2023 - Aceptado: mayo 8, 2023

Resumen

La comunicación didáctica es un elemento clave en la gestión de los procesos educativos y pedagógicos acontecidos en el salón de clases. Permite organizar ambientes de aprendizaje efectivos y eficaces en el aula, y propiciar entornos de intercambio comunicativo con el alumnado que generan interés, pensamiento y emoción por la educación. En las etapas educativas relacionadas con la infancia, es especialmente relevante para orientar la construcción de saberes, y la adquisición de habilidades y capacidades. Sin embargo, todavía se promueve solo sutilmente en los espacios universitarios; los intentos de formación en competencia comunicativa docente se reducen, en general, a la práctica de presentaciones orales, alejadas de la realidad comunicativa escolar. La pedagogía teatral multisensorial es otra forma de aprender a comunicar en el aula. El objetivo principal de esta investigación es analizar el desarrollo de situaciones de aprendizaje fundamentadas en la pedagogía teatral, como estrategia docente que mejora la comunicación didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde las

narrativas de los maestros. Los resultados indican que se trata de una herramienta pedagógica valiosa para el desarrollo de las habilidades comunicativas y pedagógicas en los docentes en general, y para quienes se están formando, en particular.

Palabras clave: arte dramático, comunicación, aprendizaje activo, formación de docentes, investigación cualitativa.

Abstract

Didactic communication is a key element in the management of educational and pedagogical processes that take place in the classroom. This allows to organize effective and efficient learning environments in the classroom and promotes environments of communicative exchange with students that generate interest, thought and emotion for education. In the educational stages related to childhood, it is especially relevant to guide the construction of knowledge and the acquisition of skills and abilities. However, it is still subtly promoted in university spaces; and the attempts to train teachers in communicative competence are reduced, in general, to the practice of oral presentations, far removed from the school communicative reality. Multisensory theater pedagogy is another way of learning to communicate in the classroom. The main objective of this research is to analyze the development of learning situations based on theater pedagogy as a teaching strategy that improves didactic communication in teaching-learning processes from the narratives of teachers and teachers. The results indicate that it is a valuable pedagogical tool for the development of communication and pedagogical skills in teachers in general, and for those who are being trained in particular.

Keywords: Dramatic Arts, Communication, Experiential Learning, Teacher Education, University Education, Qualitative Research.

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición de competencias profesionales en la Educación Superior es el reto al que hoy se enfrenta el docente universitario. En estos momentos en que las reformas educativas apuestan por una formación más práctica en las universidades (Álvarez, 2017; Cayo, Viera, Cajas e Hidalgo, 2018; Fernández, 2020), no solo se precisa transferir conocimientos teóricos al alumnado: se ha de procurar construir su identidad profesional, a partir de capacidades, y un enfoque didáctico más interactivo y vivencial (Garrote, Jiménez-Fernández y Martínez-Heredia, 2019; Padierna y González, 2013).

Asimismo, una competencia profesional está relacionada con lo que el sujeto sabe, lo que es y lo que hace (Padierna y González, 2013). De acuerdo con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y los planteamientos afines a la preparación para el desempeño de una profesión, el docente de universidad ha de gestionar experiencias de aprendizaje orientadas a la práctica. De esta forma es posible aprender a ejercer una profesión y ocupar un puesto laboral desde la funcionalidad (Acosta, Rodríguez y Caso, 2019; Losada y García, 2018; Tejada, 2020).

El éxito profesional requiere el desarrollo de habilidades, y aptitudes generales y concretas que promuevan los procesos de pensamiento –personales y emocionales– a favor de una actividad laboral propicia, efectiva y eficaz (Larruzea-Urkixo, Cardeñoso e Idoiaga, 2020; Marchant, Milicic y Soto, 2020).

Específicamente, en la formación de los maestros universitarios, adquirir habilidades comunicativas es primordial, puesto que la comunicación en el aula propicia la cognición en el alumnado, despierta su curiosidad y su entusiasmo, y orienta su proceso de aprendizaje (Álvarez, 2017; Balaguer, Pujol y Graell, 2018; Romero, Castejón, López y Fraile, 2017). Además, se trata del medio por excelencia a través del cual la palabra se transforma en pensamiento, en interacción y guía para los estudiantes.

No obstante, a pesar de que una de las principales funciones del maestro, tras terminar su trayectoria formativa universitaria, es gestionar el aula como espacio de comunicación y aprendizaje, las propuestas de formación relacionadas con el desarrollo de la comunicación docente en la Educación Superior, son todavía insuficientes: se reducen a promover exposiciones orales (que tampoco son debidamente preparadas para el impacto en el receptor) y son, a menudo, escasas durante esta etapa (Pérez, 2018; Reche, Martín y Vilches, 2016; Rodríguez, Ayllón, Gallego y Gómez, 2017).

Por tanto, se precisan propuestas que susciten la práctica comunicativa docente. Aprender a comunicar y establecer interacción comunicativa con el estudiantado es esencial en el profesorado: la comunicación es el motor del proceso de enseñanza y del aprendizaje. Sin esta destreza, la calidad y la excelencia de su actividad se encuentra supeditada a la improvisación y a la dificultad del docente de enfrentarse, sin éxito, a la tarea de comunicar en el aula (Álvarez, 2017; Cardona, 2016; Rodríguez, 2020).

En este orden de cosas, para un docente en formación, la primera toma de contacto con la realidad comunicativa en las aulas, puede propiciarse a través de prácticas universitarias, en donde «comunicar», sea sinónimo de verse involucrado en la tarea de interacción comunicativa con el estudiantado en el aula (Becerra, 2017; Shulman, 2016; Soler, 2012).

La pedagogía teatral es un recurso estratégico valioso para ello. Por un lado, promueve las potencialidades comunicativas de los docentes que cursan estudios de Educación Superior (Borda, 2015; Miranda-Calderón, 2020; Vieites, 2014). Por otro, logra un aprendizaje práctico en la dimensión comunicativa de los maestros: ejercita la narrativa oral, la narrativa visual, la importancia de la escucha y de las emociones, la relevancia de los silencios, la trascendencia de interactuar con el alumnado, el arte de compartir una historia o información (Carmona, 2018; García-Huidobro, 2015; Trujillo, Ceballos, Trujillos y Moral, 2020).

También se consideran los factores que intervienen en las funciones comunicativas de los docentes, tales como: cognitivos, emocionales, personales y sociales. Así, se brinda la posibilidad de que el maestro en formación se enfrente a una situación comunicativa próxima a su profesión, conociendo cuáles de estos factores han de reforzarse; esto puede ayudarles a reflexionar sobre las mejoras en su práctica comunicativa (Garzón, 2019; Sabariego, Sánchez y Cano, 2019; Sandoval-Poveda, González-Rojas y Madriz-Vermúdez, 2020; Vieites, 2014).

Ciertamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje se constituye por un acto comunicativo en donde el interactuar con el estudiantado, consiste en recrear experiencias didácticas en que la expresión verbal y no verbal, el juego, la estética y su participación e implicación en el proceso, son necesarias (Álvarez, 2017; Bosch, 2019; Carrion, 2019). Además, esto otorga, a la comunicación, una dosis de fascinación, curiosidad, novedad, sorpresa y asombro, tan significativos para el cerebro y que, por este motivo, suscita el interés de los infantes por el aprendizaje (L'Ecuyer, 2013; Trujillo, Ceballos, Trujillo y Moral, 2020). Se trata, pues, de una oportunidad para mejorar la didáctica y las capacidades de comunicar de los maestros en formación (Álvarez, 2017; Borda, 2015; Miranda-Calderón, 2020).

Asimismo, la pedagogía teatral que vincula el proceso comunicativo con los elementos visuales, los recursos lúdicos, los efectos sonoros, el arte de las entonaciones y variaciones

de la voz, los silencios y la utilización de luces, títeres y sombras, convierten las prácticas pedagógicas en posibilidades comunicativas enriquecedoras. Entusiasman al docente que las ejercita, y al alumnado que las percibe, por la variedad de recursos y lenguajes empleados (Bosch, 2019; Cabeza, 2018). Consecuentemente, la pedagogía teatral es trascendental en la formación comunicativa de los maestros: los aproxima a lo que significa «ser docente y saber comunicar en un aula».

Por todo ello, el objetivo principal de esta investigación es analizar el desarrollo de situaciones de aprendizaje, fundamentadas en la pedagogía teatral, como estrategia docente que mejora la comunicación didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde las narrativas de los maestros. Concretamente nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- 1) Conocer el significado de las propuestas dramáticas teatrales, como estrategia para la mejora de la competencia comunicativa de los maestros.
- 2) Describir los beneficios de la pedagogía teatral, como herramienta didáctica y de interacción comunicativa con el alumnado.
- 3) Considerar sus potencialidades como recurso para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los docentes.
- 4) Identificar otras experiencias universitarias relacionadas con los estudios de maestro, que promuevan y formen en la comunicación didáctica.

2. MÉTODO

La metodología de investigación es cualitativa, apoyada en la búsqueda de significados y experiencias educativas que permiten, en este caso, comprender la percepción que tienen los docentes acerca de la pedagogía teatral multisensorial y de la influencia en la praxis comunicativa de los maestros en formación. A través de una entrevista semi-estructurada, se realiza una investigación biográfico-narrativa. Se analizan los relatos de los participantes y, finalmente, se diseña el sistema de códigos para el estudio de los resultados obtenidos.

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

En este estudio, realizado durante el año 2020, participan 65 maestros de Educación Primaria en activo, especializados en la aplicación de la práctica teatral multisensorial en el aula; consistente en la narración de una historia utilizando títeres y la proyección de sus siluetas sobre una pantalla iluminada. Estos ejercen su labor profesional en escuelas públicas de Buenos Aires (Argentina). De la totalidad, 80% son mujeres (n=52) y el 20%, hombres (n=13). La media de edad oscila entre 25 y 45 años. La muestra es intencional, y no probabilística.

2.2. Instrumentos

La entrevista semi-estructurada es el instrumento utilizado para recoger los datos y delimitar el propósito de nuestro estudio. Se elaboran una serie de cuestiones abiertas y preestablecidas a las que responden los participantes, en relación con los objetivos de investigación planteados para el trabajo.

2.3. Procedimiento

La entrevista realizada a los participantes se elabora utilizando el formulario en línea de Google, como medio para recopilar los datos. Se les informa del propósito del estudio, su participación voluntaria, y el anonimato de los datos y su consentimiento. Finalizada la recopilación de datos, se procede al análisis de las secuencias narrativas mediante el programa informático AQUAD 7 (Huber y Gürtler, 2012). Así, cada uno de los códigos y subcódigos obtenidos, ha sido descrito en la sección de resultados y argumentado en la sección de discusión.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se organizan en torno a cinco temáticas, vinculadas con los objetivos de investigación. Se presentan en tablas que muestran los códigos y subcódigos hallados tras el análisis de las 1.617 secuencias narrativas de los participantes. Se ha valorado el porcentaje de la Frecuencia Absoluta (%FA), para analizar y describir los resultados.

3.1. Temática 1. Concepción docente sobre la pedagogía teatral multisensorial y el desarrollo comunicativo en el aula

En la Tabla 1, se muestran los códigos para la temática 1 de nuestra investigación: *la concepción que tienen los docentes sobre la pedagogía teatral multisensorial y el desarrollo comunicativo en el aula*.

El código 1.1 *Experiencia teatral*, describe que la pedagogía teatral multisensorial es, para los docentes, una experiencia de intercambio comunicativo relacionada con el teatro, que fortalece el vínculo comunicacional y afectivo entre docente y discente, por integrar los elementos multisensoriales como recurso para narrar una historia e interactuar con el alumnado:

Es cuando lo teatral y lo sensorial hacen posible que te comuniques con tus estudiantes de modo que tienes una relación más próxima con ellos (Participante 31).

Tabla 1

Concepción sobre la pedagogía teatral multisensorial y el desarrollo comunicativo en el aula

CÓDIGOS INFERENCIALES	FRECUENCIA ABSOLUTA	%FA
1.1 Experiencia teatral	71	19.51%
1.2 Funcionalidad educativa	218	59.89%
1.2.1 Función comunicativa	82	22.53%
1.2.2 Función didáctica/ cognoscitiva	60	16.48%
1.2.3 Función lúdica	45	12.36%
1.2.4 Función estética/ emotiva	31	08.52%
1.3 Innovación expresión	75	20.60%

El código 1.2 *Funcionalidad educativa*, agrupa los subcódigos mediante los cuales se exponen las funciones que cumple la pedagogía teatral multisensorial al ser aplicada en el ámbito educativo.

Con respecto del subcódigo 1.2.1 *Función comunicativa*, manifiesta, en gran medida, que con esta pedagogía se desarrolla la función de interacción comunicativa necesaria en cualquier proceso educativo, dado que se comparte un relato que invita al estudiantado a participar en una experiencia comunicativa en la que se involucra y, además, aprende de forma activa:

Con esta propuesta, el alumno interactúa, es decir, no solo se cuenta una historia de unos personajes en un teatrino, este se involucra y participa en él (Participante 56).

Con el subcódigo 1.2.2 *Función didáctica/cognoscitiva*, se plantea también que, con esta propuesta, se pretende una enseñanza para que el alumnado puede reflexionar sobre una realidad, o bien adquirir conocimiento sobre una temática de interés:

La historieta que se recrea siempre hace pensar al alumnado y aprende algo de interés o reflexiona (Participante 26).

Se advierte, también de forma destacada, que esta pedagogía del teatro –fundamentada en la recreación multisensorial de una historia–, se convierte, en el aula, en un juego que instiga al alumnado a la experimentación, así como al disfrute del aprendizaje a través de los sentidos (1.2.3 *Función lúdica*):

Es como un juego que fascina y se disfruta, puesto que la historia se percibe a través de los sentidos del niño y el niño disfruta sintiendo sus efectos ópticos (Participante 06).

Aunque con menor frecuencia, se indica que la pedagogía teatral multisensorial crea un espectáculo en donde la belleza de los personajes y de la historia de los personajes, proyectada sobre una pantalla, inducen al alumnado a aprender desde la emoción, la motivación y la curiosidad que genera la vivencia (1.2.4 *Función estética/emotiva*):

Los efectos que produce, hacen que el escenario sea tan bonito que es imposible que el niño no tenga fascinación por lo que pueda ocurrir en el teatrino y aprenda (Participante 61).

Con el código 1.3 *Innovación expresión*, se indica que las propuestas teatrales multisensoriales enriquecen notablemente sus habilidades para expresarse, puesto que el proceso de comunicación cuenta con elementos innovadores que estimulan los sentidos:

Aprendes que para comunicar y expresarte con tus alumnos tienes que innovar estimulando otros sentidos en el alumnado (Participante 04).

3.2 Percepción sobre las capacidades que se desarrollan en el docente al utilizar la pedagogía teatral como recurso comunicativo en el aula

En la temática 2, se analizan los códigos referidos a la percepción sobre las capacidades que se desarrollan en los docentes al utilizar la pedagogía teatral como recurso comunicativo en un aula:

Tabla 2

Percepción sobre las capacidades desarrolladas en el docente al utilizar la pedagogía teatral, como recurso comunicativo en un aula

CÓDIGOS INFERENCIALES	FRECUENCIA ABSOLUTA	%FA
2.1 Capacidades comunicativas	198	42.86%
2.1.1 Discurso profesional docente	88	19.05%
2.1.2 Verbalización didáctica	60	12.99%
2.1.3 Lectura dramatizada	27	05.84%
2.1.4 Recursos comunicativos orales	23	04.98%
2.2 Capacidades cognoscitivas	179	38.74%
2.2.1 Pensamiento creativo	72	15.58%
2.2.2 Funciones ejecutivas	32	06.93%
2.2.2 Pensamiento imaginativo	27	05.84%
2.2.4 Pensamiento reflexivo	26	05.63%
2.2.5 Pensamiento mágico	22	04.76%
2.3 Capacidades socio-afectivas	85	18,40%
2.3.1 Relaciones interpersonales	55	11.91%
2.3.2 Asertividad y resolución	30	06.49%

Con el código 2.1 *Capacidades comunicativas*, se expone que, al desarrollar propuestas teatrales multisensoriales en los docentes, se potencian capacidades vinculadas con la práctica de la comunicación.

Se sostiene, de forma significativa, que esta experiencia permite aproximar al docente al desarrollo de prácticas discursivas relacionadas con su labor profesional, ya que suponen interactuar con el alumnado en una situación comunicativa de enseñanza-aprendizaje (2.1.1 *Discurso profesional docente*):

Este es un recurso que logra que el docente que se está formando, se acerque a lo que es comunicar en un aula con un estudiante (Participante 07).

Se expresa que, además, los maestros que se están formando, aprenden a verbalizar historias, experiencias y vivencias que activan la curiosidad, la atención y la escucha activa del estudiantado (2.1.2 *Verbalización didáctica*):

El profe consigue saber que, para que el alumno escuche y atienda, debe contar historias o vivencias que formen parte de su discurso (Participante 44).

En menor medida, se señala que, como se trata de una experiencia teatral que implica la lectura dramatizada de una historia, el maestro aprende a manejar su voz como elemento clave para conectar con el estudiantado y que este no se disperse en clase (2.2.3 *Lectura dramatizada*):

Los maestros, después de hacer lectura dramatizando, saben que es muy importante utilizar la voz de distintas formas para conectar con el estudiante (Participante 36).

Con el subcódigo 2.1.4 *Recursos comunicativos orales*, los participantes desvelan, de forma sutil, que las prácticas teatrales educan la oralidad profesional, dado que atienden a aspectos y recursos comunicativos fundamentales en su profesión diaria (como la dicción, los silencios, los cambios de registro, las entonaciones, entre otros):

Al vivir esta experiencia, como profesor, aprendes que para comunicarte es esencial utilizar el silencio o distintas entonaciones que enfatizan lo que quieres decir (Participante 07).

Por lo que respecta al código 2.2 *Capacidades cognoscitivas*, este describe que la praxis comunicativa, fundamentada en el teatro, promueve distintos tipos de pensamiento requeridos en el desempeño profesional de un maestro y primordiales para impulsar la cognición en el alumnado.

El subcódigo 2.2.1 *Pensamiento creativo*, recoge los hallazgos en los que se manifiesta que, durante las sesiones de ensayo para el desarrollo de la práctica teatral, el docente en formación emplea su ingenio para manipular los personajes de distintas maneras, explorando diferentes alternativas. Esto favorece la divergencia y el desarrollo del pensamiento creativo:

El profesor se hace más creativo al tener que ingeniárselas para mover los títeres en el escenario del teatro (Participante 11).

Se estima significativo el subcódigo 2.2.2 *Funciones ejecutivas*, donde los participantes explican que el desarrollo y la planificación de esta experiencia fortalece algunas de las funciones ejecutivas imprescindibles en toda tarea educativa, como son la toma de decisiones, la práctica de la memoria, la planificación y organización de las actividades, la flexibilidad, entre otras:

Para lograr construir todo el marco teatral, el profesorado tiene antes que decidir el argumento, organizar la historia, saber de memoria el relato, etcétera (Participante 34).

Con el subcódigo 2.2.3 *Pensamiento imaginativo*, se advierte que el docente, para llevar a cabo el desarrollo teatral, primero imagina la historia ha representar en el teatrino, con la silueta de los personajes y la fuente lumínica que los proyecta, lo que favorece la facultad de representar mentalmente o de imaginar:

Para conseguir una historia diferente, primero tienes que imaginar e inventarla (Participante 16).

En menor proporción, se desvela que la vivencia de esta propuesta permite al docente reflexionar sobre su propia actuación comunicativa y pensar cómo mejorar su práctica en la actividad de la enseñanza (2.2.4 *Pensamiento reflexivo*):

Al vivenciar lo que es ser maestro con esta pedagogía, te replanteas después qué debes mejorar en tu proceso comunicativo con el alumnado (Participante 02).

Sutilmente se considera que, con la experiencia de esta pedagogía, se aprende a pensar que es necesario convertir el aula en un espacio comunicativo de interés, encanto, fantasía, ilusión y fascinación para que el alumnado disfrute, aprendiendo (2.2.5 *Pensamiento mágico*):

*El docente vuelve a pensar en la necesidad de crear magia en el aula (Participante 42).
Para que el alumnado disfrute, te das cuenta de que hace falta fascinarlo con cosas nuevas (Participante 53).*

Por lo que respecta al código 2.3 *Capacidades socio-afectivas*, este agrupa los subcódigos donde se expone que organizar una experiencia teatral siempre precisa de una actividad colectiva entre maestros que regula sus relaciones, y genera un vínculo y conexión profesional entre ellos.

Se estima que la construcción de experiencias teatrales multisensoriales conlleva labores compartidas entre maestros, afianzando sus interrelaciones profesionales. También mejora las relaciones con el estudiantado (2.3.1 *Relaciones interpersonales*):

Al organizar la experiencia con tu equipo de profesión, te relacionas más con otros profesores y también con tus alumnos (Participante 26).

De acuerdo con los hallazgos referidos al subcódigo 2.3.2 *Asertividad y resolución de conflictos*, se trata de una actividad en la que se establecen relaciones, lo que puede generar conflictos que han de resolverse desde la asertividad, la empatía, el respeto de las opiniones y los pareceres, creando un buen clima de aula y un adecuado ambiente de trabajo:

Tienes que decir las cosas con respeto y respetar a los demás para que el producto final sea un trabajo fructífero (Participante 61).

3.3 Los beneficios de la pedagogía teatral multisensorial en el desarrollo comunicativo de los maestros en formación

En cuanto a la temática 3, esta recoge los códigos sobre *los beneficios de la pedagogía teatral multisensorial en el desarrollo comunicativo de los maestros en formación*, presentados en la Tabla 3.

Uno de los beneficios de las experiencias teatrales multisensoriales, utilizadas como instrumento para la comunicación con el estudiantado, es el desarrollo de diferentes pedagogías, como se indica en el código 3.1 *Desarrollo de pedagogías*.

Tabla 3

Los beneficios de la pedagogía teatral multisensorial en el desarrollo comunicativo de los maestros en formación

CÓDIGOS INFERENCIALES	FRECUENCIA ABSOLUTA	%FA
3.1 Desarrollo pedagogías	178	52.35%
3.1.1 Pedagogía sorpresa	46	13.53%
3.1.2 Pedagogía emocional	39	11.47%
3.1.3 Pedagogía lúdica	36	10.59%
3.1.4 Pedagogía escucha	35	10.29%
3.1.5 Pedagogía luz	22	06.47%
3.2 Tipos aprendizaje	103	30.30%
3.2.1 Aprendizaje vivencial	40	11.77%
3.2.2 Aprendizaje significativo	36	10.59%
3.2.3 Aprendizaje diseño	17	05.00%
3.2.4 Aprendizaje sensorial	10	02.94%
3.3 Limitaciones comunicativas	59	17.35%
3.3.1 Seguridad actuación docente	41	12.06%
3.3.2 Intervención y participación	18	05.29%

Es destacable que, con el código 3.1.1 *Pedagogía sorpresa*, se indica que representar una historia, utilizando unos títeres y la proyección de sus sombras en una pantalla, permite al docente comprender que, para motivar al alumnado, muchas veces, es necesario incluir, en su práctica comunicativa, elementos que generen sorpresa y novedad, factores clave y principios pedagógicos favorecedores de la fascinación infantil:

Con esta práctica, nos damos cuenta de que en nuestro proceso comunicativo muchas veces hace falta sorprender al alumno con algo perceptivo y nuevo (Participante 48).

En este sentido, también resulta significativo que, en los hallazgos, se indica que el maestro, al desarrollar una experiencia teatral multisensorial, percibe que, en el proceso de aprendizaje, es necesario estimular la emoción en el alumnado con otros recursos, como son los sensoriales (3.1.2 *Pedagogía emocional*):

Esta es una actividad que hace que consideres que, en clase, el alumno es más feliz si generas emoción en el proceso (Participante 27).

El subcódigo 3.1.3 *Pedagogía lúdica*, se refiere a que, de acuerdo con los participantes, percibir la experiencia teatral como un juego en el que se proyectan sombras en una pantalla, favorece que el maestro considere el aprendizaje lúdico como metodología natural que precisa el niño para aprender, disfrutando desde el juego:

Recuerdas que lo lúdico y el juego merecen formar parte del aprendizaje de los estudiantes, sobre todo si son niños (Participante 18).

Además, por tratarse de una actividad innovadora en el aula, a la que el docente no suele recurrir para narrar una historia, el alumnado concentra su atención, su escucha activa y curiosidad en la experiencia, generando en el maestro conciencia sobre el desarrollo de una pedagogía fundamentada en la escucha (3.1.4 *Pedagogía escucha*):

El maestro ve qué es capaz de lograr desde distintos canales comunicativos: que el niño te atienda y te escuche, y que te escuche de forma activa, es importante para aprender (Participante 50).

El uso de una fuente de luz para proyectar una historia en una pantalla, permite que el docente se impregne de la importancia de generar acciones en las que las fuentes lumínicas abran las vías al estudiantado hacia la experimentación y la creatividad (3.1.5 *Pedagogía luz*):

Utilizar la luz en la representación de una historia, hace que el niño aprenda a través de la experiencia y la creatividad (Participante 08).

Por lo que respecta al código 3.2 *Tipos aprendizaje*, se señala que la experimentación de una propuesta teatral multisensorial, potencia una gran variedad de aprendizajes que pueden enriquecer el futuro desempeño profesional de un docente y la actividad del estudiantado.

En cuanto al subcódigo 3.2.1 *Aprendizaje vivencial*, el maestro que está desarrollando una propuesta teatral de este tipo, percibe que el alumnado aprende a partir de una experiencia y de su implicación en ella:

La pedagogía permite que el maestro viva la propuesta, y al mismo tiempo, hace que el niño aprenda, viviéndola también (Participante 03).

Con el subcódigo 3.2.2 *Aprendizaje significativo*, se desvela que la propuesta teatral multisensorial es una oportunidad de convertir, la formación del maestro, en una práctica con la que este descubre que es importante lograr que el proceso de aprender del alumnado sea significativo, funcional y por descubrimiento:

No solo es narrar una historia, sino que esta historia tiene que significar para el niño y ser útil para su vida (Participante 26).

De forma leve, se indica que se recurre a la creación y recreación de los materiales para la representación de la historia, haciendo uso de la creatividad y del diseño (3.2.3 *Aprendizaje diseño*):

Se aprende a diseñar, crear cosas nuevas con los materiales, por ejemplo, y que el niño también los cree si hace falta (Participante 58).

También se expone, en menor proporción, que las vivencias teatrales en donde los efectos ópticos y acústicos forman parte del entorno educativo, forman a los docentes en el diseño de sesiones de aula, fundamentadas en la percepción a través de los sentidos (3.2.4 *Aprendizaje sensorial*):

Esto te hace reflexionar el porqué es necesario que el niño aprenda también con los sentidos (Participante 09).

Al analizar el código 3.3 *Limitaciones comunicativas*, se describe que, además, la práctica teatral induce a superar las limitaciones comunicativas que pueden caracterizar a los docentes en formación, que todavía no poseen una práctica profesional que les sirva de apoyo para abrirse, y desarrollar una efectiva y eficaz comunicación docente:

Al realizarlas, el alumno, formándose para maestro, supera limitaciones comunicativas que puede tener, por falta de experiencia en un aula (Participante 54).

Se advierte, de modo destacado, que les confiere seguridad en su labor práctica como maestros, dado que se enfrentan a un contexto profesional real en el que han de saber establecer interacción comunicativa con el estudiantado en el aula (3.3.1 *Seguridad actuación docente*):

Es como desarrollar la tarea docente, por tanto, sirve al maestro para perder el miedo escénico (Participante 48).

La realización de propuestas teatrales, despierta la disposición de ofrecer ocasiones al alumnado para intervenir y participar en el aula, al ir creando un espacio comunicativo en el que, tanto como docente como discente, se relacionan para que el proceso educativo sea funcional (3.3.2 *Intervención y participación*):

Verte en una situación así, si no tienes experiencia como profesor, te permite formarte y saber cómo debes intervenir para que el alumno se implique en el proceso (Participante 42).

3.4 La pedagogía teatral multisensorial como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los docentes en formación

Por lo que se refiere a la temática 4, presentada en la Tabla 4, se muestran los códigos y subcódigos que tratan sobre *la pedagogía teatral multisensorial como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los docentes en formación*.

Con el código 4.1 *Variedad lenguajes* se describe que, con esta propuesta, el docente concibe que es posible comunicar, no solo con palabras, sino con distintos lenguajes que, además, enriquecen la recepción y consolidación de información en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Tabla 4

La pedagogía teatral multisensorial como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los docentes en formación

Códigos inferenciales	Frecuencia Absoluta	%FA
4.1 Variedad lenguajes	96	52.75%
4.1.1 Lenguaje emocional	32	17.58%
4.1.2 Lenguaje verbal	29	15.94%
4.1.3 Lenguaje visual y sonoro	23	12.64%
4.1.4 Lenguaje literario	12	06.59%
4.2 Tipos narrativas	86	47.25%
4.2.1 Narrativa oral	30	16.48%
4.2.2 Narrativa multisensorial	25	13.74%
4.2.3 Narrativa didáctica impacto	21	11.54%
4.3. Materiales manipulativos	10	05.49%

La pedagogía del teatro requiere el lenguaje de las emociones. Incluir esta experiencia en la formación del maestro, permite que desarrolle este tipo de lenguaje, fundamental para crear un vínculo afectivo y de proximidad con el discente (4.1.1 *Lenguaje emocional*):

Utilizas el lenguaje de la emoción, y sabes que en cualquier otra actividad o explicación, es necesario expresar para emocionar (Participante 16).

También se explica en las narrativas de los participantes que, especialmente, la realización de experiencias teatrales promueve el empleo de la palabra como herramienta básica de comunicación docente (4.1.2 *Lenguaje verbal*):

Es una oportunidad para que las palabras formen parte de la práctica del docente (Participante 05).

Se desvela, aunque con menos recurrencia, que, al vivenciar una experiencia teatral multisensorial, el docente en preparación aprende a utilizar el lenguaje visual y sonoro, especialmente porque atrae la atención del alumnado y esta experiencia se torna más significativa (4.1.3 *Lenguaje visual y sonoro*):

Si no incluyes lo visual y lo sonoro como en estas experiencias, a veces el profesor olvida que esto también ayuda a comunicar y atraer, y aprender (Participante 16).

Sutilmente, es mencionado el lenguaje literario y se señala que, al ejecutar este tipo de praxis comunicativa, el docente aprende que la atención del estudiantado también es cautivada con metáforas, símiles, narraciones, cuentos, fábulas, versos, canciones, onomatopeyas, invadiendo los sentidos del espectador (4.1.5 *Lenguaje literario*):

Emplear una canción en un momento dado, o recitar un verso relacionado con el momento, hace que el profesor disfrute un momento comunicativo y el alumno también (Participante 49).

El código 4.2 *Tipos narrativos*, agrupa los subcódigos con que se expresa que, en muchas ocasiones, comunicar en el aula es sinónimo de narrar, y al desarrollar propuestas teatrales, el docente aprende a utilizar la narrativa en el aula para interactuar con el alumnado.

Es destacable cómo se indica que, con la práctica teatral, se aprenden a narrar sucesos, y se consideran relevantes los recursos de expresión oral, tales como la voz, la variedad de entonación, la relevancia del silencio y la pausa, para detener al alumnado en un aspecto relevante o activar la escucha activa (4.2.1 *Narrativa oral*):

Narrar es importante en el ámbito educativo, y con esto aprendes a relatar para hacer que el alumnado te escuche (Participante 35).

Sobresale el hecho de que aprender a narrar una historia o de aprender a relatar un suceso, incluye elementos que despiertan los sentidos y convierten el aula en un espacio en donde fluyen las sensaciones y percepciones sensoriales (4.2.2 *Narrativa multisensorial*):

Cuando explicas algo en clase, y utilizas un recurso sensorial que despierta el alumno, aprendes que eso hace falta, como en esta pedagogía (Participante 24).

Aunque con menor frecuencia, se expone que relatar una historia desde experiencias teatrales multisensoriales fomenta, en el docente en formación, la significación de impactar al estudiantado mediante la novedad y lo inesperado (4.2.3 *Narrativa didáctica impacto*):

Piensas que los docentes necesitan impactar con su narrativa diariamente (Participante 09).

Tras la experimentación de la pedagogía teatral multisensorial, se describe, en alguna narrativa, que los docentes comprenden que los recursos manipulativos son útiles para acompañar los procesos comunicativos y maravillar al alumnado (4.3 *Materiales manipulativos*):

A veces, incluir materiales que el mismo alumnado pueda manipular en una actividad, hace más rico el intercambio (Participante 49).

3.5 Experiencias universitarias relacionadas con el desarrollo de la comunicación docente

En la Tabla 5, la temática 5 recoge los hallazgos sobre las *experiencias universitarias relacionadas con el desarrollo de la comunicación docente*.

Se menciona que, durante la formación universitaria, se han desarrollado propuestas relacionadas con la pedagogía teatral multisensorial que han servido para desarrollar algunas de las habilidades comunicativas que los docentes requieren (5.1 *Pedagogía Teatral Multisensorial*):

Sí: en alguna asignatura realizamos este tipo de práctica y fue muy bonita, porque aprendimos en vivo qué se necesita para comunicar en un aula (Participante 40).

No obstante, se explica que la mayoría de propuestas de desarrollo comunicativo están vinculadas con otras experiencias, distintas de la pedagogía teatral multisensorial, aunque en ellas también han empleado la comunicación y algunas estrategias para establecer interacción comunicativa (5.2 *Otras propuestas*).

Tabla 5

Experiencias universitarias relacionadas con el desarrollo de la comunicación docente

CÓDIGOS INFERENCIALES	FRECUENCIA ABSOLUTA	%FA
5.1 Pedagogía teatral multisensorial	39	14.50%
5.2 Otras propuestas	230	85.50%
5.2.1 Exposiciones público	68	25.28%
5.2.2 Educación artística	67	24.91%
5.2.3 Dramatización	61	22.68%
5.2.4 Trabajo equipo	25	09.29%
5.2.5 TIC	9	03.34%

El subcódigo 5.2.1 *Exposiciones público*, predomina sobre el resto. Se refiere a las presentaciones orales o exposiciones realizadas durante la formación universitaria y que, de alguna manera, representan la primera toma de contacto con la comunicación oral docente en un aula:

Exponer mucho, puede ser como primera toma (Participante 63).

La Educación Artística también es empleada en distintas actividades universitarias en las que se fomenta la expresión verbal y no verbal, desarrollando otras formas de comunicación, tales como el dibujo, la pintura, las canciones, los bailes, entre otras (5.2.2 *Educación artística*):

Expresamos con algún cantajuegos, y con la asignatura de dibujo, aunque de otras maneras (Participante 10).

También se realizan obras teatrales, cuentacuentos y alguna que otra dramatización, siendo otros modos de praxis comunicativa docente, realizados durante la trayectoria universitaria (5.2.3 *Dramatización*):

Hicimos una obra teatral que ayudó (Participante 63).

En menor medida, se indica que el trabajo en equipo es otra estrategia empleada en las instituciones de Educación Superior para promover la comunicación y lograr que el maestro se desenvuelva en esta área (5.2.4 *Trabajo equipo*):

Realizar trabajos en equipo también aportó para saber hablar en grupo (Participante 31).

Aunque de forma leve, los participantes señalan que la creación de vídeos y audios educativos es otra dinámica relacionada con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, que apoya el desarrollo de sus habilidades comunicativas (5.2.5 *TIC*):

Usar las TIC como medio para comunicar y que nos comuniquen cosas (Participante 16).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La pedagogía teatral multisensorial se presenta como un recurso valioso en la formación del docente, por el potencial comunicativo y didáctico que lo caracteriza, lo que ha sido constatado en este estudio. Por un parte, ha sido posible favorecer el alcance de los objetivos de investigación planteados, estructurando los resultados en cinco temáticas que han emergido, tras la recopilación de las entrevistas cualitativas y el análisis de las voces de los participantes.

De esta manera, a la luz de los resultados y en relación con la primera temática, se esclarece que la pedagogía teatral multisensorial es, para los docentes, una experiencia de intercambio comunicativo relacionada con el teatro que, además de tratarse de otra forma de aprender a comunicar y comunicarse con el estudiantado –favoreciendo la formación en comunicación didáctica del maestro en formación (Becerra, 2017; Carmona, 2018; García-Huidobro, 2015; Miranda-Calderón, 2020; Pérez, 2018; Rodríguez, Ayllón, Gallego y Gómez, 2017)–, propicia el diseño creativo de actividades de aprendizaje, indispensables para estimular al estudiantado y que tenga ánimo de aprender (Carrion, 2019; Losada y García, 2018; Vieites, 2014).

Especialmente, el empleo de los elementos multisensoriales, invita al alumnado a aprender desde la experimentación y el descubrimiento (Bosch, 2019; Cabeza, 2018; Fernández, 2020). Catherine, investigadora experta en este tema educativo, explica que las experiencias vinculadas con la educación en el asombro, la fascinación infantil y el deseo por aprender, se relacionan, directamente, con la observación pausada de experiencias sensoriales (L'Ecuyer, 2013). De modo que su inclusión en el proceso comunicativo y comunicacional del maestro en formación, enriquece su preparación para la actividad comunicativa con la infancia (Cardona, 2016; Fernández, 2020).

Los hallazgos también indican que, con este recurso, se fortalece el vínculo comunicacional y afectivo docente/ discente, tan necesario para aportar seguridad y confianza al estudiantado y, desde esta base emocional, facilitar su participación en el aula (Álvarez, 2017; Becerra, 2017; Cardona, 2016). Además, la función didáctica comunicativa, que caracteriza este tipo de actividad, estimula la praxis comunicativa de los docentes, aportando una nueva experiencia en la comunicación, fundamentada en el empleo de elementos sensoriales (Bosch, 2019; Cabeza, 2018).

Asimismo, con los resultados de la segunda temática de nuestro estudio, se desprende que, al utilizar la pedagogía teatral multisensorial como recurso comunicativo en el aula, se desarrollan distintas capacidades indispensables en el desempeño profesional de un maestro, y primordiales para impulsar, además, la cognición en el alumnado (Losada y García, 2018; Sabariego, Sánchez y Cano, 2019; Tejada, 2020; Villa, 2020). Por un lado, «hacer teatro», recreando la historia de unos personajes proyectados en una pantalla lumínica, aproxima al maestro en formación a la práctica del discurso profesional docente, la verbalización didáctica, la lectura dramatiza y la consideración de los recursos de expresión oral, fundamentales para saber comunicar en el aula (Álvarez, 2017; Becerra, 2017; Cardona, 2016).

Además de las capacidades comunicativas, se refuerza el pensamiento creativo, generado en el docente al tener que crear ideas y composiciones distintas para representar una historia mediante pedagogía teatral; el imaginativo, al requerir construirla desde la originalidad y la novedad para impactar en el proceso comunicativo con el alumnado; el reflexivo; el pensamiento mágico; el desarrollo de algunas funciones ejecutivas: impulso de la memoria, la iniciativa y la toma de decisiones, entre otras. Aportaciones todas, relacionadas con las capacidades cognitivas que precisa cualquier maestro para diseñar actividades de aprendizaje

bajo las características propias de la infancia y la potenciación de su emoción por aprender (Balaguer, Pujol y Graell, 2018; Boud, 2020; Cabeza, 2018; Cayo, Viera, Cajas y Hidalgo, 2018; Trujillo, Ceballos, Trujillo y Moral, 2020).

La pedagogía teatral también impulsa las relaciones entre los participantes, esto es, las habilidades socioemocionales del maestro, y las habilidades de interacción con los estudiantes, lo que implica una mejor gestión del salón de clase y la creación de un ambiente pedagógico colaborativo, compartido y estimulante (Marchant, Milicic y Soto, 2020). El factor humano es imprescindible en cualquier proceso y actividad de enseñanza-aprendizaje y, en este sentido, la pedagogía teatral multisensorial lo favorece (Borda, 2015; Miranda-Calderón, 2020).

Por lo que respecta a la *tercera temática*, se advierte, desde las contribuciones realizadas por los participantes, que son diversos los beneficios que esta herramienta pedagógica proporciona en relación con la formación didáctica y comunicativa de los docentes. Entre otros aspectos, invita al maestro en formación a valorar distintos tipos de pedagogías, como la pedagogía de la sorpresa, la emocional, la lúdica, la sensorial, y la de la luz y la de la escucha (Bueno i Torrens, 2017; L'Écuyer, 2013; Rojas, 2020; Shulman, 2016), surgiendo posibilidades de comunicación atractivas, significativas y cercanas al contexto de la infancia.

Otro de los beneficios de la pedagogía teatral multisensorial se relaciona con la superación de las posibles limitaciones comunicativas que puede experimentar cualquier maestro en formación, todavía no iniciado en el ejercicio de su profesión (Bakic-Tomic, Dvorski y Kirinic, 2015; Domingo, Gallego y Rodríguez, 2013; Kana, 2015). La praxis comunicativa teatral brinda al docente la oportunidad de superar la timidez y el miedo escénico, producido por la inexperiencia del ejercicio laboral (Bakic-Tomic, Dvorski y Kirinic, 2015; Kana, 2015), siendo clave para aprender a gestionar este conflicto y para aprender a responder de forma adecuada ante esta circunstancia.

Al analizar las narrativas referidas a la *cuarta temática*, se advierte que la pedagogía teatral multisensorial es un medio adecuado para propiciar el desarrollo de las habilidades comunicativas de los maestros en formación.

Por un lado, se utiliza una gran variedad de lenguajes que inducen al maestro a emplearlos como recursos complementarios a su habitual proceso comunicacional con el estudiantado. Se enriquece su interacción con este, al integrar, en su discurso, el lenguaje verbal, emocional, visual, sonoro y literario (Bakic-Tomic, Dvorski y Kirinic, 2015; Berra, 2017; Cabeza, 2018; Cardona, 2016). También es enriquecido por el empleo de las distintas narrativas que implican su desarrollo, mejorando sus habilidades para el relato y la creación de una didáctica narrativa de impacto (Carrion, 2019; Miranda-Calderón, 2020; Reche, Martín y Vilches, 2016; Soler, 2012).

Con la *quinta temática*, se manifiesta que, en los espacios universitarios, para promover la comunicación didáctica y mejorar la capacidad comunicativa del maestro, se realizan especialmente presentaciones orales, consistentes en la difusión de un contenido teórico o de un saber disciplinar concreto (Álvarez, 2017; Bakic-Tomic, Dvorski y Kirinic, 2015; Berra, 2017; Kana, 2015; Domingo, Gallego y Rodríguez, 2013). Aunque en alguna ocasión se organizan cuentacuentos, dramatizaciones, se emplean las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) o el trabajo en equipo (Cabeza, 2018; Carrion, 2019; Pérez, 2018; Romero, Castejón, López y Fraile, 2017), la pedagogía teatral multisensorial no es usualmente utilizada, a pesar de sus ventajas en el desarrollo para la formación del maestro, el desarrollo de la comunicación didáctica y la potenciación de la interacción pedagógica con el alumnado.

En definitiva, un docente precisa, además de habilidades para transmitir el saber, otras destrezas para desempeñar su labor comunicativa en el aula. Utilizar la pedagogía teatral multisensorial como herramienta para promover la praxis comunicativa en los docentes en formación es una posibilidad enriquecedora, especialmente con la infancia, por las características que la definen: asombro, descubrimiento, experimentación, vivencias sensoriales, observación, percepción, magia, ilusión, material manipulativo, son algunos rasgos que lo definen y que ayudan a que el estudiantado aprenda para experimentar, explorar y descubrir el mundo.

Aunque este estudio se encuadra en el contexto geográfico de Buenos Aires (Argentina), se trata de una aportación provechosa para el ámbito educativo en general, y el contexto de formación docente en particular, pudiendo ser ampliado en otros ambientes, territorios y espacios universitarios. Se trata de otra manera de aprender a comunicar y a desarrollar habilidades comunicativas y de interacción pedagógica con el estudiantado, además de otra forma de aprender a ser maestro en la universidad. ■

Referencias

- Álvarez, C. (2017). ¿Es interactiva la enseñanza en la Educación Superior? La perspectiva del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 97-112. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6075>
- Acosta, D. L., Rodríguez, J. C., y Caso, J. (2019). Aspects that employers value when hiring a graduate of Higher Education. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(37). <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191837acosta5>
- Bakic-Tomic, L., Dvorski, J., & Kirinic, A. (2015). Elements of Teacher Communication Competence: An examination of Skills and Knowledge to Communicate. *International Journal of Research in Education and Science*, 1(2), 157-166. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105191.pdf>
- Balaguer, M. C., Pujol, M., y Graell, M. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico a través de la competencia comunicativa en la Educación Superior. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 54-61. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3592>
- Becerra, M. T. (2017). La habilidad de hablar en público. Una experiencia formativa con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 117-129. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217052050009.pdf>
- Bosch, E. (2019). «Metaclases» para la Didáctica de la Educación Visual y Plástica. *Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 6, 7-21. <https://doi.org/10.1344/did.2019.6.7-21>
- Boud, D. (2020). Challenging in reforming Higher Education assessment: a perspective from afar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), 1-14. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17088>

- Borda, M. I. (2015). Dramatización infantil: Una propuesta de reconstrucción del conocimiento experiencial. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 247-258. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v30i2.791>
- Bueno i Torrens, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Barcelona: Octaedro.
- Cabeza, M. A. (2018). Arte-lier. Estrategias lúdico-pedagógicas basadas en el arte, experiencias sensoriales y expresión para el aprendizaje en primera infancia. *Red Iberoamericana de Pedagogía*, 7(12), 106-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6728825>
- Cardona, J. (2016). Formación en competencias comunicativas de los maestros de Educación Infantil. *Enseñanza y Teaching*, 34(2), 109-130. <https://doi.org/10.14201/et201634219130>
- Carmona, A. N. (2018). Práctica Docente Teatral: Un espacio en (des) construcción. *Revista Foro de Educación Musical, Artes y Pedagogía*, 3(4), 47-72. <http://www.revistaforo.com.ar/ojs/index.php/rf/article/view/52>
- Carrion, E. (2019). El uso del juego y la metodología cooperativa en la Educación Superior: Una alternativa para la enseñanza creativa. *Arsteduca*, 23, 70-97. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.23.4>
- Cayo, L. E., Viera, A. R., Cajas, I. E., y Hidalgo, R. S. (2018). La docencia y sus competencias en la Educación Superior. *Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 2(2), 419-450. [https://doi.org/10.26820/recimundo/2.2\).2018.419-450](https://doi.org/10.26820/recimundo/2.2).2018.419-450)
- Domingo, J., Gallego, J. L., y Rodríguez, A. (2013). Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de Magisterio. *Perfiles Educativos*, XXXV(142), 54-74. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71849-X](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71849-X)
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fernández, A. (2020). Entornos de aprendizaje para el desarrollo profesional docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 169-191. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13145>
- García-Huidobro, M. V. (2015). *Pedagogía teatral: metodología activa en el aula*. Ediciones UC: Venezuela.
- Garzón, N. (2019). *Didáctica del teatro escolar: Cómo desarrollar las artes escénicas en la escuela*. Venezuela: Ediciones Madriguera.
- Garrote, D., Jiménez-Fernández, S., y Martínez-Heredia, N. (2019). El trabajo cooperativo como herramienta formativa en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 41-58. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.003>
- Huber, G. L. y Gürtler, L. (2012). *AQUAD 7. Manual del programa para analizar datos cualitativos (1. Es. 2003, Tübingen: Ingeborg Huber Verlag)*. Tübingen: Günter Huber. Retrieved from www.aquad.de [11/09/2020]
- Kana, K. (2015). Investigation of Pre-service Teacher's Communication Skills. *The International Journal of Educational Researchers*, 6(3), 34-42. http://ijer.eab.org.tr/media/volume6/issue3/f_kana.pdf

- Larruzea-Urkixo, N., Cardeñoso, O., y Idoiaga, N. (2020). El alumnado de Grado de Educación ante las tareas universitarias. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 23(1), 197-201. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23453>
- L'Ecuyer, C. (2013). *Educación en el asombro. ¿Cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente?* Barcelona: Plataforma Editorial.
- Losada, S., y García, M. A. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 371-388. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7728>
- Marchant, T., Milicic, N., y Soto, P. (2020). Educación socioemocional. Descripción y evaluación de un programa de capacitación de profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 185-203. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.008>
- Miranda-Calderón, L. A. (2020). Theatrical pedagogy and exploration of reality: An expressive approach that causes awareness in teacher training. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 437-458. <http://doi.org/10.15359/ree.24-2.21>
- Padierna, J. C., y González, E. V. (2013). La metodología experiencial en la Educación Superior. *Itinerario Educativo: Revista de la Facultad de Educación*, 27(62), 151-168. <https://doi.org/10.21500/01212753.1496>
- Pérez, E. (2018). El desarrollo de la competencia comunicación oral. En A. Eizaguirre, M. J. Bezanilla, y A. M. García (Coords.). *Innovación Docente en Educación Superior: Buenas prácticas que nos inspiran* (pp. 157-170). España: Pearson.
- Reche, E., Martín, M. A., y Vilches, M. J. (2016). La competencia literaria y comunicativa en la formación inicial del docente. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2(2), 138-144. <https://doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i2.2035>
- Romero, M. R., Castejón, F. J., López, V. M., y Fraile, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, XXV(52), 73-82. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-07>
- Rodríguez, A., Ayllón, M. F., Gallego, J. L., & Gómez, I. A. (2017). The Communication Skills of Future Teachers during their Initial Training. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7(1), 88-120. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2017.2200>
- Rojas, R. A. (2020). Escuela y praxis pedagógica. Vínculo transformador de licenciados y maestros. *Educación y Calidad*, 39, 165-175. <https://doi.org/10.36737/01230425.N39.2020.2342>
- Sandoval-Poveda, A., González-Rojas, V., y Madriz-Bermúdez, L. (2020). Retos y oportunidades: Teatro como estrategia de mediación pedagógica para el desarrollo de habilidades sociales. *Innovaciones Educativas*, 22(32), 65-77. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2821>
- Trujillo, E., Ceballos, E. M., Trujillo, M. C., y Moral, C. (2020). El papel de las emociones en el aula de Educación Infantil. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 226-244. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8675>
- Sabariego, M., Sánchez, A., y Cano, A. B. (2019). Pensamiento reflexivo en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813-830. <https://doi.org/10.5209/rced.59048>

- Shulman, L. S. (2016). Educational innovation with open eyes and no excuses: The challenges and opportunities of learning from experience. *Revista de Gestión de la Innovación*, 1(1), 13-28. <http://200.91.9.165/index.php/regies/article/view/16/38>
- Soler, R. (2012). ¿Es el lenguaje de los docentes creativo? Análisis de sus expresiones más frecuentes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 10(3), 88-104. <https://www.researchgate.net/publication/256980296>
- Tejada, J. (2020). El prácticum en Educación Superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 105-121. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13036>
- Vieites, M. F. (2014). Educación teatral. Una propuesta de sistematización. *Teoría de la Educación*, 26(1), 77-101. <https://doi.org/10.14201/teoredu201426177101>
- Villa, A. (2020). Aprendizaje basado en competencias. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>



LA EDUCACIÓN EN VALORES DE LOS ESCOLARES PARAGUAYOS: CLAVE PARA LOS DESAFÍOS DEL PAÍS

THE EDUCATION IN VALUES OF PARAGUAYAN SCHOOLCHILDREN: KEY TO THE CHALLENGES OF THE COUNTRY

<https://doi.org/10.21555.rpp.vi36.2883>

Yeni Alicia Servin Mendieta
Universidad de Navarra, España
yservin@alumni.unav.es
<https://orcid.org/0000-0002-4068-8802>

Maite Aznárez Sanado
Universidad de Navarra, España
masanado@unav.es
<https://orcid.org/0000-0002-4368-548X>

Elena Arbués Radigales
Universidad de Navarra, España
earbues@unav.es
<https://orcid.org/0000-0001-5872-830X>

Recibido: marzo 24, 2023 – Aceptado: abril 25, 2023

Resumen

Los efectos de la crisis sanitaria han sido profundos en Latinoamérica, concretamente en Paraguay, donde diversos retos sociales invitan a impulsar una adecuada acción educativa. En nuestra investigación, consideramos la importancia de proporcionar una educación moral a la altura de los retos actuales del país. Para ello hemos realizado un trabajo de campo con alumnos del 7º grado de la Educación Escolar Básica, con el objetivo de explorar sus conocimientos y disposiciones hacia la práctica de determinados valores. Este estudio se fundamenta en un planteamiento metodológico evaluativo y sigue las fases del método hipotético-deductivo-experimental. Entre los resultados obtenidos, destacamos que los estudiantes perciben que el valor que más aprenden en el entorno familiar es el respeto, en la escuela la responsabilidad y entre sus iguales la solidaridad. El porcentaje de alumnos que tienen un concepto correcto de los valores evaluados oscila entre el 56%-88%. Abordamos finalmente las estrategias pedagógicas y organizativas que pueden contribuir a alcanzar los objetivos de la educación moral.

Palabras clave: educación formal, valores, educación en valores, educación moral, Paraguay.

Abstract

The health crisis has had extensive effects in Latin America, specifically in Paraguay, where the existing social challenges require the promotion of adequate educational initiatives. In our research we assessed the importance of providing a moral education in response to the current challenges of this country. We recruited students of the 7th grade of Basic School Education with the aim of exploring their knowledge and dispositions towards the practice of certain values. This study is based on an evaluative methodological approach and follows the phases of the hypothetical-deductive-experimental method. Our results indicate that respect was the value that most students learned within their families, responsibility within the school environment and solidarity among their peers. We also address the pedagogical and organizational strategies that can contribute to achieving the objectives of moral education; as well as the importance of the joint effort of all educational agents for their consecution. The percentage of students who have a correct concept of the values evaluated ranges from 56% - 88%. Finally, we address the pedagogical and organizational strategies that can contribute to achieving the objectives of moral education.

Keywords: Formal Education, Values, Values Education, Moral Education, Paraguay.

INTRODUCCIÓN

La pandemia mundial que hemos vivido, ha puesto la educación en el centro del debate social, centrándose en aspectos que no eran habituales en un debate educativo al uso. Cada administración y comunidad educativa ha tratado de buscar soluciones, y continúan haciéndolo, ante las circunstancias y la incertidumbre que nos rodea. A partir del segundo trimestre de 2020, lo prioritario para los sistemas educativos en más de 190 países, fue asegurar la continuidad del proceso formativo de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza. Esta crisis puso a prueba la capacidad de respuesta del sistema educativo y volvió a quedar de manifiesto que la educación es esencial; no puede detenerse, porque es el germen de cualquier proyecto de recuperación a corto, medio y largo plazo (Belmonte, Guadix, Hernández, López de Turiso, 2020).

La Convención sobre los Derechos del Niño recoge que la educación es un derecho fundamental de los niños y las niñas; y que los derechos de la infancia deben estar protegidos siempre, en cualquier lugar y circunstancia (ONU, 1989). Sin embargo, hemos comprobado cómo, en una situación de emergencia, ciertos procesos, estrategias, metodologías y herramientas no resultan eficaces para proteger a la infancia y adolescencia más vulnerable. Un sistema educativo efectivo «necesita establecer medidas encaminadas a garantizar el funcionamiento seguro del centro educativo, la continuidad del aprendizaje, la inclusión de las personas y colectivos más vulnerables y el bienestar y la protección de la infancia» (Belmonte et al., 2020, p. 4).

Los efectos de la crisis sanitaria han sido profundos en América Latina. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha planteado que, incluso antes de enfrentar la pandemia, la situación social en la región se estaba deteriorando, debido al aumento de los índices de pobreza y de pobreza extrema, la persistencia de las desigualdades y un creciente descontento social. En este contexto, vaticinan que la crisis tendrá importantes efectos negativos en los distintos sectores sociales, incluidos particularmente la salud y la educación, así como en el empleo y la evolución de la pobreza (CEPAL, 2020).

No cabe duda de que, en los últimos años, en América Latina se ha avanzado enormemente en la inversión y la cobertura educativa, a pesar de lo cual sigue habiendo dificultades. Por tratarse de una región heterogénea, no conviene caer en generalizaciones que no reflejan la enorme multiplicidad de situaciones que existen entre los diversos países (CEPAL, 2019). En este trabajo vamos a referirnos a Paraguay, donde diversos retos sociales invitan a la búsqueda de soluciones y a impulsar la educación. La población indígena representa un 1,7% del total. La ruralidad continúa siendo una característica, pues alrededor del 41% de la población reside en zonas rurales. La densidad poblacional es una de las más bajas del continente. Pese a que su economía ha crecido a una tasa de un 4,6% anual en términos reales, el 27% de los habitantes del país están en situación de pobreza; la población en situación de extrema pobreza llega al 19,4%. Posee el nivel más alto de analfabetismo funcional de todo el continente americano (Unidad Técnica Pro ENEP, 2012; OCDE, 2018).

En las últimas décadas se ha producido un gran cambio en la forma de vida familiar y social que está llevando a una reevaluación del papel educativo tanto de la familia como de la escuela. El crecimiento de los hogares monoparentales obliga a delegar la responsabilidad de la crianza y educación de los hijos en los abuelos o en los hermanos mayores, todavía en edad escolar. En el estudio realizado por el Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay, los profesores destacan que entre los factores que más influyen en el bajo rendimiento de los alumnos, están la violencia intrafamiliar y la falta de apoyo familiar (MEC, 2007). El fracaso escolar, los problemas de comportamiento, el embarazo precoz, el abuso de drogas y alcohol, los accidentes y homicidios, e incluso el suicidio, son algunas de las problemáticas que sufren los niños y jóvenes paraguayos (UNFPA, 2015).

Se ve con esperanza la circunstancia de que, en la actualidad, Paraguay es un país muy joven; registra la mayor proporción de adolescentes y jóvenes en la población total. El 28% de la población oscila entre 15 y 29 años, lo que constituye un potencial muy importante para el desarrollo del país. De aplicarse las políticas adecuadas en protección social y las que respetan a la educación y el empleo, este grupo poblacional podrá constituirse en un actor social protagonista de su crecimiento personal y de la mejora del país (UNFPA, 2015; CEPAL, 2019). No se nos escapa, y lo hemos destacado, que experimentan diversas dificultades y problemas. Resulta urgente, por tanto, una reflexión sobre las posibilidades de una adecuada acción educativa; diversas voces han destacado la importancia de la educación moral y la educación del carácter en este sentido (Arthur, 2010; Naval, 2000; Lickona, 2000; Murphy, 2001; Peterson y Seligman, 2004; Vargas y González-Torres, 2009; Berkowitz y Bustamante, 2013; Ibáñez-Martín, 2017). El auge de los programas educativos nacionales que guardan relación con este aspecto de la formación se explica, en parte, porque socialmente se reconoce que la educación constituye uno de los principales medios para prevenir conductas y estados nocivos en las personas y en la sociedad (Arbués y Servin, 2019).

La investigación parte del contexto social paraguayo, considerando la importancia de proporcionar una educación moral a la altura de los retos actuales del país. Para ello se comienza con la realización de un trabajo de campo, cuyo objeto general es analizar los componentes de la educación en valores para la formación del carácter cívico en los alumnos de 7° grado, de la Educación Escolar Básica de Asunción (Paraguay), con la finalidad de conocer aquellos conceptos, actitudes y valores sobre los que los alumnos muestran carencias.

LA EDUCACIÓN EN VALORES: UNA CUESTIÓN RELEVANTE

Quizá el debate educativo alimentado y divulgado tras la pandemia, se ha centrado demasiado en cuestiones técnicas y organizativas. Pero los principales organismos, tanto en Europa como en América Latina, insisten en la importancia de aspectos tales como la tutoría, ya que:

[...] la acción tutorial tiene una importante función de mediación tanto de las relaciones dentro del centro educativo, como de las relaciones con las familias y con la comunidad. Los planes de acción tutorial tienen, entre sus objetivos, realizar un seguimiento personalizado del alumnado con un enfoque preventivo que evite la aparición de disfunciones y desajustes tanto a nivel personal como académico (Belmonte et al., 2020, 15).

Esto coincide con el planteamiento de educación para la ciudadanía mundial que propone la UNESCO. Dicha propuesta busca no solamente que las personas se empoderen individualmente, sino que se apropien y construyan sus realidades sobre la base del fortalecimiento de relaciones sociales, mediante el cuidado de sí mismas y de los demás, la empatía, el respeto y el reconocimiento de la diversidad, la amistad y la solidaridad, contribuyendo así a la convivencia y cohesión sociales, necesarias para fundar las acciones colectivas (CEPAL/UNESCO, 2020).

Uno de los primeros acuerdos de diversos gobiernos en materia educativa, para responder a lo acordado por diversas instancias internacionales, lo constituye la *Declaración Mundial de Educación para Todos*, celebrada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990. En este documento se declara que, para que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo y de la sociedad, es preciso que los individuos adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores (UNESCO, 1990). Se requiere a la educación que posibilite una mayor preparación y enriquecimiento de las personas para la consecución del éxito en aquellos asuntos que, en último término, redunden en beneficio de la sociedad. Para ello es preciso, desde la intervención educativa, reforzar la educación moral; enseñar a los educandos a deliberar y a tomar decisiones responsables (Arbués y Naval, 2013).

La sociedad global brinda la posibilidad de que las experiencias e investigaciones educativas se compartan y se propaguen con rapidez. Actualmente, casi todos los países del orbe participan en un proceso educativo, cuyo interés creciente por la formación personal y moral de los niños y adolescentes va en aumento (Altarejos y Naval, 2000). Se trata «de un esfuerzo realizado a nivel de toda la escuela para crear una comunidad centrada en la virtud» (Lickona, 2000, p. 145). Todo proyecto educativo se basa en una concepción del ser humano y de la sociedad, elaborado dentro de un marco de referencia compuesto por una serie de valores; no hay una vida humana ni una educación libre de valores (Brezinka, 2002).

En Paraguay se evidencia la necesidad de una reestructuración del sistema educativo y una educación más centrada en el desarrollo de valores, enfocada a la formación moral del educando como un medio idóneo para la transformación de la sociedad (Arbués y Servín, 2019). Es posible destacar dos medidas ya adoptadas: el desarrollo de acciones educativas puntuales impulsadas por diversas ONG, así como la introducción en el currículum nacional de contenidos relativos a la educación integral de los jóvenes. En cuanto a la primera medida, organizaciones como *Cooperación Internacional* han impulsado, desde el año 2010, el programa «Forjando Valores».

La formación en valores humanos, a través de la capacitación continua, se considera uno de los componentes fundamentales para el desarrollo sostenible y la reducción de la pobreza

en Paraguay. Este proyecto es considerado de interés nacional por el Ministerio de Educación. Esta, además, es una línea principal en el marco de la reforma educativa que hoy le ocupa. Una reforma cuyo currículum centra su desarrollo en una formación integral que pretende, entre sus propósitos, la educación del carácter para el desarrollo personal y social. En los tres grados de la Educación Escolar Básica (EEB) se comprende la importancia de contribuir a conformar, en el educando, una personalidad basada en una actitud crítica y responsable que favorezca el desarrollo de una afectividad positiva; que logre poner de manifiesto sus habilidades y fortalezas, y que le permita comprender, respetar y aceptar a los demás. Especialmente se procura desarrollar aspectos relacionados con la educación en valores en el currículum del tercer ciclo, a través del área de *Desarrollo Personal y Social* (MEC, 1994).

Toda acción educativa se sustenta en una determinada ética que le proporciona soporte y coherencia. Los currículums nacionales recogen aquellas aportaciones que han sido abordadas ampliamente en la investigación y práctica educativa. La propia OCDE, a finales de 1997, impulsó el Proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*), con el objetivo de desarrollar un marco conceptual de referencia para el desarrollo de competencias clave. También se destacan los valores, como un área competencial muy amplia, que abarca virtudes personales tales como integridad, responsabilidad, cuidado de los demás, honestidad, así como la aceptación de normas éticas universales (Salganik y Stephens, 2006).

Peterson y Seligman (2004) destacan seis virtudes nucleares, universales, que posibilitan la vida buena: justicia, humanidad, sabiduría, trascendencia, templanza y coraje.

En el Instituto Josephson de Ética de la Universidad de Boston, se han llevado a cabo estudios en profundidad. Las investigaciones realizadas por los profesores Karen Bohlin, Deborah Farmer y Kevin Ryan, consideraron ocho grandes fortalezas del carácter que se complementan entre sí. Son las siguientes: 1) ser una persona con pensamiento crítico; 2) ser diligente; 3) ser un pensador ético de lo que ocurre; 4) ser un agente moral respetuoso y responsable; 5) ser una persona disciplinada; 6) ser una persona sociable y emocionalmente equilibrada; 7) ser miembro que colabora en la comunidad, es decir, ciudadano responsable; 8) ser una persona con valores espirituales que quiere conseguir un objetivo valioso en su vida (Hernández-Sampelayo, 2007).

La propuesta de educación de la sociabilidad sugerida por Naval (2009), se centra en el desarrollo de seis dimensiones de la persona: la imaginación, la afectividad, la memoria, el interés, la comunicación y la cooperación. Y para educar cada una de estas dimensiones se precisa desarrollar, en el educando, ciertas virtudes sociales. Son las siguientes: veracidad, prudencia, justicia, templanza, fortaleza, honor, reconocimiento, piedad, gratitud, autoridad, liberalidad, afabilidad, cordialidad y reparación.

Desde el Grupo de Investigación en Educación Ciudadanía Carácter (GIECC) de la Universidad de Navarra (España), se lleva más de dos décadas investigando, entre otros aspectos, en la educación moral y cívica. En su propuesta de educación del carácter cívico, apuestan por ocho actitudes sociales comunes a toda actuación propia de un buen ciudadano: comunicación, cordialidad, generosidad, gratitud, justicia, participación, respeto, responsabilidad, solidaridad y veracidad (Naval, Arbués y Sádaba, 2016).

En el preámbulo de la Constitución Nacional de la República del Paraguay (1992), se alude a la dignidad humana, ratificando la libertad, la igualdad y la justicia. Igualmente, en su artículo 54, establece que la familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de la protección del educando en su desarrollo armónico e integral, así como el ejercicio de sus derechos. Por otra parte, la Ley N° 1264/98 Ley General de Educación, en su artículo 9, distingue dos principios significativos que rigen la educación paraguaya: por un lado, prepara al educando

para la participación en la vida social, política y cultural; por otro, recalca la importancia de educar en valores, enfatizando la tolerancia y la libertad, en función de la creación de una sociedad que crezca en armonía y participación.

Teniendo en cuenta estas aportaciones de científicos y grupos de investigación, así como lo establecido en el marco legislativo nacional paraguayo, se ha considerado adecuado centrar la investigación en las siguientes actitudes de los escolares: generosidad, justicia, respeto, responsabilidad, solidaridad y veracidad. A continuación, se pasa a describir el estudio llevado a cabo.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Los resultados que en este trabajo se presentan, son parte de una investigación más extensa llevada a cabo en 2019, sobre la educación en valores de los escolares paraguayos.

Se trata de una investigación cuantitativa, en la que se sigue una estrategia de indagación, basada en la aplicación de un cuestionario. Posee un marcado componente contextual escolar, ya que se trabaja específicamente con la población de estudiantes de 7° grado de la Educación Escolar Básica. A través de este instrumento se indagará sobre conocimientos, valores y actitudes de un número de alumnos representativo. Este estudio se fundamenta en un planteamiento metodológico evaluativo y sigue las fases del método hipotético-deductivo-experimental.

En primer lugar, para recabar la información se contactó, por correo electrónico, con 20 directores de los centros educativos para pedir su colaboración y participación en el proyecto de investigación. Se les informó de las características del estudio con el fin de que dieran su autorización. No todos los directores de los centros respondieron al correo electrónico enviado; otros mostraron reticencia a dar la autorización, alegando no querer generar incomodidad a los docentes o por no considerar conveniente la pérdida de tiempo de clase.

En los centros en los que se obtuvo el visto bueno, se procedió a la redacción de un documento para presentar a los directores. En él se explicaba la actividad a realizar por parte del reclutador. También se redactó una hoja de consentimiento informado a padres/tutores ya que, por ser menores de edad los participantes de este estudio, ellos debían dar su consentimiento para la participación en la cumplimentación del cuestionario.

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo entre los meses de mayo y junio de 2019. La administración del instrumento tuvo lugar en los turnos de mañana y tarde; y se intentó que fuera siempre en las primeras horas, para el aprovechamiento de la atención y concentración de los alumnos. El docente correspondiente y el reclutador estuvieron presentes en todo momento. El tiempo aproximado de administración de la prueba fue de 15 minutos y no se registraron incidencias durante la aplicación.

El reclutador encargado de la aplicación, recordó a los alumnos los siguientes criterios antes de la administración de la prueba:

- La importancia de poner atención e interés y, sobre todo, de responder con sinceridad a las preguntas.
- No escribir el nombre, pues el cuestionario era anónimo.
- Responder a todas las preguntas.

OBJETIVOS

El objetivo general de la investigación es analizar los componentes de la educación en valores para la formación del carácter cívico, con la finalidad de conocer aquellos conceptos, actitudes y valores sobre los que los alumnos muestran carencias.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Determinar el nivel de conocimiento que tienen los alumnos encuestados, acerca de los valores: generosidad, justicia, respeto, responsabilidad, solidaridad y veracidad.
2. Determinar el grado de integración de dichos valores en la vida de los escolares.
3. Identificar el ámbito preferente de aprendizaje de dichos valores.

INSTRUMENTO

El instrumento de recogida de datos, utilizado para llevar a cabo la investigación de campo, es un cuestionario que incluye tanto preguntas cerradas (de elección múltiple) como de respuesta libre. Para la elaboración del cuestionario se tomó como referencia el Diseño Curricular de la Educación Escolar Básica paraguaya; propuestas de autores como Lickona, Naval y Arbués; y los resultados en Latinoamérica del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía 2016 (ICSS), de la IEA.

Se elaboró pensando en los educandos paraguayos y su realidad cotidiana, utilizando un lenguaje sencillo, directo y neutral, con instrucciones claras para su cumplimentación y posterior análisis. Para ello recabamos datos acerca de los valores positivos que poseían los alumnos y de cómo estos eran formados en valores en el tercer ciclo de la EEB en las instituciones públicas y privadas de la capital del país, así como en sus hogares. A partir de esta referencia se fueron estructurando las distintas preguntas referentes a las actividades, intereses, opiniones y actitudes de los alumnos.

Tanto la investigación como el instrumento, cuentan con la evaluación positiva del comité de ética de la Universidad de Navarra (número de seguimiento 2018/168), siendo aceptada para su ejecución el 29 de enero de 2019. Además, se realizó la aplicación de un pase piloto a los estudiantes de 7° grado de la Educación Escolar Básica de la Escuela Básica N° 206, *Profesor Manuel Riquelme*. Los resultados mostraron que algunos términos y tipos de pregunta debían ser modificados o reformulados para un mejor entendimiento por parte de los jóvenes y, por ende, para su posterior aplicación definitiva.

El cuestionario consta de 23 ítems distribuidos en tres bloques. En este trabajo se muestran las respuestas de los escolares a los ítems de los bloques que están relacionados con dos asignaturas en la que se fomentan los valores: *Formación Ética y Ciudadanía*, y *Desarrollo Personal y Social*. Son los siguientes:

- Bloque I: Conocimientos Teóricos, relativos a temas de los valores propuestos y su relación con el nivel de integración de los mismos (ítems 1 al 7 del cuestionario).
- Bloque II: Habilidades Personales y Sociales, que los alumnos cultivan en los ámbitos personal y social (ítems 15 y 17 del cuestionario).

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Para encarar esta investigación se consideró la población total de estudiantes de 7° grado, matriculados en el año 2018 en el Departamento de la Capital (zona Asunción). Dicha población era de 8919 estudiantes. La muestra finalmente estuvo formada por nueve colegios de la ciudad de Asunción: siete públicos, pertenecientes a barrios con un nivel socio-económico medio-bajo; y dos privados, situados en barrios con un nivel socio-económico medio-alto.

Para determinar el tamaño adecuado de la muestra, y llegar al resultado más favorable y creíble, se empleó la fórmula de probabilidad, ya que se conocía el tamaño de la población. Se obtuvo un resultado de $n=368$. Conviene aclarar que, debido a la ausencia escolar en las distintas instituciones participantes de la investigación, la muestra poblacional obtenida en principio (368) se redujo a 300 estudiantes de 7° grado de la capital del país.

En la Tabla 1 se muestra la distribución de los alumnos participantes en el estudio, en función del tipo de centro al que pertenecían.

Tabla 1

Número de alumnos participantes en el estudio según el tipo de centro educativo

COLEGIOS	MUESTRA %	N° ALUMNOS
Públicos (7)	81%	243
Privados (2)	19%	57

Nota: Se muestra el número de alumnos participantes por tipo de centro, así como el porcentaje que supone de la muestra total.

La decisión de enfocar la investigación en la población de 7° grado (12-13 años) se debió a que, en los años previos de la infancia, los alumnos están vinculados a la familia y, en el entorno escolar, están acostumbrados a compartir un tiempo considerable con un solo profesor. Es en 7° grado cuando experimentan una mayor autonomía, se relacionan más con sus compañeros y grupo de amigos, y en el colegio interactúan con diversos profesores. Estas circunstancias les ofrecen mayor posibilidad de manifestar los valores adquiridos previamente en el ámbito familiar y escolar.

RESULTADOS

Se procede a mostrar los resultados de los ítems analizados por bloques temáticos.

Bloque I: Conocimientos teóricos sobre valores (CTV)

En este bloque se evaluó, en primer lugar, el ámbito en el que los escolares reconocían que aprendían dichos valores (véase Tabla 2). En segundo lugar, el nivel de conocimiento que

tenían los alumnos acerca de los valores evaluados y su relación con la integración de los mismos (véase Tabla 3).

Los resultados obtenidos indican que el valor que los estudiantes perciben que aprenden en mayor medida en casa, es el respeto (90%) y, en segundo lugar, la generosidad (74%). Los valores que los estudiantes reconocen haber aprendido en menor medida en casa son la justicia (41%) y la veracidad (44%).

En el ámbito del colegio, destaca el valor de la responsabilidad (80%), como el que más se aprende. El valor que aprenden en menor medida fue el de la veracidad (30%).

En cuanto a los valores aprendidos con mayor frecuencia entre los compañeros o amigos, destacaron la solidaridad (71%), la generosidad (65%) y el respeto (64%). Los valores menos aprendidos entre compañeros fueron la justicia (26%) y la responsabilidad (28%).

Tabla 2
Ámbito en el que se aprenden los valores

VALORES	CASA %	ESCUELA %	COMPAÑEROS Y AMIGOS %
<i>Justicia</i>	41	38	26
<i>Generosidad</i>	74	42	65
<i>Respeto</i>	90	67	64
<i>Responsabilidad</i>	71	80	28
<i>Solidaridad</i>	66	47	71
<i>Veracidad</i>	44	30	34

Nota: Se muestra el porcentaje de alumnos que reconocen haber aprendido los valores en el ámbito de casa y/o de la escuela, y/o entre compañeros/amigos.

En torno al nivel de conocimiento que tenían los alumnos acerca de los valores evaluados y su relación con la integración de los mismos, se encontró que el porcentaje de alumnos que poseía un concepto correcto de los valores evaluados, oscilaba entre el 56.3 y el 88.7%. El valor de generosidad es el que reconocieron adecuadamente la mayor parte de los alumnos (88.7%). Por el contrario, el valor de solidaridad es el que peor reconocían los estudiantes, teniendo un concepto erróneo del mismo, un 43.7% de los alumnos evaluados. El hecho de tener o no un concepto erróneo del valor, no variaba prácticamente el porcentaje de alumnos que consideraban que integraban el mismo. Esto implica que un porcentaje importante de alumnos actúa acorde a un concepto erróneo de los valores.

Tabla 3

Porcentaje de alumnos que tienen un concepto adecuado/inadecuado del valor y su relación con la integración del mismo

VALORES	PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE CONSIDERA QUE INTEGRA EL VALOR (%)	VALOR APRENDIDO EN CASA (%)	VALOR APRENDIDO EN LA ESCUELA (%)
<i>Justicia</i>	46	50	49
<i>Generosidad</i>	72	75	76
<i>Respeto</i>	72	74	67
<i>Responsabilidad</i>	49	52	49
<i>Solidaridad</i>	70	75	77
<i>Veracidad</i>	60	65	64

Nota: En la columna «Porcentaje de alumnos que considera que integra el valor (%)», se muestra el porcentaje de alumnos que reconocen que integran el valor. En la columna «Valor aprendido en casa (%)» se muestra, dentro de este grupo de alumnos que consideran que integran el valor, el porcentaje de alumnos que reconocen haber aprendido el valor en casa. En la columna «Valor aprendido en la escuela (%)», se muestra, dentro del grupo de alumnos que consideran que integran el valor, el porcentaje de alumnos que reconocen haber aprendido el valor en la escuela. Un mismo estudiante pudo haber reconocido, como ámbito de aprendizaje del valor, tanto la casa como la escuela.

Por último, se les preguntó respecto de las personas de referencia en el aprendizaje de dichos valores. Los padres fueron la figura de referencia principal (84%); seguidos, en igual medida, de los abuelos (21%) y los profesores (21%).

Bloque II: Habilidades personales y sociales (HPS)

Los ítems analizados en este bloque nos permitieron determinar el ámbito de aprendizaje de los valores de aquellos alumnos que consideraban haber integrado el valor en su vida.

Tabla 4

Porcentaje de alumnos que reconocen que integran el valor y su relación con el ámbito donde lo han aprendido

VALORES	MANEJA EL CONCEPTO		MANEJA EL CONCEPTO	
	SÍ (%)	CONSIDERA QUE INTEGRA EL CONCEPTO (%)	NO (%)	CONSIDERA QUE INTEGRA EL CONCEPTO (%)
Respeto	70	72	30	72
Justicia	66	48	34	42
Generosidad	88.7	72	11.3	65
Responsabilidad	75	48	25	52
Solidaridad	56.3	70	43.7	69
Veracidad	73	62	27	54

Nota: En la columna Sí (%) se muestra el porcentaje de alumnos que manejaban correctamente el concepto del valor evaluado. A su derecha, la columna «Considera que integra el concepto (%)» muestra, dentro de este grupo que poseía un conocimiento adecuado del valor, el porcentaje de alumnos que consideró que integraba este concepto. En la columna No (%) se muestra el porcentaje de alumnos que no manejaban correctamente el concepto del valor evaluado. A su derecha, la columna «Considera que integra el concepto (%)» muestra, dentro de este grupo que poseía un conocimiento erróneo del valor, el porcentaje de alumnos que consideró que integraba el concepto.

En cuanto al nivel de apropiación o asunción de los valores por parte de los alumnos encuestados, afirmaron que eran respetuosos con la gente a su alrededor (72%), que eran generosos (72%) y solidarios (70%) en un alto porcentaje. Los valores que mostraron menos nivel de integración fueron la justicia (49%) y la responsabilidad (49%). De los resultados obtenidos se desprende también que el ámbito de aprendizaje de los valores no influyó a la hora de actuar acorde a los mismos. Cuando los estudiantes reconocían que actuaban acorde a un valor, un porcentaje similar de los mismos reconocían haberlos aprendido en casa o en la escuela.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Las respuestas dadas por los estudiantes a los ítems de la encuesta que en este trabajo estamos considerando, nos permite realizar las siguientes apreciaciones:

- 1) Los alumnos manifestaron que en el ámbito familiar son, en concreto los padres, quienes mejor transmiten los valores. Esta afirmación está en total consonancia con la consideración general de que el vínculo dentro del entorno familiar resulta primordial para el fortalecimiento de los valores, hecho que va forjando el hábito y el carácter de los niños y adolescentes a lo largo de su vida. Es en la familia donde se cultiva la predisposición del hijo a la adquisición de los buenos valores, lo que resulta de suma trascendencia para el desarrollo y crecimiento personal de los hijos (Isaacs, 2008).

Los estudiantes también manifestaron que los valores que tenían mayor prevalencia dentro del seno familiar eran el respeto y la generosidad. Si bien no es posible establecer ámbitos fijos para la transmisión de los valores, parece razonable que en la esfera familiar se aprenda a compartir, a ponerse en el lugar del otro y a comprender las diferencias entre los miembros de la propia familia. Los valores que recibieron una baja puntuación en el cuestionario, deberían ser reforzados dentro del hogar para un logro efectivo de la enseñanza, disposición e influencia de esos valores.

- 2) La influencia de la escuela a la hora de adquirir valores, como la responsabilidad o el respeto, fue determinante. Ciertamente, en la escuela los niños aprenden a cumplir con sus deberes; solo así se convertirán en adultos responsables, que no rehúyen sus obligaciones y son capaces de convivir con los demás.

Conviene considerar que, aunque la familia es la que más influencia posee en el aprendizaje de los valores, es indispensable la intervención de la escuela, ámbito idóneo de transmisión e incorporación de valores éticos (OEI, 2010). Establecer alianzas entre las familias y el centro educativo es esencial para el logro eficaz de determinadas metas escolares, de objetivos educativos y del desarrollo integral de los estudiantes. De nada servirá una acción educativa si no existe una prolongación en la misma familia. Se trata de ámbitos complementarios; de aquí la importancia de compartir entre la casa y la escuela, la responsabilidad de enseñar en valores.

Igualmente se ve necesario trabajar desde el ámbito escolar en la transmisión de otros valores, como la justicia o la veracidad que, según las respuestas de los estudiantes, son los menos integrados. Los centros escolares son espacios privilegiados de escolarización, y estos valores son fundamentales para la convivencia y el desarrollo de propósitos comunes para la mejora social.

- 3) Los alumnos encuestados también manifestaron que valores como la solidaridad o la generosidad los habían aprendido, en mayor medida, entre compañeros o amigos. Es un hecho que nos habla de la valoración de las relaciones sociales entre iguales. De forma natural, los niños y adolescentes aprenden de la relación con otros compañeros y sus amigos. Tanto la familia como la escuela deben posibilitar estas interacciones y velar porque sean enriquecedoras y satisfactorias. La relación entre niños, proporciona oportunidades para el desarrollo de destrezas sociales, fomenta el sentimiento de pertenencia al grupo y de significados compartidos.
- 4) En cuanto a la asimilación de los conceptos sobre los valores, el porcentaje de estudiantes que identificaron bien el concepto de los valores propuestos cambiaba en cada caso (siendo, por ejemplo, el valor justicia y responsabilidad el que peor se conocía); sin embargo, los encuestados afirmaron, en un porcentaje casi similar, independientemente de que conociesen bien o no el concepto del valor evaluado, que tenían integrados esos valores en sus vidas. He aquí la importancia de que los educandos practiquen los valores conociendo sus conceptos o definiciones para su correcto manejo en lo procedimental.

A pesar de que se necesita un amplio rango de estrategias pedagógicas para alcanzar los objetivos de la educación moral y del carácter, se puede afirmar que existen tres que influyen decisivamente en dicha tarea (Hurtado, 2013) y detallamos a continuación.

1. **El ejemplo del educador.** Junto con los padres, los docentes constituyen un modelo de conducta moralmente buena. Por ello es importante guiar la labor docente a la comprensión de la dimensión individual y social, de la educación moral y ética. Es necesario que la preparación de profesores esté orientada a la reflexión y el análisis sobre estas dimensiones, pues «la importancia de que los profesores sean capaces de promover el desarrollo social y personal de los alumnos, supone que ellos mismos dispongan de ese saber y que puedan llegar a ser referentes morales de sus alumnos» (Marchesi, 2008, p. 31).
2. **La organización y el ethos del centro educativo.** El clima moral de la escuela es decisivo y debería ser consistente con los valores promulgados o recogidos en su proyecto. Los elementos que constituyen la cultura moral de un centro educativo son las prácticas morales, las actuaciones que alumnos y/o educadores realizan conjuntamente, con un sentido educativo y moral (Puig, 2003).
3. **La enseñanza.** Para ser efectiva, conviene que contemple cursos integrados en el currículo existente. Integrados no solo en el sentido de incluirlos en el currículo, también en el sentido de un planteamiento holístico de la educación y del aprendizaje que supere las dicotomías entre los aspectos cognitivos, emocionales y éticos (UNESCO, 2015).

Por último, de las respuestas obtenidas también se desprende que, una vez que los alumnos se apropiaban de ciertos valores, no tenía una influencia relevante el ámbito en el que los habían aprendido. Esta premisa apoya la importancia de llevar a cabo un esfuerzo colectivo por definir los compromisos y las responsabilidades por parte de los centros educativos, la comunidad educativa y las familias. Es decir, una educación que supere las barreras y las dificultades, construyendo puentes entre las instituciones educativas y el ámbito familiar. Una escuela que se mueva desde la respuesta consciente de la pertenencia a un contexto, como lo es la pedagogía sistémica (Traveset Vilaginé, 2007). Dicha pedagogía promueve la correspondencia que surge entre el trabajo personal de los profesores con los alumnos, y la relación generada entre ciertos contenidos curriculares y la pertenencia al sistema escolar, con la incorporación indispensable de los padres en el proceso educativo. Esta pedagogía ofrece una mirada amable y confiada al acto educativo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, enseñando a ubicar y relacionar, de forma adecuada, los sistemas humanos y los sistemas escolares, familiares y sociales (Olvera y Pastor, 2004).

REFLEXIÓN FINAL

Se hace evidente que el hombre necesita la asistencia educativa en el transcurso de la infancia y adolescencia para su desarrollo personal y perfeccionamiento en las virtudes sociales (Castillo, 2005). Hoy en día, disponemos de numerosas investigaciones acerca de la formación en valores en los diversos ámbitos de aprendizaje, así como en las distintas franjas de edades. Estas investigaciones, como indica Gerardo Castillo (2005), sirven para reorientar la tarea educativa y el cómo realizarla, trabajando en conjunto para el logro de lo esencial: educar el carácter moral de los estudiantes.

En nuestro caso, la problemática paraguaya nos invita a la búsqueda de alternativas de solución que, en cierta medida, mitiguen el problema en el ámbito de la educación formal. Se trata de desafíos importantes (abandono escolar temprano, falta de apoyo familiar, escuelas

ubicadas en lugares aislados, escasa formación del profesorado, etcétera), a los que actualmente se suman los derivados de la crisis sanitaria. Entendemos que resulta ineludible que esas circunstancias locales determinen, en mayor o menor medida, las características y los contenidos de cualquier propuesta de intervención. Convenimos con Savater (2003), en que parece erróneo tratar de articular una educación para grandes masas desde una perspectiva global, con individuos que pertenezcan a grupos heterogéneos, que se desenvuelven en entornos sustancialmente distantes o donde la educación pueda moverse a ritmos diferentes.

Actualmente, la educación paraguaya se enfrenta al desafío de eliminar las barreras para el acceso a la equidad y calidad, así como de formar ciudadanos para dar respuesta a las exigencias de la sociedad actual, y de un futuro en donde la educación del carácter tenga mayor protagonismo y desarrollo. Y esta última es un factor indispensable para seguir construyendo el presente y futuro de una sociedad local, inmersa en contextos sociales y culturales más amplios.

Ante estos retos sociales es incuestionable la oportunidad de impulsar la educación moral; como ocurrió hace tres décadas en Estados Unidos donde se tomaron medidas, bajo el nombre de educación del carácter, para promover programas que fortalecieran otros aspectos de educación moral (Cunningham, 2005). Consideramos que una educación del carácter, orientada a la formación moral, puede fortalecer a los escolares y jóvenes paraguayos que propiciarán la renovación social del país.

En un sistema educativo donde prevalecen los centros educativos rurales y aislados, con bajo nivel educacional de las familias, es preciso el compromiso participativo con un sentido de comunidad. El trabajo en equipo del profesorado y de los integrantes de otras áreas sociales, y una organización escolar centrada en los problemas reales de la población que atiende, favorecerán el éxito de cualquier programa (MEC, 2004). Previsiblemente, los resultados tendrán impacto tanto en los estudiantes como en el profesorado, formadores de docentes, investigadores del campo de la educación, agentes responsables de políticas públicas y familias. Hemos de tener en cuenta que los colegios no son islas cerradas, sino que están insertos en una comunidad determinada (Hernández-Sampelayo, 2007), colaborando a promocionar los valores éticos fundamentales para fortalecer la estabilidad familiar y social.

Es conveniente resaltar que, en contextos de gran diversidad cultural, el coraje moral docente resulta fundamental para afrontar la compleja tarea de educar. El docente es modelo y presentador de modelos inspiradores, favoreciendo así un impacto positivo en los estudiantes. No podemos dejar de considerar la soledad y frustración que debe superar el docente cuando el contexto escolar y sociocultural no comparte los principios éticos, morales y profesionales necesarios para la tarea de ayudar a los jóvenes en su mejora personal y social (Varela, Naval, Bernal y Sobrino, 2018).

Existen estudios que coinciden en señalar que, en Paraguay, los futuros profesores no adquieren suficientemente, durante su formación inicial, las herramientas básicas para trabajar en contextos específicos, como el de los pueblos originarios, escuelas rurales unidocentes o en contextos de extrema pobreza (Valdez, 2010). Esperamos poder contribuir a proporcionar un poco de luz que oriente su intervención.

Es de suma relevancia que los aspectos pedagógicos del sistema educativo se centren en un conjunto de criterios metodológicos, orientados a hacer operativa en la escuela la formación en valores, practicando metas concretas, medibles y accesibles que se orienten a educar para la vida y la paz, así como a la formación de personas éticas y de líderes

con responsabilidad social. La innovación en este u otro campo, implica ir introduciendo prácticas que supongan una mejora de la calidad de lo que se está realizando. A nuestro entender se precisan prácticas pedagógicas de educación del carácter, fundamentadas en el ámbito teórico, con recorrido para llevar a cabo la acción ética. Conviene que el profesorado, de cualquier nivel educativo, busque nuevas formas de orientar sus materias para que, además de aprender contenidos específicos, los estudiantes puedan desarrollar valores cívico-sociales e incorporar aprendizaje competencial (Naval y Arbués, 2018).

En cuanto al papel del alumnado, es esencial lograr que el alumno adquiera y desarrolle las habilidades que le permitan conocerse mejor y comprender su plena realización como ser humano, profundizando en la búsqueda de su auténtica maduración. Importa mucho ayudarles a descubrir lo que resulta fundamental para su vida actual y futura, así como los valores positivos, personales y sociales. Deberán ser capaces de reconocer la importancia de unos valores sobre otros: aquellos que puedan aplicar a sus vidas y que se asocian al buen carácter. Conviene tener en cuenta que los alumnos pueden ser capaces de participar en actividades en las que identifican las propias fortalezas del carácter, así como las de los demás, promoviendo valores en la sala de clases o en actividades extracurriculares. Estos resultados validan, aún más, la razón del cultivo de los valores y su relación con la educación del carácter.

A cada uno de los agentes educativos, le corresponde trabajar y aportar en la importante tarea del fomento de los valores, basada en la educación del carácter. En esta circunstancia de emergencia educativa, ninguno de los actores implicados posee la capacidad de resolver el problema por sí mismo. El impacto es global y afecta a estudiantes, familias, profesionales de la educación y administraciones públicas, generando conflictos de intereses que solo pueden resolverse teniendo en cuenta el interés superior de la infancia y la corresponsabilidad de todos los sectores. ■

Referencias

- Altarejos, F., y Naval, C. (2000). *Filosofía de la educación*. Eunsa.
- Arbués, E., y Naval, C. (2013). Competencia, virtud y carácter. Guías de intervención educativa. En J. A. Ibañez-Martín (Coord), *Actas del VII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* (pp. 1252-1262). Biblioteca Online.
- Arbués, E., y Servin, Y. A. (2019). De lo global a lo local en la educación del carácter. El caso de Paraguay. *Estudios sobre Educación*, 37, 2019, 159-178.
- Arthur J. (2010), Citizens and character education in British education policy. In J. Arthur (Ed.), *Citizens of character* (pp. 21-40). Imprint Academic.
- Belmonte, O., Guadix, N., Hernández, A., y López de Turiso, A. (2020). *COVID-19: reimaginar la educación. Aprendizajes sobre los que reconstruir el nuevo curso*. UNICEF.
- Berkowitz M. W., & Bustamante A. (2013), Using research to set priorities for character education in schools: A global perspective, *Korean Journal of Educational Policy*, Special Issue 2013, 7-20.

- Brezinka, W. (2002). Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía. *Revista Española de Pedagogía*, año LX, N° 223, septiembre-diciembre 2002, 399-414.
- Castillo, G. (2005). *Preparar a los hijos para la vida*. (6° ed.). Ediciones Palabra.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2019). *Panorama Social de América Latina, 2018* (LC/PUB.2019/3-P). Santiago.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales*. Informe Especial COVID-19, N° 1, Santiago, 3 de abril.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE / ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*, Infore COVID-19, Santiago, 20 de agosto.
- Cunningham, C. (2005). A Certain and Reasoned Art: The rise and Fall of Character Education in America. In D. Lapsley; C. Power (Eds.), *Character Psychology and Character Education* (pp. 166-200). Notre Dame Press.
- Hernández-Sampelayo, M. (2007). *La educación del carácter*. Ediciones Internacionales Universitarias S.A.
- Hurtado, A. (2013). La educación del carácter moral. *Franciscanum*, LV (159), 155-197.
- Ibáñez-Martín J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Dykinson.
- Isaacs, D. (2000). *La educación de las virtudes humanas y su evaluación* (Vol. 13). Eunsa.
- Lickona, T. (2000). Educación del carácter: cultivar la virtud. En C. M. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Parte II* (pp. 139-160). Santillana.
- Marchesi, A. (2008). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Alianza Editorial.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1994). *Delineamientos curriculares de la EEB*. Paraguay.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2004). *El desarrollo de la educación*. Informe Nacional de Paraguay.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2007). *Evaluación del sistema educativo de Paraguay*.
- Murphy, M. (2001). Three essential components of character development. En C. Naval y C. Urpí (Eds.). *Una voz diferente en la educación moral* (pp. 111-129). Eunsa.
- Naval, C. (2000). *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Eunsa.
- Naval, C. (2009). *Educación de la sociabilidad*. Eunsa.
- Naval, C. y Arbués, E. (2018). Familia y escuela en la educación del carácter. *Quaderns de polítiques familiars*, 4, 7-15.

- Naval, C., Arbués, E. y Sádaba, C. (2016). *Educación el carácter cívico*. Parlamento de Navarra/Servicio de publicaciones Universidad de Navarra. <https://www.unav.edu/documents/5939872/11175467/BOOKLET+P.+CIVICO+2+castellano+WEBP.indd.pdf/260b2bba-308b-40da-a036-7c4094221301>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018). *Estudio multidimensional de Paraguay: Volumen I. Evaluación inicial*, Caminos de Desarrollo. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301924-es>
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2010). *2021: Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. OEI.
- Olvera, A., y Pastor, A. (2004). Pedagogía sistémica con el enfoque de Bert Hellinger. Redes de amor y respeto en el aula. *Revista mexicana de Pedagogía*, 80, 11-13.
- Organización de las Naciones Unidas: Asamblea General, *Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol 1577, p. 3. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character Strengths and virtues: a handbook and classification*. American Psychological Association & Oxford University Press.
- Puig, J. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Paidós.
- Salganik, L. H., y Stephens, M. (2006). Prioridades competenciales en la política y la práctica. En D. S. Rychen y L. H. Salganik, *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 49-72). Ediciones Aljibe.
- Savater (2003). *Educación y ciudadanía en la era global*. Conferencia de Fernando Savater. Centro Cultural del Banco Interamericano de Desarrollo.
- Traveset Vilaginés, M. (2007). *La pedagogía sistémica: fundamentos y práctica*. GRAÓ.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. UNESCO.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones UNESCO.
- FONDO DE POBLACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2015). *Paraguay joven. Informe sobre juventud*. UNFPA.
- UNIDAD TÉCNICA PRO EQUIPO NACIONAL DE ESTRATEGIA PAÍS (2012). *Situación económica, social y ambiental en Paraguay. La superación de la pobreza como desafío prioritario en el bicentenario de la independencia nacional*. Extraído el 15 de diciembre de 2018, de <http://www.geam.org.py/v3/cgp/files/2009/01/DIAGN%25C3%2593STICO-PAIS-UT-2012.pdf>
- Valdez, E. L. (2010). *Perspectivas educativas contemporáneas en América Latina*. Extraído el 10 de diciembre de 2018, de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/11038/1/T32195.pdf>

- Varela, A., Naval, C., Bernal, A., y Sobrino, A. (2018). Explorando virtudes en un instituto público mexicano de educación secundaria. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 26, 167-187.
- Vargas, L., y González-Torres, M. C. (2009). La revitalización de la educación del carácter en el ámbito psicoeducativo actual: aportaciones desde las ciencias de la prevención y la psicología positiva. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7:3, 19, 1379-1418.



HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS: UNA VÍA PARA LA INCLUSIÓN Y APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

TECHNOLOGICAL TOOLS: A WAY FOR INCLUSION AND LEARNING OF MATHEMATICS IN STUDENTS WITH HEARING DISABILITIES

<https://doi.org/10.21555.rpp.vi36.2885>

Luis Javier Mendoza Arenas
Universidad de las Américas y el Caribe,
Colima, México

lumendoza@unac.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-8396-6190>

Recibido: mayo 19, 2023 – Aceptado: junio 12, 2023

Resumen

En el presente estudio se trabajó con 49 alumnos (26 mujeres y 23 hombres), de los cuales dos presentan la condición de discapacidad auditiva (1 mujer y 1 hombre) de la Escuela Primaria *Thomas Alva Edison* de la Ciudad de Morelia, Michoacán. La investigación fue de corte cualitativo, teniendo como objetivo aplicar herramientas tecnológicas para el aprendizaje de las matemáticas con la población participante. Se implementaron dos aplicaciones digitales: *Monster Numbers* y *El Rey de las Matemáticas*, orientadas a la resolución de operaciones aritméticas básicas (sumas, restas, multiplicación y división). Los resultados indican que todo el estudiantado participante tuvo un aprendizaje fructífero en el logro matemático con el uso de las herramientas tecnológicas, porque lograron resolver problemas, razonar, mejorar su memoria y realizar cálculo mental de forma dinámica, interactiva y atractiva por la obtención de premios, para el paso de niveles en el juego tecnológico logrando, de esta manera, la ejecución de una estrategia diversificada para la intervención con la población que presenta la condición de discapacidad auditiva.

Palabras clave: discapacidad, herramientas tecnológicas, aprendizaje matemático.

Abstract

In the present study, we worked with 49 students (26 women and 23 men) of which two present hearing impairment (1 woman and 1 man) from the Thomas Alva Edison Elementary School in the City of Morelia, Michoacán. The research was qualitative with the objective of applying technological tools for learning mathematics with the participating population. Two digital applications were implemented: *Monster Numbers* and *The King of Mathematics* that are oriented to the resolution of basic arithmetic operations (addition, subtraction, multiplication, and division). The results indicate that all the participating students had a fruitful learning in mathematical achievement with the use of technological tools because they were able to solve problems, reason, improve their memory and perform mental calculations in a dynamic, interactive and attractive way for obtaining prizes for the passage of levels in the technological game; achieving in this way the execution of a diversified strategy for the intervention with the population that presents the condition of hearing disability.

Keywords: Disability, Technological Tools, Mathematical Learning.

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho que todo ser humano tiene y, por ello, nadie debe ser excluido sin importar su condición social, física, religiosa, entre otras; así lo indica la UNESCO (2019). Debe respetarse este derecho desde la educación inicial hasta la educación superior; sin embargo, aún no se le da cumplimiento total a este derecho estipulado en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, tal como refiere:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado –Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios– impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior [...] Es obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica [...]. Será equitativo [...]. Será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos [...]. Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades con respeto y reconocimiento de sus diferencias [...]. Será integral con el objeto de desarrollar capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas [...]. Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral que promueve al máximo logro de aprendizajes [...] (DOF, 2019).

Hoy día, millones de niños no cuentan con la oportunidad de recibir una educación por diversas razones sociales, físicas o económicas. Partiendo de lo anterior, es fundamental hacer valer el principio de inclusión en el aula de todos los niños, adolescentes y jóvenes, especialmente aquellos con discapacidad o trastorno, centrando la atención en la generación de buenas prácticas inclusivas, al utilizar diferentes estrategias didácticas y metodológicas que fortalezcan habilidades, destrezas, capacidades, logrando el desarrollo integral de la población escolar.

En la presente investigación, centramos la atención en la población estudiantil que presenta discapacidad auditiva. En México existen 2.4 millones de personas sordas, de los cuales, 84 mil 957 son menores de 14 años. De estos, sólo 64%, es decir 54 mil 372, asiste a la escuela, según datos el (INEGI, 2014). Otros de los sectores de la población más rezagada, son los jóvenes sordos de entre 15 y 29 años. De los 124 mil 554 con esta discapacidad, 28%

(es decir, 34 mil 875), no tuvieron ningún tipo de educación. Para los 597 mil 566 sordos en edad adulta, entre 30 y 59 años, el contexto no es tan diferente. El 14% nunca fue a la escuela y dos terceras partes (400 mil 369) solo estudió hasta nivel básico: primaria o secundaria. Para clarificar estos datos numéricos, «hay que añadir que este trastorno es tres veces más frecuente que el síndrome de Down y seis veces más que la enfermedad de espina bífida» (Alzina et al, 2011, p. 6).

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia que actualmente existen limitaciones para brindar educación que considere los derechos de personas en condición de discapacidad. En muchas escuelas regulares del país, la educación inclusiva para personas en condición de discapacidad auditiva es un reto que se debe asumir y superar. De acuerdo con estos datos, surge una de las siguientes interrogantes, ¿qué prácticas inclusivas generan los docentes en la enseñanza de las matemáticas?, ¿qué estrategias didácticas implementan con el uso de herramientas tecnológicas en la enseñanza de las matemáticas, con niños en condición de discapacidad auditiva? Para responder a estas interrogantes, el objetivo de la presente investigación está centrado en describir la aplicación de estrategias didácticas con el empleo de herramientas tecnológicas en la enseñanza de las matemáticas, con alumnos que tienen la condición de discapacidad auditiva de una escuela primaria de la Ciudad de Morelia, Michoacán, durante el ciclo escolar 2021-2022.

HALLAZGOS EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL USO DE LAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS, CON ALUMNOS EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD AUDITIVA

En las últimas décadas, las nuevas herramientas tecnológicas se consideran una expresión cultural en sí misma, que abarca numerosas actividades de la sociedad. Durante mucho tiempo, la innovación tecnológica de las TIC (tecnologías de la información y comunicación) y las corporaciones de multimedia, hicieron posible que dominaran el espectro de los proveedores de contenidos educativos, ya que la inclusión de las nuevas metodologías educativas ha propiciado la utilización de estas técnicas para apoyar a la educación, flexibilizando los contenidos para los estudiantes. Atender a la diversidad escolar implica hacer uso de las nuevas tecnologías, ya que las necesidades específicas de la población estudiantil son variadas para la población con discapacidad, trastorno o aquellas que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación, porque requieren realizarse ajustes razonables y ofrecer una serie de estrategias diversificadas, para acceder a aprendizajes que enmarcan los planes y programas de estudio. Por tanto, atender a la diversidad escolar es una oportunidad para generar entornos inclusivos en el aula y la comunidad escolar.

Para efectos de la presente investigación, se realizó una búsqueda exhaustiva de estudios relacionados con el empleo de herramientas tecnológicas en la enseñanza de las matemáticas, con población que presenta discapacidad auditiva, encontrándose pocos estudios al respecto. Se identifican estudios que puntualizan las dificultades específicas que enfrentan los sordos e hipoacúsicos en el aprendizaje de las matemáticas, especialmente en el razonamiento matemático, cálculo numérico y en la resolución de problemas matemáticos; esto implica que esta población solicite apoyo y orientación de forma concreta. Bull et al. (2018) manifiestan que «los niños con pérdida auditiva logran menores puntajes en Razonamiento Matemático que los niños con audición normal, pero no hay diferencias en cuanto al Cálculo Numérico» (p. 35). La resolución de problemas matemáticos aritméticos con niños sordos, concluyó que es bastante difícil para los estudiantes sordos entender las palabras de los enunciados de los problemas matemáticos y, por tanto, saber qué es exactamente lo que los problemas les están pidiendo (Grabauskienė y Zabulionytė, 2018).

Por su parte, investigaciones realizadas por Monteiro et al. (2018), Martins y Buzzi (2018), Paludo y Loose (2017), Rincón y Suárez (2014), Henao et al. (2001), abordan la relación entre las herramientas TIC y la formación con la población con discapacidad auditiva, centrado en la utilización de las redes sociales para la búsqueda y obtención de información. Las plataformas más utilizadas en las intervenciones son videos, aulas video-gestuales y creación de contenido multimedia, lo que refleja que, en la aplicación de las TIC en la enseñanza para el alumnado sordo, existe una escasa gama de *software*. Por otro lado, un estudio realizado por Paludo y Loose (2017), puntualiza que el uso de herramientas más utilizadas para la enseñanza de la geometría son plataformas como GeoGebra, Calibrí y Compás, las cuales no responden en su totalidad a las necesidades educativas que presenta la población sorda; concluyendo que los contenidos más abstractos son trabajados sin la utilización de herramientas TIC o plataformas tecnológicas, ya que no están al 100% adaptadas a sus requerimientos.

En los estudios antes citados se identifica la complejidad de abordar contenidos abstractos en la enseñanza de las matemáticas, con población que presenta discapacidad auditiva, por tanto, no representa una acción fácil para el profesorado en su ejercicio pedagógico. Es importante enfatizar que el alumnado oyente ingresa al aula con un lenguaje que ha adquirido de manera natural, pero la situación del estudiante sordo es totalmente diferente, pues con el sordo se requiere trabajar en simultáneo los dos saberes: la Lengua de Señas Mexicana y la apropiación de contenidos matemáticos, o de otras asignaturas, que señala el plan y programas de estudios que cursa. Por tanto, en la población sorda se evidencia la complejidad de desarrollar procesos cognitivos a causa de la tardía adquisición de la lengua y su poco dominio con los contenidos propios de los programas de estudios, aunado a la diversidad de prácticas pedagógicas (Guilombo y Hernández, 2011). Barham y Bishop (1991) hacen referencia a las dificultades lingüísticas en las matemáticas para el estudiantado sordo al afirmar que existen palabras usadas en matemáticas que tienen un significado diferente en el lenguaje ordinario y que son especialmente difíciles para el alumnado sordo, al momento de la interpretación con la Lengua de Señas Mexicana. Lo puntualiza Serrano (1995) al referir que «las dificultades más importantes observadas en el alumnado sordo están en los aspectos lingüísticos de cualquier tarea matemática» (p. 43).

La enseñanza de las matemáticas es fundamental en las etapas tempranas de la niñez, ya que posibilita la formación de niños críticos y con un nivel significativo de abstracción. Según Vygotsky (1993), debe fomentarse el interés por la ciencia lógica desde el inicio de la edad escolar, donde las funciones intelectuales superiores adquieren un papel destacado en su desarrollo. Podemos identificar que la investigación demuestra que los niños con discapacidad auditiva pueden mejorar el pensamiento matemático, apoyándose en herramientas tecnológicas digitales que existen hoy en día. Se ha observado que los avances en la informática, las TIC, y las TAC (tecnologías del aprendizaje y comunicación), son cada vez más empleadas en los ambientes educativos y, sobre todo, son fundamentales para avanzar en los contenidos curriculares. Por ello, en la presente investigación se aborda el pensamiento matemático, la aritmética, la resolución de problemas, las aplicaciones y el cálculo mental, con el uso de herramientas tecnológicas con alumnado con discapacidad auditiva que cursa la educación primaria, esto con el fin de mejorar la comprensión, memoria y abstracción para el logro de inclusión educativa y la socialización de esta población en el aula regular.

ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS CON POBLACIÓN SORDA

Carasa (2018) señala que «la inclusión educativa no es un problema que se pueda vincular de manera directa a un nombre, condición o categoría [...] son prácticas, formas organizativas escolares que incluyen definiciones curriculares que habilitan la inclusión» (p. 8). En la

enseñanza a la población que presente discapacidad auditiva, se proponen dos posturas en la enseñanza de las matemáticas:

- 1) Una visión socio-antropológica sobre cómo debe abordarse la educación en niños que presentan sordera. La conclusión más interesante es que la sordera no implica deficiencia mental. Esto ha hecho que todas las áreas pertenecientes a la educación se preocupen por pensar en la integración y, posteriormente, en la inclusión de personas sordas en las aulas regulares de clase. Para el caso de la educación matemática, los replanteamientos apenas tienen efectos importantes a partir de los últimos años, dejando grandes tareas para los educadores matemáticos del presente y el futuro.
- 2) Una visión sociocultural constructivista de la educación matemática que conduce a un camino hacia la inclusión de la comunidad sorda.

Cuando se habla de comunidad sorda, educación bilingüe para sordos o inclusión, se está implícitamente navegando entre ideas de corte antropológico, en ideas culturales y sociales que conducen a entender los constructos del ser humano como humanos, en todas sus dimensiones. Siendo así, la educación matemática, en su esfuerzo por dar solución a los problemas de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas ha encontrado, en el enfoque sociocultural, muchos aportes y respuestas que desde otras perspectivas no serían tan visibles o enriquecedoras (Naranjo, 2011). Esta propuesta está alineada a las ideas de Vygotsky (1978) al enfatizar un enfoque sociocultural de las matemáticas, pues propician los primeros cimientos de un camino hacia la inclusión. Tanto así, que hoy se han diversificado sus ideas con autores como Bishop (1999), quien defiende un principio fundamental «debe entenderse al estudiante como un ser humano lleno de complejidades, sentimientos, vivencias, aprendizajes, pensamientos, pero sobre todo un ser único y diverso» (p. 38). También gracias a estas ideas, las matemáticas pueden ser vistas como un constructo cultural y entendidas como un lenguaje escrito.

Smartick (2023) refiere que les ayuda a ser lógicos, a razonar ordenadamente y a tener una mente preparada para el pensamiento, la crítica y la abstracción, partiendo de la premisa que las matemáticas son la ciencia deductiva que se dedica al estudio de las propiedades de los entes abstractos y de sus relaciones. Esto quiere decir que las matemáticas operan con números, símbolos, figuras geométricas, etcétera. Estas fomentan un lenguaje universal que ofrece enormes posibilidades y estimulan las habilidades de razonamiento analítico y resolución de problemas que contribuyen al desarrollo del pensamiento lógico, abstracto y crítico. Las matemáticas nos ayudan a entender el mundo y nos permiten describir fenómenos con términos precisos. Asimismo, fomentan el análisis cuidadoso y la búsqueda de patrones y relaciones, habilidades indispensables para tener éxito, tanto dentro como fuera del aula.

Es por ello por lo que, en dicha investigación, se pretende conocer cómo las herramientas tecnológicas facilitan el aprendizaje matemático en los alumnos con discapacidad auditiva, promoviendo al mismo tiempo un sano crecimiento y estatus social con el medio que los rodea. Los requerimientos específicos son variados y, para el caso de la sordera, es latente y necesario atenderla en todas las dimensiones y no solo percibirla como una estadística, o tal vez como una enfermedad, si no como una oportunidad a la diversidad, para que en verdad exista una inclusión educativa real.

MÉTODO

El presente estudio se aborda desde el diseño de investigación aplicada o empírica, puesto que se trata de medir el grado de interacción, usabilidad y practicidad de las aplicaciones, orientadas a la resolución de problemas matemáticos en los niños con discapacidad auditiva; es decir, determinará cómo resolver la problemática planteada a través de la identificación de las necesidades que se presentan. Murillo (2008) afirma que un gran número de estudios participa de la naturaleza de la investigación básica y aplicada, puesto que toda investigación involucra problemas teóricos y prácticos; de esta forma, las matemáticas son prácticas y requieren de análisis y razonamiento. Se trabajó con una metodología cualitativa que permitió la descripción y el uso de las herramientas tecnológicas. El análisis de la información recolectada tiene por fin determinar el grado de significación que los niños tienen, a raíz de trabajar con operaciones aritméticas y conocer cuánto es el logro matemático que se alcanza.

Participaron 49 alumnos y alumnas (26 niñas y 23 niños) de educación primaria, de los cuales dos de ellos tienen discapacidad auditiva (1 niño y 1 niña), con 8 docentes (6 mujeres y 2 hombres), así como con 30 padres de familia; se les aplicó una encuesta que tuvo como propósito identificar el desarrollo de las clases de matemáticas de forma regular, así como el empleo de las tecnologías para facilitar la enseñanza de esta asignatura. También, al finalizar la intervención, se aplicó una encuesta a la población estudiantil participante para verificar el grado de aceptación de las herramientas tecnológicas en el aula. Es importante mencionar que la población participante (alumnado, profesorado y padres de familia), pertenece a la escuela primaria *Thomas Alva Edison*, en la ciudad de Morelia, Michoacán.

En la intervención con los alumnos de educación primaria se implementaron dos aplicaciones como herramientas tecnológicas para el abordaje de contenidos matemáticos:

- a) *Monster Numbers*, es una aplicación que facilita las operaciones básicas: sumas, restas, multiplicación y división. También esta aplicación permite el trabajo para la resolución de operaciones con fracciones básicas, el cálculo mental y la resolución de problemas.
- b) *El Rey de las Matemáticas* es una aplicación que integra un compendio de ejercicios animados e interactivos, con operaciones aritméticas básicas: sumas, restas, divisiones y multiplicaciones; además, integra puzzles para ejercitar la memoria, y aplicaciones de geometría básica, trabajando el razonamiento, la abstracción y la memoria en los niños.

Las sesiones de trabajo tuvieron una duración de cuatro semanas, en período de 50 minutos, que corresponde a la asignatura de matemáticas (una hora diaria durante cinco días a la semana), mismas que se implementaron en el área de informática donde se tiene equipo de cómputo para cada alumno. Es importante mencionar que la información recabada se analizó bajo preguntas abiertas y respuestas descriptivas para datos cualitativos, a fin de identificar la aportación de la población participante y la intervención con el alumnado.

RESULTADOS

Para tener una visión general de los resultados de las encuestas aplicadas a los 87 participantes (49 alumnos, 8 docentes y 30 padres de familia), así como la intervención educativa

con las dos herramientas tecnológicas al alumnado, se describen conforme al orden de aplicación: encuesta a padres de familia, encuesta a docentes, intervención educativa y aplicación de encuestas a alumnos.

Perspectiva de los padres de familia y el profesorado en el uso de las herramientas tecnológicas

En relación con la encuesta realizada a los padres de familia, se identifica que el 100% (n=30) manifiesta interés particular por el uso de herramientas digitales en las clases para la enseñanza de las matemáticas con sus hijos: son atractivos los dispositivos electrónicos y fomentan la capacidad de pensamiento; son prácticos porque nacieron en y están viviendo la era tecnológica en su máximo esplendor por las redes sociales. También puntualizan la importancia y necesidad de aplicar estrategias didácticas para apoyar a los niños con las tareas matemáticas, ya que no es una asignatura fácil de comprender para algunos niños, especialmente con aquellos que presentan discapacidad auditiva. Algunas de las aportaciones que sustentan este argumento son los siguientes:

- PdF 1: La aplicación de dinámicas, estrategias para la enseñanza de las matemáticas, fomentan su capacidad de pensamiento [...] y más si es con el uso de la tecnología.
- PdF 2: Es importante el aplicar dinámicas en las clases, porque los niños además de aprender, desarrollan habilidades sociales, esto permitirá que exista inclusión e integración que es tan importante hoy en día. La educación en todos los sentidos debe ser integral, y es fundamental que el docente se involucre en dicho proceso.
- PdF 3: Es de vital importancia que el docente implemente estrategias de todo tipo en el aula, esto permitirá que los niños se vuelvan más creativos, desarrollen la inventiva y, finalmente, se motiven a aprender cada día, con base en la importancia de aplicar nuevas técnicas en el aula, como es la tecnología.
- PdF4: Es de suma relevancia que el niño desarrolle su intelecto, esto le proporcionará un pensamiento crítico, permeará en la responsabilidad y, al mismo tiempo, aprenderá a reflexionar, analizar más las situaciones que vive en el día a día, como es la tecnología.
- PdF 5: Es fundamental apoyar a nuestros niños con algunas herramientas tecnológicas desde casa, por ejemplo, crucigramas, juegos de mesa (tarjeta de números), programas en la Internet, que sean orientados a la enseñanza de las matemáticas, etcétera.

Con respecto del profesorado se observa que un 100% (n=8) conoce algunas herramientas digitales para implementar en el aula. Siete docentes no han implementado estrategias utilizando las herramientas digitales para enseñar matemáticas a sus alumnos. El 100% de los docentes participantes refieren estar de acuerdo con que las herramientas digitales son una gran ayuda didáctica para la enseñanza del pensamiento matemático, porque la tecnología está al alcance de la población estudiantil. También puntualizan que las aplicaciones gratuitas son apoyos metodológicos viables para la enseñanza de las matemáticas con la población que presenta discapacidad auditiva, porque su canal de aprendizaje es lo visual y kinestésico, y no lo auditivo.

Sin lugar a duda, los docentes deben ser un agente de transformación, innovador, una guía que permita el intercambio de conocimientos e ideas y, sobre todo, apoye en su labor. En torno a esta postura, los resultados de la aplicación de la encuesta al profesorado (n=8) participante, puntualizan la importancia del conocimiento y uso de técnicas y herramientas tecnológicas para la enseñanza de las matemáticas con población que presenta discapacidad auditiva, porque facilitan y favorecen su aprendizaje. Algunas de sus aportaciones son las siguientes:

- Doc1: Sí he aplicado métodos, por ejemplo, el Bancubi, esta es una herramienta que desarrolla el aprendizaje constructivo en los alumnos y les favorece para ir, poco a poco, comprendiendo los conceptos matemáticos.
- Doc3: Las herramientas que he utilizado solamente es el *Khan Academy* para enseñar a los niños operaciones aritméticas básicas, adición, sustracción, producto y cociente. Considero que el uso de herramientas digitales o tecnológicas son un campo muy interesante para explorar y poder enseñar a los niños el mundo de los números, desde otra perspectiva más agradable y fácil para ellos.
- Doc4: Usar la tecnología para orientar, enseñar y facilitar la enseñanza de las matemáticas, es algo que todo docente debe realizar día a día, ya que esto favorece a los alumnos, los hace ser analíticos, reflexionar, solucionar problemas, interpretar enunciados, integrar sus propias conclusiones, un sinnúmero de cualidades que se desarrollan a nivel mental y que, al final, redundan en alumnos más atentos, listos para avanzar en sus actividades escolares.
- Doc6: El uso de tecnología para resolver problemas matemáticos, facilita la forma de cómo resolver situaciones; al mismo tiempo, genera confianza para realizar la actividad. El alumno aprende a decidir qué método tomar para resolver dicho problema y, lo más importante, lo hace motivado y no con obligación para, finalmente, aprender algo nuevo.
- Doc7: [...] totalmente de acuerdo el lograr que los alumnos se motiven al realizar una actividad con la tecnología a diferencia que en el papel [...]. Es interesante ver cómo todos esos ejercicios empiezan a tomar forma [...]; las herramientas tecnológicas son fundamentales para el logro de las matemáticas, por ello no solo deben verse como un complemento para ello, más bien debería hacerse el hábito y trabajar con ellos en las aulas, claro está de manera bien planificada, argumentada y con los recursos que ello conlleva.

Aprendiendo con Monster Numbers y El Rey de las Matemáticas

Se aplicaron las herramientas digitales *Monster Numbers* y *El Rey de las Matemáticas*, a los 49 niños (26 niñas y 23 niños) de educación primaria, dos con discapacidad auditiva (1 niño y 1 niña) y se trabajaron cuatro áreas fundamentales: resolución de problemas, razonamiento, memoria y cálculo mental.

La intervención educativa con el uso de las herramientas antes señaladas, se llevó a cabo durante cuatro semanas en sesiones de 50 minutos. Cada alumno tenía a su alcance una computadora con las aplicaciones instaladas. *Monster Numbers* y *El Rey de las Matemáticas* son aplicaciones que tienen distintos niveles: conforme se va respondiendo correctamente en la resolución de problemas, razonamiento, memoria y cálculo mental se ganan puntos con insignias (Tales de Mileto, Tartaglia, Laplace, Leibniz y Fourier), o bien, si la respuesta es incorrecta, se restan puntos y aparece el personaje «come puntos».

Durante la intervención educativa se observó a la población participante muy motivada y atenta, identificándose avances reveladores, especialmente en la población que presenta discapacidad auditiva, ya que el aspecto visual y la metodología de las aplicaciones son amigables por las indicaciones de juego, así como los colores y el diseño metodológico implementado en dichas aplicaciones. El estudiantado de educación primaria señala que emplear herramientas tecnológicas es fácil y sencillo al trabajar las matemáticas: son divertidas, interesantes y motivan a realizar sus actividades de pensamiento matemático.

Es importante mencionar que dichas herramientas son muy creativas e intuitivas, lo que las hace más llamativas para el alumnado. Es claro que estas herramientas favorecieron los

cuatro pilares que se establecieron de principio: resolución de problemas, razonamiento, memoria y cálculo mental. Así lo manifiestan las siguientes aportaciones de la población participante:

- Alum2: El maestro nos enseñó a sumar, restar, multiplicar, dividir, usando las computadoras [...]. El programa que utilizamos fue *Khan Academy*, fue muy fácil de entender, ya sabíamos de las operaciones y lo que más me agradó fue el uso de la computadora.
- Alum3: Aprender matemáticas, como multiplicar y dividir en la computadora, es más fácil y divertido [...]. Lo que más me agradó es que si terminamos pronto, nos dejaban jugar en la computadora *Mario Bros* o *Pac-Man* [...]. Me agradaban las clases de esa manera.
- Alum4: [...] utilizamos aplicaciones para realizar sumas, restas, multiplicaciones y divisiones; también utilizamos figuras como triángulos, cuadrados, rectángulos y además vimos fracciones. Fue muy fácil, me gustó y sentí que aprendí más que cuando lo hacía [...] en mi libreta.
- Alum5: Sería más fácil que nos enseñaran las matemáticas y otras materias por medio de la computadora, tabletas o teléfonos celulares, porque se me hace más fácil entender y resolver los problemas; además que lo hacemos jugando, existen figuras, personajes bonitos, es entretenido hacer las tareas y pasa el tiempo más rápido.
- Alum8: Antes no me gustaban las matemáticas, pero cuando el maestro nos enseñó a trabajar con las aplicaciones de *Monster Numbers* fue muy divertido resolver los problemas. Me gusta pasar los niveles y vencer al villano en cada nivel- Ahora deseo todos los días que llegue la hora de tomar las clases de matemáticas para resolver la misión que sigue.
- Alum9: La aplicación *El Rey de las Matemáticas* funciona muy fácil [...], aprendes a sumar, te dan los resultados y tú escoges el que crees, y así en cada nivel. Si aciertas con las respuestas avanzas, después llegas a la resta, multiplicación y finalmente la división, así que entre más le atines a la respuesta correcta, ganas puntos, monedas y «vidas».

Por su parte, las respuestas de los dos alumnos con discapacidad (1 alumno y 1 alumna) cobran especial importancia: enfatizan que las clases de matemáticas son divertidas, se resuelven los problemas de suma, resta y multiplicación de manera fácil, y aprenden mucho más rápido:

- Alum6: Me gustan las clases de matemáticas y más porque lo hacemos en la aplicación; es muy divertida, tiene muchos colores y pude entender la operación que debo hacer. He pasado los niveles de manera rápida.
- Alum7: Es muy fácil resolver los problemas de matemáticas en la aplicación. Me gusta realizar las operaciones de suma [...], llegar a la división está un poco más complicado, pero igual tienes varios intentos. Lo que veo más fácil es que puedo ver y contar las monedas o números grandes, y es más fácil poder dar el resultado [...]. Me gusta tomar las clases en las aplicaciones.

DISCUSIÓN Y REFLEXIÓN FINAL

A la luz de los resultados, se identifica que la población estudiantil participante en la presente investigación, tuvo un aprendizaje favorable con el uso de las dos herramientas tecnológicas en la resolución de problemas, razonamiento, memoria y cálculo mental, haciendo especial énfasis en los dos alumnos en condición de discapacidad auditiva. Se observa que durante el transcurso de la intervención fue aumentando el gusto, la disposición, el interés, la sociabilidad, la integración y, sobre todo, el nivel de comprensión en los contenidos matemáticos de todo el alumnado, por la característica particular de la interacción que ofrecen estas herramientas didácticas.

Haciendo un análisis en torno a lo que puntualiza la postura socio-cultural, al referir una visión constructivista de la educación matemática –que conduce a un camino hacia la inclusión de la comunidad con discapacidad auditiva (Ruiz, 2015)–, los resultados del presente estudio permiten identificar dos vertientes. Por un lado, un nivel de construcción de los aprendizajes. Es decir, se logró la interpretación de los ejercicios; la participación activa de cada alumno; también se mostró un nivel de responsabilidad en la realización de las tareas y los ejercicios; se observa que existe la atención completa hacia las instrucciones en la clase; asimismo, se pueden palpar resultados propicios en cuanto al logro de los contenidos matemáticos. Por otro lado, la intervención educativa implementada nos muestra que es fundamental favorecer e impulsar la inclusión en las aulas, al eliminar o minimizar la participación y el aprendizaje en aquellos alumnos que enfrentan barreras, tal es el caso de los dos alumnos con discapacidad.

Como herramientas didácticas, los juegos no solo aportan al mejoramiento intelectual de las personas con discapacidad sino de todos los involucrados, tal es el caso del uso de las aplicaciones de *Monster Numbers* y *El Rey de las Matemáticas*, porque permitieron que los dos alumnos con discapacidad auditiva y alumnado sin esta condición, realizaran las operaciones básicas de manera fácil, sencilla e interactiva. El empleo de las herramientas tecnológicas en el aula tiene un gran potencial, porque el estudiantado interactúa de forma cotidiana con la tecnología, es decir, nació y está creciendo con esta era vanguardista que cada día cobra mayor fuerza; por tanto, en las aulas debe estar considerada en la planeación didáctica para el abordaje de los contenidos que puntualiza el plan de estudios de educación básica.

Los resultados de la presente investigación muestran el cómo las herramientas tecnológicas conducen al logro de aprendizajes prósperos en la comunidad escolar con y sin discapacidad porque, de manera interactiva, invitan a razonar, a pensar y reflexionar sobre las distintas formas de resolver problemas, a ser lógicos y a tener una mente preparada para el pensamiento, la crítica y la abstracción. ■

Referencias

- Alzina de Aguilar, V., Doménech Martínez, E., y Álvarez Zallo, N. (2011). Prevención de la hipoacusia. Factores de riesgo. En G. Trinidad, y C. Jáudenas (Eds.). *Sordera Infantil. Del diagnóstico precoz a la inclusión educativa*. Madrid: Confederación Española de Familias de Personas Sordas-FIAPAS.
- Barham, J., & Bishop, A. (1991). *Mathematics and the deaf child*. In K. Durkin y B. Shire. *Language in mathematical education. Research and practice*. Philadelphia: Open University Press.
- Bishop, Alan (1999). *Enculturación Matemática: La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bull, R., Marschark, M., Nordmann, E., Sapere, P., & Skene, W.A. (2018). The approximate number system and domain-general abilities as predictors of math ability in children with normal hearing and hearing loss. *British Journal of Developmental Psychology*, 36, 236-254.

- Carasa, N. (2018). *La inclusión, la integración escolar, y la cuestión de las diferencias. Internacional de la educación*. Disponible en: <https://www.ei-ie.org/es/item/22247:la-inclusion-la-integracion-escolar-y-la-cuestion-de-las-diferencias-pr-nestor-carasaa>
- Cobos, M., Ladera, V., Perea, M., y García, R. (2016). Percepción táctil, visual y auditiva en niños víctimas de maltrato intrafamiliar. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas Universitas*, 5, 169-190. doi: <http://dx.doi.org/10.17163/uni.n25.2016.05>
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2011). *Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad*. Disponible en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf
- INEGI. *La discapacidad en México, datos al 2014. Versión 2017*. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bviniegi/pr_oductos/nueva_estruc/702825094409.pdf
- Grabauskienė, V., & Zabulionytė, A. (2018). The employment of verbal and visual information for 3rd grade deaf students in arithmetic story problem solving. *Pedagogika Open Access*, 129(1), 171-186.
- Guilombo, D., y Hernández, L. (2011, junio 26-30). *La relevancia del lenguaje en el desarrollo de nociones matemáticas en la educación de los niños Sordos*. [Proyecto de investigación.]. XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil. https://xiii.ciaemredumate.org/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/viewFile/2289/957
- Henao, O., Ramírez, D., y Medina (2001) *Potenciando la capacidad lectora de los sordos con el apoyo de nuevas tecnologías*. Medellín. Facultad de Eeducación, Universidad de Antioquia.
- Martins, A., y Buzzi, R. (2018). Tecnología en educación superior: estrategias pedagógicas sucedidas para estudiantes sordos. *Revista Intersaberes*, 13(28), 139-153.
- Monteiro, E., Lobo, M., Vilela, A., Dos Reis, F., Costa, E., & Santos, K. (2018). *Plano b–video aulas e o uso das TDIC’S na inclusão de alunos surdos no ensino da geometria descritiva*. Ciet: EnPED.
- Murillo Hernández, W. (2008). *La Investigación aplicada*. Obtenido en <https://www.coursehero.com/file/p682cc9/Para-Murillo-2008-la-investigaci%C3%B3n-aplicada-recibe-el-nombre-de-investigaci%C3%B3n/>
- Naranjo, C. (2011). Una aproximación sociocultural hacia una educación. Matemáticas para sordos. *Revista Sigma*, 3(11), 27-42.
- Paludo, C., y Loose, C. (2017). Estrategias Tecnológicas de Interacción y Mediación para la enseñanza de la Geometría Espacial: *Un Estudio de Caso con Alumnos Sordos*, 23(1), 11.
- Rincón, J., y Suarez, R. (2014). Diseño y aplicación multimedia en ciencias naturales, para el aprendizaje de niños y niñas sordos. *Revista de la Asociación Colombiana de Ciencias Biológicas*, 1(26), 35-44.
- Ruiz, N. (2015). El niño sordo en el aula ordinaria. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 8, 19-32.

- Serrano Pau, C., y Silvestre, N. (1995). *Proceso de resolución de problemas aritméticos en el alumnado sordo: aspectos diferenciales respecto al oyente*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Smartick (2023). *Prueba online de matemáticas para niños de 4 a 14 años*. Disponible en: <https://mx.smartickmethod.com/?f=11>
- UNESCO (2019). Informe mundial sobre educación. Disponible en <http://www.unesco.org/new/es/culture>
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Aprendizaje Visor. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



LA GESTIÓN COMO PROCESO DE MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR. EXPERIENCIA DE UN CENTRO EDUCATIVO EN LA NUEVA REGIÓN DE ÑUBLE EN CHILE¹

MANAGEMENT AS A PROCESS OF IMPROVING SCHOOL COEXISTENCE. EXPERIENCE IN AN EDUCATION CENTER OF THE NEW ÑUBLE REGION IN CHILE

<https://doi:10.21555.rpp.vi36.2886>

Rodrigo Cisternas Muñoz
Instituto Santa María, Ñuble, Chile

rodrigo.cisternas@ismsancarlos.cl

<https://orcid.org/0000-0001-9417-5079>

Recibido: mayo 19, 2023 - Aceptado: junio 9, 2023

Resumen

La presente investigación describe, de manera intensiva y rigurosa, cómo se realizan los procesos de gestión de la convivencia en el centro educativo *Instituto Santa María*, de la ciudad de San Carlos, en Chile. Se ha planteado un enfoque metodológico mixto de investigación, utilizando un diseño de estatus equivalente de tipo paralelo/simultáneo. Las técnicas de obtención de información utilizadas fueron cuestionarios validados, aplicados a estudiantes, profesores y familias, entrevistas a equipo directivo, autoridades provinciales de educación y grupos de discusión con estudiantes y profesores. Se concluye que el principal gestor de la convivencia es el profesor; se identifica la falta de un programa de convivencia que permita desarrollarla de manera transversal en el centro, ya que no existen procesos formativos estructurados, no existen actividades preventivas y prevalecen las acciones reactivas cuando se presentan dificultades y conflictos que alteran la convivencia.

Palabras clave: convivencia, clima, educación, formación, gestión educativa, violencia.

¹ Artículo de investigación, producto de una Tesis Doctoral de la Facultad de Educación, de la Universidad de Barcelona, España.

Abstract

This research describes in an intensive and rigorous manner how coexistence management processes are carried out in the educational center Instituto Santa María in San Carlos, Chile. A mixed methodological research approach has been proposed, using a parallel/simultaneous equivalent status design. The techniques used to obtain information were validated questionnaires given to students, teachers and families, interviews with the management team, provincial education authorities and discussion groups with students and teachers. It is concluded that the main manager of coexistence is the teacher, the lack of a coexistence program to develop it in a transversal way in the center is identified, since there are no structured formative processes, there are no preventive activities and reactive actions prevail when difficulties and conflicts that alter coexistence arise.

Keywords: Coexistence, Education, Training, Educational Management, Violence.

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, el sistema educativo chileno ha avanzado en diversos ámbitos para asegurar que los indicadores de la calidad educativa vayan en aumento. Frente a esto, se nos presenta un panorama lleno de retos y desafíos en cuanto a la convivencia escolar. De acuerdo a lo indicado por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2019), entre los años 2017 y 2018, las denuncias relacionadas con el maltrato físico y psicológico en las instituciones educativas aumentaron un 26,7% y un 29,8%, si solo se advierte el maltrato psicológico entre estudiantes. Al enfrentarnos a esta realidad y las diversas experiencias en los centros educativos, es importante establecer con claridad, en cada institución, la posibilidad de intervenciones oportunas frente a los distintos conflictos, trabajando principalmente en la prevención y la apertura a la diversidad sociocultural que deben estar presentes en los proyectos educativos de cada centro.

Esta investigación coincide con esta línea de trabajo y de desafíos de mejoramiento, ya que, a partir del objetivo de comprender los procesos de gestión de la convivencia escolar del *Instituto Santa María*, de la ciudad de San Carlos, Chile, pueden establecerse los efectos positivos en la formación de la convivencia escolar en el centro, proponiendo acciones de mejora en este ámbito. El *Instituto Santa María* de San Carlos, es un colegio particular subvencionado, adscrito a la gratuidad desde el año 2016, pertenece a la Fundación Educacional Madre Waltraud Bartl y participa de la Red de Colegios de la Congregación de Jesús, que alberga a cinco colegios de similares características a nivel nacional.

La convivencia es un factor relevante en las instituciones, debido a que posee una relación directa con el diario vivir de quienes participan en ella. Es un tema que ocupa a investigadores, directivos, profesores, padres y autoridades educativas, debido a la relevancia e impacto que tiene sobre los diversos procesos educativos que se desarrollan en la escuela (Cerda et al., 2018). Por ello, para Monge y Gómez (2021), una definición de convivencia debe tener una mirada global vinculada a la paz, pero sin entenderla solo como un tema de prevención de la violencia, ya que busca ser un proyecto y un compromiso de comunidad.

El concepto de convivencia ha evolucionado con el paso de tiempo, y se ha ido adecuando a los contextos y los diversos enfoques que la componen. Autores como Fierro y Carbajal (2019), proponen definirla como «los procesos y resultados del esfuerzo por construir una

paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto» (p. 13).

Participar e involucrarse en el sistema educativo conlleva, para los estudiantes, muchas experiencias de interacción social, con pares, profesionales y diversos integrantes de la comunidad, y de aquí surge la importancia de vivenciar relaciones positivas y aprender a resolver diferencias. Por su parte, el trabajo colaborativo entre las instituciones socializadoras –la escuela y familia–, busca garantizar la enseñanza de conductas y valores en el alumno que pueden ponerse en práctica a través de su comportamiento social, aprendiendo a ser responsable de sus decisiones y adaptándose a la sociedad que le corresponde vivir (Mendoza y Barrera, 2018).

Así, el concepto de convivencia destaca la paz, la gestión y la participación como elementos claves para abordar los conflictos. Entender el significado de convivencia de acuerdo a cada cultura escolar es fundamental, ya que este concepto es la base de cualquier proyecto educativo donde se desarrolle el proceso formativo de los estudiantes.

CLIMA Y VIOLENCIA ESCOLAR

La importancia del clima en los centros educativos es destacada por diversos estudios a nivel internacional, que demuestran su influencia positiva en el desarrollo académico y formativo de los estudiantes, como los de Benbenishty et al. (2016), quienes consideran el clima escolar como uno de los predictores más importantes de los resultados académicos de los estudiantes. Por otra parte, Espelage et al. (2014), Low y VanRyzin (2014), y Konishi et al. (2017) coinciden que el clima escolar se relaciona con el bienestar del alumnado, con sus resultados académicos y con menores niveles de conductas y actitudes de acoso.

Las autoras Arón y Milicic (2000), acuñaron el término de «climas nutritivos» y «climas tóxicos», clasificación usada hasta hoy en los sistemas escolares chilenos. Para ellas, los *climas nutritivos* ofrecen una convivencia positiva, donde cada integrante de la comunidad se siente motivado a participar en las actividades del centro. Por otra parte, los *climas tóxicos* tienen como característica principal una convivencia negativa: existen conflictos de manera permanente y que afectan no solo los procesos educativos, sino que también las relaciones entre miembros de la comunidad. Es por esto que cuando hablamos de generar climas positivos y nutritivos en los centros, debemos entender que no es una responsabilidad solo del director o del equipo directivo, sino de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Un clima tóxico puede desencadenar acciones violentas, presentándose como un fenómeno complejo que tiene múltiples factores de influencia; sus causas no son fáciles de explicar, pero en lo que sí coinciden diversos especialistas es que esta tiene consecuencias negativas para todos los actores involucrados (Varela et al., 2009).

Por otra parte, el término violencia es relacionado mayoritariamente con el *bullying*, sin embargo, la violencia es un concepto mucho más amplio, relacionado con cualquier conducta agresiva y que puede producirse por un fenómeno multicausal, con componentes biológicos y contextuales que se presentan en la escuela. Así mismo, la violencia escolar también puede estudiarse desde diferentes perspectivas y una de ellas es a partir de la forma en que se manifiesta, por ejemplo: violencia física y violencia verbal.

A este respecto, Toledo et al., (2018, pp. 75-77) realizaron una revisión de la literatura indexada entre los años 1990 y 2015, y reformularon la dimensión teórica de la violencia escolar, clasificándolas en tres tipos:

- ◆ Violencias que produce la escuela: se generan debido a que su organización es rígida y para su buen funcionamiento es indispensable que existan reglamentos, normas. De la misma manera, existe un tipo de violencia simbólica que produce el currículum, debido a que es impuesto por el sistema educativo, señalando qué deben saber y qué deben aprender los estudiantes.
- ◆ Violencias que se reproducen en la escuela: es un tipo de violencia explícita y es debido a que la escuela reproduce la cultura o el entorno social. Existen diversos tipos de violencia como acoso, violencia verbal e, incluso, castigos físicos y agresiones sexuales a estudiantes.
- ◆ Violencias que cruzan la escuela: es producida por los conflictos políticos y sociales de contexto, que incluso llegan a violencia armada (como guerras internas o con países vecinos) que afectan, indudablemente, las actividades propias de los procesos educativos.

El abordaje de la problemática de violencia no es sencillo y, sin duda, existen múltiples factores que afectan, pero que deben ser atendidos por las instituciones. Dependiendo de cada contexto o realidad, deben generarse estrategias o programas que utilicen principalmente la prevención sobre los que usan la norma y el castigo como solución.

Formación para la convivencia

Cada vez se reconoce más la importancia de mejorar aspectos de la convivencia escolar en los centros educativos; esto no solo permite la mejora en aprendizajes académicos, sino también logra un desarrollo integral de los propios estudiantes. Para trabajar este fenómeno que no solo es parte de las escuelas, sino que también es parte de la sociedad actual, sin duda que la formación para la convivencia es un reto para la gestión escolar.

Existen iniciativas y roles claves para la formación, una de ellas es La Cultura de Paz, componente esencial de los procesos educativos y de nuestra sociedad actual. La Formación para la Paz y la No Violencia, tiene iniciativas pioneras como son la *Cátedra de la Paz en Colombia* (2016), la conmemoración del *Día Escolar de la No Violencia y la Paz*, DENIP (Vidal, 2003) y el programa PAULA (2019) de la Universidad de Barcelona, las cuales tratan de construir espacios de convivencia basados en el amor universal, la no violencia y la paz.

En esta misma línea, las prácticas restaurativas (Campo, 2002) son otra iniciativa para desarrollar la formación y la prevención, ya que muchos de los programas que buscan disminuir la violencia han sido un gran aporte para la mejora de la convivencia, pero la mayoría de ellos comprende un enfoque punitivo y normativo. Uno de los objetivos principales de estas prácticas es la creación de comunidad, como un concepto que crea vínculos, mantiene y repara relaciones, fomenta la participación y, principalmente, entrega la posibilidad de enfrentar el conflicto, teniendo la capacidad de reparar el daño producido y, finalmente, reforzar lazos.

Otro de los aspectos claves para la formación, es la gestión directiva. Algunas de las tareas propias de la función tienen relación, según Antúnez (2012), con los ámbitos: académico, administrativo, de gobierno institucional, de servicios y de las relaciones. Este último ámbito, el de las relaciones, es donde la influencia directiva debe trabajar para mejorar el clima y para lograr que las acciones de gestión sean efectivas, e influyeran positivamente los procesos de mejora de la convivencia. La figura directiva es la que mayor expectativa crea dentro de

la comunidad, en cuanto su manera de liderar la institución, principalmente porque moviliza e influye directamente en las personas pertenecientes a los centros educativos para buscar lograr los objetivos y las metas comunes (Leithwood et al., 2020). Uno de los grandes desafíos que ha debido enfrentar la función directiva en este último tiempo, tiene relación con los efectos provocados por la pandemia de COVID-19, ya que la gestión de la convivencia escolar se ha vivido desde otra perspectiva y su gestión ha sido clave para lograr experiencias positivas ante esta nueva realidad.

Frente a esta temática, el MINEDUC (2021) propone cuatro estrategias para fortalecer la gestión y el aprendizaje de los modos de convivir en los centros educativos del país, en este nuevo contexto. La primera se relaciona con aprender a vivir en comunidad, teniendo en cuenta la cultura escolar: el espacio físico, el reglamento interno, las formas de comunicación, entre otras. La segunda aborda las instancias y los espacios para implementar acciones que permitan alcanzar los objetivos de aprendizaje y los objetivos de aprendizajes transversales. Una tercera estrategia busca abordar situaciones específicas de convivencia que requieran intervenciones de contención inmediata y/o urgente (como acciones de acoso escolar, de violencia, *ciberbullying*, etcétera), y una cuarta pretende la participación de los centros en Redes Territoriales de Convivencia, con el objetivo de fomentar el conocimiento, la colaboración y el apoyo entre pares, para favorecer el mejoramiento continuo del aprendizaje de los modos de convivir.

Sin duda que cada integrante cumple un rol protagónico durante este proceso, pero la figura del profesor es destacada, tanto por la historia como por diversos autores, debido a las relaciones e interacciones que existen directamente con y entre los estudiantes. Para Penalva (2016), el docente es el principal gestor de la convivencia en el centro educativo y sus acciones deberían establecerse principalmente desde la prevención, trabajando como base los procesos de aprendizaje: los conflictos disminuyen cuando manejan estrategias metodológicas. La estadía en el sistema educativo conlleva, para los estudiantes, innumerables experiencias de interacción social –con pares y con autoridades–, de aquí la importancia de recibir vivencias positivas, tanto para relacionarse como para resolver diferencias. Una buena convivencia hará que el paso por la escuela sea recordado como experiencia emocionalmente significativa; y que el trabajo colaborativo empoderará a los niños, generándoles mayor autoestima, valoración y confianza en sí mismos y los demás (MINEDUC, 2009). Es así como el trabajo colectivo e intencionado, en la formación para la convivencia, tiene una importancia de primer orden para el centro, ya que es en la escuela donde deben practicarse los valores que definirán a los estudiantes en el futuro.

METODOLOGÍA

Tipo de investigación y diseño

Se ha planteado un enfoque metodológico mixto para este estudio, el cual es definido como una clase de investigación donde se combinan enfoques, técnicas, métodos, conceptos (cuantitativo y cualitativo) dentro de una misma investigación, permitiendo complementar y triangular informaciones y datos, para realizar los análisis y las conclusiones del estudio. La elección de este tipo de metodología multi-método o híbrida, enriquece la recogida de datos, así como su interpretación, tanto por la complementación como por la contrastación y triangulación de resultados.

Para efectos de este estudio se utilizó el diseño de estatus equivalente de tipo paralelo/simultáneo, el cual permite responder a las preguntas a través de aproximaciones tanto cualitativas como cuantitativas, con un equilibrio entre ambas. La recolección de datos se realiza simultáneamente y el análisis se efectúa de modo complementario.

Técnicas de obtención de información

En cuanto a los instrumentos o las técnicas de obtención de información se utilizó, para la metodología cuantitativa, el cuestionario de Convivencia Escolar para la No Violencia (CENVI), de Muñoz y Becerra (2015), el cual está validado en población chilena. Así mismo, se usaron cuestionarios para profesores y familias, que se elaboraron *ad-hoc*, aplicándoles un proceso de validación a través de jueces expertos.

En cuanto a la metodología cualitativa se realizaron entrevistas al equipo directivo del centro y autoridades educativas regionales, y grupos de discusión con profesores y estudiantes. Con estos resultados fue posible realizar un proceso de triangulación de la información que permitió dar respuesta a las interrogantes y los objetivos del estudio.

Participantes

En esta investigación, la población de estudio corresponde al centro educativo *Instituto Santa María*, de la ciudad de San Carlos, en Chile, que cuenta actualmente con una matrícula de 991 estudiantes, distribuidos en niveles de enseñanza de preescolar hasta cuarto año de enseñanza media. De igual manera, el centro cuenta con un total de 68 profesores, un equipo directivo conformado por seis profesionales y un total de 730 familias.

En cuanto a las muestras, se empleó el método probabilístico de tipo aleatorio simple, con un nivel de confianza del 95% y una estimación de error del 8%, para la muestra de profesores y familias. En cuanto a los otros integrantes, se optó por un muestreo no probabilístico, a través de una muestra intencionada tanto de los estudiantes, como del equipo directivo y autoridades educativas.

Etapas de la investigación

En esta investigación, las etapas fueron planificadas con la finalidad de organizar y establecer la metodología y diseño con la cual se realizaría el estudio. Para ello se establecieron cinco etapas en las cuales se desarrolló el proceso investigativo y que permitió dar respuesta a las preguntas y los objetivos planteados, los cuales se señalan a continuación:

- ◆ *Etapas I. Preguntas de investigación:* Se diseñaron las preguntas que guiaron el estudio y que fueron respondidas a través de la recolección de información obtenida por medios cuantitativos y cualitativos.
- ◆ *Etapas II. Recogida de datos:* Contempla la recolección de información reunida por medios cuantitativos y cualitativos, a través de diversas Técnicas de Obtención de Información.
- ◆ *Etapas III. Análisis:* Se realiza el análisis de la información, a través de los medios cuantitativos y cualitativos.

- ◆ *Etapa IV. Interpretación y discusión:* Se procede a interpretar la información obtenida por los medios cuantitativos y cualitativos, teniendo en cuenta el marco teórico, el contexto, las preguntas y objetivos planteados en la investigación.
- ◆ *Etapa V. Triangulación:* Se recoge la información obtenida por medios cuantitativos y cualitativos, para su posterior triangulación y análisis.
- ◆ *Etapa VI. Conclusiones:* Una vez reunida la información por medios cuantitativos y cualitativos, y triangulada, se realiza una discusión y se procede a elaborar las conclusiones de la investigación, a través de un análisis profundo de los resultados obtenidos que responden a las preguntas y los objetivos planeados en el estudio.

Técnicas de análisis de la información

El proceso de análisis de esta investigación consistió en extraer la información, ordenarla, clasificarla, reducirla y categorizarla, buscando relaciones, significados y similitudes de los datos, para llegar a una comprensión más profunda del problema y, de esta manera, concluir el estudio.

Para realizar el análisis de los datos cuantitativos, obtenidos a través de los cuestionarios, se realizó la tabulación de información y posterior análisis estadístico, mediante el empleo del *software* IBM SPSS Statistics (IBM Statistical Package for the Social Sciences Statistics), en su versión 25.0. Este *software* es ampliamente utilizado en investigaciones donde se requiere el análisis de datos, como es el caso de los estudios del área educativa y de las ciencias sociales.

Para la interpretación y análisis de los datos cualitativos es importante y necesario realizar niveles de codificación y categorías, con la finalidad de identificar sus similitudes y diferencias, como también los posibles vínculos entre cada categoría. Para ello, la información obtenida en las entrevistas se analizó a través de la utilización de herramientas del programa Atlas Ti, en su versión 1.0.50, que permitió visualizar de mejor manera las relaciones entre los diversos temas, y completar el ciclo del análisis cualitativo al presentar el sentido y el significado de tales relaciones.

RESULTADOS

Al realizar un análisis referente a la percepción general que los integrantes de la comunidad educativa tienen sobre la Gestión de la Convivencia en el centro educativo, los resultados indican que, para la dimensión *Formación para la No Violencia*, los estudiantes, profesores y las familias, la clasifican con un desarrollo «satisfactorio». De igual forma, los resultados para la dimensión *Gestión para la No Violencia* es clasificada en un desarrollo «destacado» por parte de los estudiantes, y con un desarrollo «satisfactorio» por parte de los profesores y las familias. Respecto de la dimensión *Participación*, los resultados permiten clasificarla en un desarrollo «satisfactorio», de acuerdo a la opinión de los estudiantes y «destacado» por los profesores y las familias.

Estos resultados indican, de manera general, que la percepción del desarrollo de la gestión de la convivencia se encuentra en un nivel avanzado dentro del centro educativo; sin embargo, se requieren generar acciones y actividades que mejoren continuamente, para alcanzar un nivel «destacado» en todas las dimensiones.

Tabla 1

Clasificación de frecuencias percibidas.

Factor	Dimensión		X Test	Clasificación
GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA	Formación para la no violencia	Estudiantes	24,42	Desarrollo Satisfactorio
		Profesores	24,78	Desarrollo Satisfactorio
		Familias	30,65	Desarrollo Satisfactorio
	Gestión para la no violencia	Estudiantes	22,92	Desarrollo Destacado
		Profesores	20,59	Desarrollo Satisfactorio
		Familias	29,55	Desarrollo Satisfactorio
	Participación	Estudiantes	17,05	Desarrollo Satisfactorio
		Profesores	23,34	Desarrollo Destacado
		Familias	30,41	Desarrollo Destacado

Dimensión Formación para la No Violencia (FNV)

Según la percepción de los estudiantes, respecto de la dimensión de *Formación para la No Violencia* en el centro educativo, se observa que aquellos elementos relacionados a la reflexión con profesores, las técnicas de autocontrol y el diálogo frente a situaciones de convivencia, presentan un mayor nivel de desarrollo. De acuerdo a los resultados, en el recinto se generan espacios para el diálogo y se emplean estrategias que permiten un adecuado proceso de formación en la convivencia.

Según la percepción de los estudiantes, un 45,3% indica que «siempre» los profesores ayudan a reflexionar y resolver los conflictos que ocurren entre compañeros, y un 44,6% opina que «frecuentemente» se reflexiona, en el centro educativo, sobre las consecuencias del maltrato y la violencia. De la misma manera se señala que «siempre» en el colegio se reflexiona sobre situaciones que pueden llevar a conductas violentas con un 40,3% y que «frecuentemente» se habla en el colegio sobre las consecuencias de la violencia, a través de medios sociales con 43,9%. Respecto del proceso de enseñanza, por parte de los profesores, sobre el control del enojo y de esta manera evitar conductas violentas, se señala con un 56,1% que «siempre» se realiza.

Figura 1
Promedio frecuencias dimensión 1, Formación para la No Violencia



Dimensión Gestión para la No Violencia (GNV)

En torno a esta dimensión, los profesores señalan con un 72,3% que «frecuentemente» saben cómo actuar para resolver un conflicto y con 21,3% que «siempre» saben cómo hacerlo. De la misma manera un 53,2% indica que cuando se presenta un conflicto grave en la clase, «frecuentemente» tratan de resolverlo antes de solicitar ayuda a un inspector o profesor jefe, y un 40,4% señala que «siempre» lo hace.

Esta dimensión es la que presenta los niveles más bajos por lo que, según la percepción de los profesores, es donde existen menores actividades y acciones de gestión para la prevención de la violencia. En torno a esto, un 63,8% de los profesores indica que «pocas veces» el colegio ofrece orientación a los padres de estudiantes que han sido víctimas de violencia y también que «pocas veces» en el colegio se hace seguimiento a los estudiantes que han participado como agresores o víctimas en situaciones de violencia, con un 57,4%. Otro aspecto importante a destacar es la baja percepción de acciones de gestión directiva, ya que señalan con 46,8% que «pocas veces» los encargados de convivencia escolar y directivos del colegio, ayudan a los estudiantes que presentan problemas de violencia.

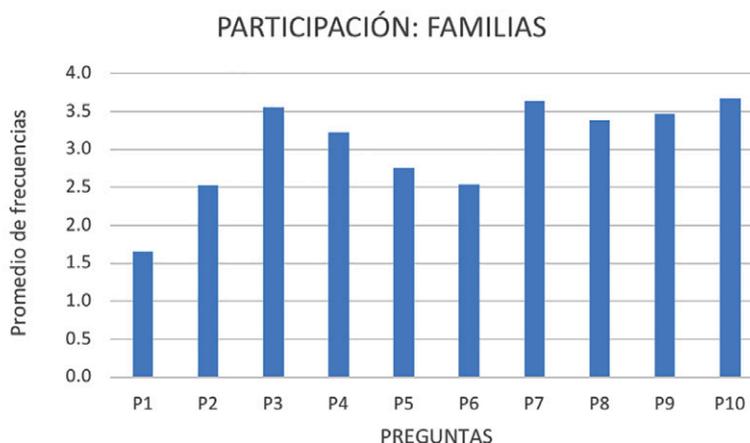
Figura 2*Promedio frecuencias dimensión 2, Gestión para la No Violencia*

Dimensión Participación

A nivel de *Participación* en diversas actividades relacionadas a la convivencia dentro del establecimiento, puede observarse que para las familias, esta es la dimensión mejor evaluada; principalmente se destacan las actividades donde existe una participación y compromiso personal por parte del padre y/o apoderado del estudiante.

De acuerdo con esto, el 75,2% señala que «siempre» asiste a las entrevistas o citaciones de los profesores de asignatura, profesor jefe o inspector del colegio. Cuando se pregunta sobre cómo es la relación con los demás apoderados del curso, un 72% indica que «siempre» es con un trato amable y respetuoso, y un 24% que lo hace «frecuentemente».

Uno de los aspectos importantes de analizar es la disposición personal, ya que el 59,2% señala que «siempre» está dispuesto a participar en actividades para mejorar la convivencia del establecimiento educativo; sin embargo, cuando se pregunta si participa en las actividades, talleres y/o jornadas organizadas por el colegio, un 40% indica que lo hace «frecuentemente» y un 27,2% que «pocas veces», y un 8,8% que «nunca» participa.

Figura 3*Promedio frecuencias dimensión 3, Participación*

Entrevistas

En relación con el equipo directivo y respecto de la primera categoría, denominada *Formación Para la No Violencia*, se describe que el elemento más utilizado en la educación para la convivencia es el diálogo, el cual es inculcado principalmente a través de la clase de orientación y las acciones organizadas por los profesores guías o tutores en los distintos niveles.

En cuanto a la *Prevención del Conflicto* existe una opinión clara y contundente del poco trabajo en este ámbito: se han enfrentado diversas situaciones conflictivas que pudieron evitarse si hubiese existido un trabajo previo. Las principales acciones de intervenciones se gestionan una vez sucedidos los hechos y, desde ahí en adelante, se instituye un plan de trabajo, pero no existe una planificación o un programa que establezca los elementos claves de la prevención; por lo tanto, se considera que el establecimiento es reactivo frente a situaciones que alteren la sana convivencia:

Creo que estamos un poco al debe en el colegio, en el tema de la *prevención* principalmente, porque lamentablemente las cosas que se hacen son *un tanto reactiva[mente]*. Cuando suceden algunas situaciones como que se toman algunas medidas en relación al tema, pero *no hay mucho de educación ni de prevención*. Yo creo que hay un tema que el colegio está un poco al debe (ED5, 1:35).

Para la categoría *organización*, existe una opinión transversal respecto de las falencias en la gestión de la convivencia escolar dentro del centro educativo, principalmente durante los últimos años. Se evidencia la falta de acciones preventivas en el ámbito de la convivencia, tanto para estudiantes como para los funcionarios y las familias, y destacan prácticas de tipo reactivas, es decir una vez que ya se han producido los hechos:

[...] Como te decía anteriormente, se trabaja en los casos puntuales [...], pero hacer una promoción de *prevención*, para que te voy a decir que si, *si no se ha hecho* (ED2, 1:85).

En torno a la categoría relacionada con el *liderazgo directivo*, si bien existe una opinión compartida respecto a que no existe claridad referente al rol que deben cumplir algunos directivos, ellos se consideran profesionales con altas capacidades y experiencia para desarrollar funciones de gestión y, de esta manera, responder a situaciones de convivencia, lo mismo que de influenciar positivamente en los diversos integrantes de la comunidad, para que exista un buen clima en la institución. Para ellos, la poca implicancia de las familias y la baja participación en las actividades del centro son situaciones importantes de atender, tal como lo plantea un directivo:

Bueno, ahí también tenemos una *falencia*, una falencia en términos de los papás, por ejemplo; podemos convocar a un ciclo de charlas y hay que traerlos poco menos que engañados (ED6, 1:66).

Se plantea la necesidad de buscar mecanismos que mejoren los procesos de gestión de la convivencia y de potenciar el equipo de trabajo, definiendo los roles y las funciones de cada integrante, supervisando y evaluando los progresos y, principalmente, estableciendo metas en torno a acciones concretas que deben realizarse, tanto con estudiantes como también con las familias.

Por su parte, las autoridades educativas en la categoría de *formación*, establecen que las instituciones como el Departamento de Educación Municipal, DAEM y la Gobernación de la Provincia de Punilla, se encuentran al servicio de los establecimientos educativos pertenecientes a la ciudad, pero su principal preocupación son los colegios públicos. A partir de ello, se generan diversas acciones educativas que buscan trabajar la convivencia escolar, la

cual señalan como uno de los ejes más importantes para el logro del éxito formativo de los estudiantes, no solo en lo académico sino también en su formación como ciudadanos responsables y con derechos.

Para nosotros es vital y primordial el *generar ambientes propicios para el aprendizaje* en los colegios, donde *el respeto, la tolerancia, el trabajo en equipo, la participación* son elementos vitales para poder hacer una buena práctica pedagógica y una buena gestión institucional (EA2, 1:4).

Para el desarrollo de este proceso formativo en los establecimientos de la comuna, se han propuesto diversas actividades educativas que buscan, en primer lugar, educar sobre la importancia de una sana convivencia y también acercar a los estudiantes.

Me ha tocado participar en actividades. Hace muy poco estuve en el liceo del puente Ñuble y ahí participaron también carabineros en el establecimiento e hicieron distintos talleres. Me llamó la atención porque tenían un taller, todo lo relacionado con *redes sociales*, había otro taller de *violencia en el pololeo* y ahí iban pasando los alumnos por distintas etapas (EA1, 1:33).

Se aborda la convivencia con todas las herramientas que las instituciones poseen y se gestiona como uno de los principales ejes establecidos por las autoridades educativas locales.

He puesto el foco en dos elementos que son claves y fundamentales, uno es la *gestión curricular*, que se debe traducir en los logros de aprendizaje para nuestros estudiantes y lo segundo en la *gestión de la convivencia escolar*. Todas las acciones que nosotros realizamos a nivel de la comuna de San Carlos, en el sistema educacional municipal, consideran estos dos focos de trabajo (EA 2, 1:1).

Se destaca el rol que cada autoridad tiene en la promoción y desarrollo de la convivencia en las instituciones de la ciudad, principalmente por la responsabilidad en ser la cara visible y los representantes del gobierno en materia educativa.

Pero cuando son situaciones ya que se le van de la mano, nosotros ahí tenemos que intervenir, para eso generamos las *mesas de trabajo*, donde el equipo del DAEM [Departamento Educación Municipal] se traslada al establecimiento educacional y ahí analizamos el caso, y entre todos los actores tratamos de tomar las mejores decisiones en el bienestar de los estudiantes (EA 2, 1:18).

Estos equipos de trabajo sirven de apoyo a los centros educativos y están al servicio de ellos, para generar procesos de formación y prevención de situaciones de riesgo y de conflictos, y también para apoyar y entregar soluciones frente a hechos que alteren la convivencia escolar.

GRUPOS DE DISCUSIÓN

Los ocho profesores participantes coinciden que la relación con los estudiantes es buena: se puede mantener un diálogo con ellos frente al conflicto, pueden tener diferentes opiniones, pero siempre el diálogo es la herramienta más exitosa para solucionarlos y enfrentarlos de buena manera.

Con relación a la convivencia entre alumnos y profesores, yo considero que es una *buena convivencia*, tenemos buena relación, tenemos buenos niños con los que se puede conversar [...] de repente uno que otro como los hijos que te dicen cosas, pero después *reflexionan* y son capaces de tener una *buena convivencia* contigo y entienden (GDP 6, 1:35).

Sin embargo, esta opinión en torno a la convivencia es planteada de manera diferente cuando tiene relación con los directivos del colegio; se considera una relación distante, con tensiones y diversas dificultades. Se ve al equipo directivo muy alejado de la realidad que están viviendo a diario los profesores y estudiantes; no existe un acompañamiento y un apoyo constante de las acciones realizadas, ya sea en el ámbito de la convivencia, como también en lo pedagógico y/o académico.

Siento que, con los *directivos* del colegio, a veces *el clima no es muy bueno* [...], cuando tienen que decirte algo o en el ámbito desde un poco como el *mandar*, a veces con *enojo* (GDP 5, 1:19).

Respecto de la consulta sobre cuáles eran los principales problemas de convivencia según su visión, existe una opinión compartida que la comunicación es lo que falla en el centro educativo. Existe claridad y se comparte el discurso entre los participantes respecto que la comunicación es el elemento primordial para una sana convivencia, y que lamentablemente no está funcionando de buena manera en la institución.

Yo siento que los problemas de este colegio tienen mucho que ver con algunas cosas que hablamos acá [...] con temas de *comunicación* y el *trato* hacia los profesores (GDP 8, 1:55).

Otro de los aspectos que afecta directamente a la convivencia es la falta de liderazgo en la gestión directiva: no se visualiza a un integrante que sea reconocido, por la mayoría de los profesores, con características de un líder efectivo.

Por su parte, al dialogar con los estudiantes sobre cuáles creen ellos son los aspectos o problemas de convivencia en el centro educativo, indican que principalmente es la comunicación. Reconocen que es un problema transversal y surge entre todos los integrantes y a distintos niveles. Ellos, como estudiantes, creen que aportan poco para mejorar esta falencia, pero también creen que el colegio no ha realizado acciones que busquen mejorar este aspecto. Destacan que una comunicación efectiva ayudaría a mejorar diversos ámbitos de la convivencia y generaría un mejor clima entre los propios estudiantes, pero más aún entre los profesores y la relación con ellos.

Yo creo que eso es clave, lo que dicen del *problema de la comunicación*, yo creo que en general como colegio tenemos *deficiencias en ese sentido* [...] de la *comunicación en general*, como alumnos, profesores, entre ellos y viceversa (GDE 1, 1:7).

Otro aspecto importante es generar instancias de participación y diálogo donde discutir y reflexionar sobre diversas situaciones que afectan la sana convivencia y, de esta manera, involucrar a la comunidad y mejorar su participación y adherencia en las acciones y decisiones establecidas por todos. De la misma manera proponen que, debido a que el colegio tiene una línea de formación católica, desde la pastoral debería potenciarse la formación de líderes.

DISCUSIÓN

De manera general no se perciben situaciones graves de violencia física. Los casos que se presentan son muy aislados y son otro tipo de situaciones conflictivas, u otro tipo de violencia la que altera la sana convivencia. Esto confirma que en el centro educativo, a pesar que no se evidencian casos de violencia física, existen situaciones de desajuste de la convivencia que son importantes de atender y de prevenir, a través de diversas acciones de gestión y planificación.

Respecto de la opinión de quién es el principal gestor de la convivencia escolar, la figura del profesor surge como el actor principal dentro de la institución educativa. La mayoría de los estudiantes indican que los profesores siempre ayudan a reflexionar y resolver los conflictos que ocurren entre compañeros. Los propios profesores señalan que siempre ayudan a reflexionar y resolver los conflictos que existen entre los estudiantes, y también la mayoría de los padres y apoderados manifiestan que los profesores del colegio, frecuentemente, ayudan a reflexionar y resolver los conflictos entre los estudiantes.

Referente a los procesos de formación, se destaca que una de las principales herramientas utilizadas para el desarrollo de una sana convivencia en la institución es el diálogo y la reflexión, utilizados para la resolución de conflictos y que, principalmente, se realizan a través de las clases de orientación o en los consejos de curso que dirige el profesor jefe o tutor.

En lo que respecta a la participación de los padres en la prevención y la reflexión junto a los estudiantes en la temática de la violencia, son elementos que se perciben con un desarrollo insuficiente. Los estudiantes expresan, en su mayoría, que nunca se realizan talleres para apoderados para prevenir la violencia o robos en el colegio; un alto porcentaje opina que en la escuela nunca se realizan talleres para apoderados, para hablar de violencia y maltrato a través de redes sociales, y otro grupo importante apunta que, pocas veces, el colegio organiza eventos como campañas y talleres para prevenir situaciones de violencia y acoso entre estudiantes.

Otro aspecto importante de destacar es la baja percepción de los profesores respecto de acciones de gestión directiva, ya que señalan con alto porcentaje que «pocas veces» los encargados de convivencia escolar y directivos del colegio ayudan a los estudiantes que presentan problemas de violencia, y también mayoritariamente creen que, en el colegio, pocas veces se utilizan estrategias de prevención de situaciones que pueden causar daño o conflicto. Los estudiantes y las familias también coinciden con este ámbito, ya que según su opinión, advierten pocas acciones y/o actividades relacionadas con la prevención, y creen que en el centro educativo se realizan más acciones reactivas que las formativas.

En relación con este mismo ámbito de la gestión, existe una baja percepción por parte de las familias, los profesores, estudiantes y el equipo directivo, respecto de la programación de actividades preventivas como talleres y charlas que permitan trabajar aspectos de la convivencia escolar, que puedan formar parte del currículum académico de manera transversal y que garanticen su continuidad. La visión general de los participantes del estudio, señala que uno de los principales aspectos de gestión que tiene una mala evaluación, y que se cree urgentemente necesario de atender, es la comunicación. Las familias señalan, en altos porcentajes, un desconocimiento de diversas acciones que se realizan en el colegio en torno a la convivencia; de la misma manera, los estudiantes y profesores indican que, en múltiples ocasiones, se han producido dificultades por no existir procesos, canales y personas encargadas de una comunicación efectiva.

También relacionado con lo anterior, está la visión de profesores y estudiantes respecto de la gestión del equipo directivo, ya que consideran que existe una falta de liderazgo en sus acciones, por lo que el clima y la convivencia se ven afectadas. De la misma manera, se evidencia un distanciamiento con la figura del director escolar, ya que se percibe un bajo nivel de apoyo en las acciones diarias de los estudiantes y profesores, y creen que su influencia tiene que ser mayor, ya que para ellos debería ser la figura que liderara los diversos procesos en la institución, entre ellos los relacionados a la convivencia escolar.

A pesar de que se reconoce que existen algunas instancias o espacios para el diálogo, los estudiantes y profesores indican que es indispensable contar con más tiempo para realizar

acciones y actividades de reflexión y participación, donde todos los integrantes de la comunidad educativa puedan opinar sobre las acciones que se generan en el centro y, de esta manera, involucrarlos y adherirlos en los objetivos comunes, ya sea en el ámbito de la convivencia como en el académico.

CONCLUSIONES

Respecto de las fortalezas en el ámbito de la gestión, puede concluirse que los aspectos normativos y reglamentarios son los que destacan, ya que son reconocidos por los integrantes como elementos claves para el desarrollo de la convivencia en el centro. La aplicación de sanciones y la difusión de las normas de comportamiento, que permiten una sana convivencia en la institución, son aceptadas como acciones de gestión que aportan al proceso formativo. De la misma manera, el rol de los inspectores y profesores jefes o tutores, es admitido como una fortaleza, debido a que coordinan aspectos formales y operativos, generando así una cultura favorable en torno a la formación de la convivencia en el centro.

Se concluye que las principales acciones de gestión relacionadas con la convivencia en el centro educativo, son las efectuadas por los profesores; en ellos se reconoce al principal gestor de la convivencia y, esencialmente, a quienes cumplen el rol de profesor jefe o tutor, ya que intervienen y colaboran con los diversos procesos convivenciales, comunicacionales, reguladores y de sociabilización que surgen entre los estudiantes.

Otro de los aspectos de gestión que se reconoce de gran valor, es la existencia de espacios para el diálogo y reflexión en la malla curricular de los estudiantes, a través de la programación de la clase de orientación y, de forma transversal, integrada en las actividades académicas. En este espacio, cada profesor jefe o tutor, planifica y organiza actividades formativas que permiten desarrollar herramientas y habilidades para generar una sana convivencia entre los estudiantes, y los demás integrantes de la comunidad educativa.

Sin embargo, se evidencian aspectos preocupantes que requieren una atención mayor, debido a la importancia que la sana convivencia tiene en las instituciones y su influencia en los resultados académicos de los estudiantes. Uno de los principales hallazgos concluye que la mayoría de las acciones de gestión, en torno a la convivencia escolar, son de tipo reactivo; es decir, se procede a reaccionar y generar acciones, una vez que se ha producido algún tipo de situación conflictiva. Por ello, se recomienda elaborar planes de acción u objetivos institucionales, orientados y dirigidos a la prevención de conflictos y la formación de una convivencia pacífica, que desarrolle habilidades y herramientas para una sana resolución de los problemas generados en el entorno educativo.

Se identifica la falta de un programa de convivencia. Solo existen acciones aisladas y sin un objetivo conductor que permita desarrollarla de manera transversal en el centro y que también integre a todos los actores de la comunidad educativa. Junto con esto, se aprecian pocas acciones de gestión para la promoción y organización de actividades, tales como charlas, talleres u eventos que prevengan situaciones conflictivas; por tanto, la responsabilidad directiva debe enfocarse en crear acciones estratégicas planificadas, con objetivos y metas establecidas que desarrollen actividades para el contexto educativo actual. De la misma manera, existe una baja apreciación respecto de las acciones que buscan mejorar la comunicación entre los integrantes de la comunidad educativa y que puedan favorecer el desarrollo de una sana convivencia escolar. Este último elemento es clave para trabajar, ya que la comunicación es un factor que ayuda a las comunidades a prevenir situaciones conflictivas y forjar un clima institucional favorable para el desarrollo educativo.

Es posible concluir que no existen diferencias significativas en la percepción de los estudiantes, profesores, directivos y familias respecto de la gestión de la convivencia en la institución. Los resultados confirman una alta coincidencia de opiniones en torno a las dimensiones estudiadas y los diversos aspectos que estos procesos conllevan. Con esta información se puede reconocer que existen elementos comunes que han sido una fortaleza para el desarrollo de la convivencia escolar y que es necesario seguir apoyando, mejorando continuamente, y también es posible establecer cuáles son las principales debilidades que se requiere mejorar para que los procesos se realicen de manera efectiva.

La mejora en estos procesos debe generarse desde el equipo directivo, coincidiendo con lo planteado por Leithwood et al. (2020), ya que los directivos son quienes más influyen y movilizan al logro de los objetivos institucionales, y son ellos quienes deben gestionar, liderar los equipos de trabajo y planificar las modificaciones necesarias para instaurar la convivencia escolar como un eje central del proyecto educativo, y no solo generando acciones cuando ya se han creado los conflictos. A partir de este ámbito, deben establecerse procesos formativos y pedagógicos unificados, que permitan al centro desarrollar su misión educativa integral, orientando a los estudiantes a la búsqueda permanente de un aprendizaje basado en potenciar sus habilidades, capacidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores para decidir con autonomía y responsabilidad, frente a los conflictos presentes en la escuela y en su vida cotidiana.

Es fundamental destacar la importancia y el rol que deben asumir los directivos escolares frente a la convivencia escolar. Ellos son los responsables de generar instancias donde se realicen acciones de promoción de la gestión institucional desde una cultura colaborativa: fortaleciendo equipos de trabajo, estableciendo instancias de participación, propiciando la reflexión colectiva y el aprendizaje desde las propias prácticas educativas, basándose en el conocimiento y dominio de las políticas existentes sobre el tema y, así, garantizar climas adecuados para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes del centro educativo. ■

Referencias

- Antúnez, S. (2012). *Una brújula para la dirección escolar: orientaciones para la mejora*. SM.
- Arón, A., y Milicic, N. (2000). Climas Sociales Tóxicos y Climas Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Revista Psykhé*, 9(1), 117-124.
- Becerra, S., Muñoz, F., y Riquelme, E. (2015). Elaboración y validación psicométrica del cuestionario de convivencia escolar para la no violencia (CENVI). *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 205-223.
- Benbenishty, R., Avi Astor, R., Roziner, I., & Wrabel, S. L. (2016). Testing the causal links between school climate, school violence, and school academic performance: a cross-lagged panel autoregressive Model. *Educational Researcher*, 45(3), 197-206.
- Campo, J. del (2002). La gestión positiva del conflicto: un camino para la convivencia multicultural. En M. Bartolomé (Coord.), *Identidad y ciudadanía, un reto para la educación intercultural* (pp.163-181). Nancea.

- Cátedra de la Paz (2016). *Guía para la implementación de la Cátedra de la Paz en Colombia*. Santillana.
- Cerda, G., Salazar, Y., Guzmán, C., y Narváez, G. (2018). Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico, desde la percepción de estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 247-300. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.194>
- Espelage, D., Low, S., y Jimerson, S. (2014). Understanding school climate, aggression, peer victimization and bully perpetration: contemporary Science, Practice, and policy. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 233-237.
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Konishi, C., Miyazaki, Y. Hymel, S., & Waterhouse, T. (2017). Investigating associations between school climate and bullying in Secondary Schools: multilevel contextual effects modeling. *School Psychology International*, 38(3), 240-263.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Low, S., & VanRyzin, M. (2014). The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School Psychology Quarterly*, (29), 306-319.
- Mendoza, B., y Barrera, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 93-102. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1729>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN [MINEDUC]. (2009). *Convivencia Escolar*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. http://www.convivenciaescolar.cl/index.php?id_portal=50
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN [MINEDUC]. (2019). *Convivencia Escolar*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. http://www.convivenciaescolar.cl/index.php?id_portal=50&id_seccion=4010&id_contenido=17916
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN [MINEDUC]. (2021). *Fortalecimiento de las capacidades locales para la gestión de la convivencia escolar en contexto de epidemia en Chile por la enfermedad Covid-19*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/03/INFORME-SOBRE-EL-PLAN-DE-TRABAJO.pdf>
- Monge, C., y Gómez, P. (2021). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 197-220. <https://doi.org/10.14201/teri.23580>
- PAULA (2019). *Programa Paula de educación para la paz*. Universidad de Barcelona, Portal Paula. <http://portalpaula.org>
- Penalva, A. (2016). *Análisis de la convivencia escolar. Propuesta de un programa de formación para el profesorado* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia].

- Toledo, M., Guajardo, G., Miranda, C., y Pardo, I. (2018). Propuesta triádica para el estudio de la violencia escolar. *Cinta de moebio*, (61), 72-79. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100072>
- Varela, J., Tijmes, C., y Sprague, J. (2009). *Paz Educa. Programa de prevención de la violencia escolar*. Fundación Paz Ciudadana.
- Vidal, Ll. (2003). Fundamentos teóricos del día escolar de la paz y la no violencia (DENIP). *Educación XXI*, (6), 45-67. <https://doi.org/10.5944/educxx1.6.0.352>



Revista Panamericana
de Pedagogía.
SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO



PROCESO DE DICTAMINACIÓN

La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación.

El consejo editorial envía los artículos recibidos a evaluación por pares externos, quienes dictaminan según el enfoque y los alcances de la revista, además de examinar aspectos formales considerados en las directrices para autores.

El consejo editorial se reserva el derecho de solicitar las modificaciones pertinentes, las cuales deberán realizarse en el plazo establecido; y, asimismo, hacer los cambios editoriales que considere necesarios conforme a sus políticas de publicación.

CONVOCATORIA REVISTA 37 (enero-junio de 2024)

Fecha de cierre: 20 de octubre de 2023

ENVÍO DE ARTÍCULOS

<https://revistas.up.edu.mx/RPP>